

**PATRICK PEREIRA**

**ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DE UM PROGRAMA  
DE INTERVENÇÃO PARA ALUNOS DO ENSINO  
MÉDIO**

**PUC-CAMPINAS  
2019**

**PATRICK PEREIRA**

**ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DE UM PROGRAMA  
DE INTERVENÇÃO PARA ALUNOS DO ENSINO  
MÉDIO**

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

Orientadora: Prof(a) Dr(a) Leticia Lovato Dellazzana-Zanon

**PUC-CAMPINAS  
2019**

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

150.1988 Pereira, Patrick.  
P436e      Elaboração e aplicação de um programa de intervenção para alunos  
do ensino médio / Patrick Pereira.- Campinas: PUC-Campinas, 2019.  
126 f.: il.

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

1. Psicologia positiva. 2. Adolescentes - Aspectos psicológicos. 3.  
Psicologia escolar. I. Zanon, Letícia Lovato Dellazzana. II. Pontifícia Uni-  
versidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Programa  
de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDD - 23. ed. 150.1988

**PATRICK PEREIRA**

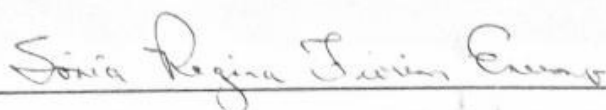
**ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DE UM PROGRAMA  
DE INTERVENÇÃO PARA ALUNOS DO ENSINO  
MÉDIO**

**BANCA EXAMINADORA**



---

Presidente: Professora Doutora Leticia Lovato Dellazzana Zanon



---

Professora Doutora Sônia Regina Fiorim Enumo



---

Professora Doutora Denise D'Aurea-Tardeli

**PUC-CAMPINAS  
2019**

Dedico este trabalho a todas as pessoas que me auxiliaram para que essa realização fosse possível: família, professores, gestores escolares, amigos e principalmente aos jovens que aceitaram participar dos encontros e contribuir com a ciência.

## AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos,

À minha Orientadora Professora Doutora Leticia Lovato Dellazzana-Zanon, por ter acreditado na possibilidade e na importância de realizar esta dissertação, bem como na minha capacidade para desenvolvê-la. Agradeço-a também pela maneira como conduziu a orientação, sempre exigindo mais, porém com compreensão e paciência, sem, no entanto, deixar perder sua autoridade enquanto pesquisadora e sua convicção de que sempre é possível melhorar para que o leitor desfrute o máximo possível dos resultados alcançados, e dessa forma possamos atingir nosso objetivo de contribuir com a sociedade como um todo.

A todos aqueles que aceitaram participar das minhas Bancas de Qualificação e Defesa: Professor Doutor André Monezi, Professor Doutor Cristian Zanon, Professora Doutora Andressa Becker, Professora Doutora Denise D'Aurea-Tardeli, Professora Doutora Nathália Siqueira, Professora Doutora Raquel Souza Lobo Guzzo, Professora Doutora Vanessa Cristina Cabrelon Jusevicius, Professora Doutora Berenice Carneiro, Professora Doutora Sônia Regina Fiorim Enumo e Professora Doutora Tatiana Nakano. Especialmente àqueles que dedicaram seu tempo para ler e promover reflexões que contribuíram com este trabalho.

Às Professoras Doutoras Paula Saretta e Carolina Aragão que me ajudaram a trilhar o início da minha jornada nas Psicologias da Educação e Escolar, enquanto futuro pesquisador e profissional. Bem como todos os outros professores da Graduação e Pós-Graduação que contribuíram com a minha formação.

À Marcele Campanini Pereira, artista visual, professora e minha esposa, pelas incontáveis horas de parceria e apoio em todas as dimensões do meu Projeto de Vida.

Também às nossas famílias, que nos conduziram até esse momento e aos amigos que entenderam alguns momentos de ausência durante esse longo, porém rápido e prazeroso percurso.

Aos gestores da UniFAJ, pelo auxílio e apoio que sempre me concederam, especialmente nos dois últimos anos, e da Escola Ativa de Itapira que tem possibilitado desde o início que eu aplique os aprendizados que adquiro com as pesquisas na área da Psicologia da Educação. Por fim à PUC-Campinas pelo oferecimento deste Programa de Pós Graduação de alta qualidade, que além do mestrado me proporcionou novas amizades que fizeram toda a diferença nesse percurso de aprendizado e como consequência na minha vida.

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

“Quando avaliamos cabalmente o que fazemos nessa vida, vemos que cada um, sem saber, pinta o mundo criando novas formas por sua maneira de se vestir, por seus edifícios e suas casas, lavrando os campos e prados em linhas e figuras”.

Michelangelo Buonarroti

“O importante sobre uma cultura assim definida é que ela evolui. Uma prática surge como uma mutação; afeta as probabilidades de o grupo vir a solucionar seus problemas; e, se o grupo sobreviver, a prática sobreviverá com ele”.

Burrhus Frederic Skinner

“Podemos escolher recuar em direção à segurança ou avançar em direção ao crescimento. A opção pelo crescimento tem que ser feita repetidas vezes. E o medo tem que ser superado a cada momento”.

Abraham Maslow



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Características familiares quanto a número e escolaridade .....	40
Tabela 2. Frequência de Notas .....	43
Tabela 3. Definições das Dimensões do PV.....	45
Tabela 4. Apresentação resumida dos encontros .....	50
Tabela 5. Frequência de respostas “Não sei avaliar” EPVA (10 e 20 anos).....	55
Tabela 6. Dados da dinâmica Tribo Indígena .....	57
Tabela 7. Frequência das dimensões do PV na Atividade Carta ao Passado, Presente e Futuro.....	63
Tabela 8. Dados da atividade Busca por trajetórias de sucesso .....	82
Tabela 9. Frequência de respostas “Não sei avaliar” EPVA (10 anos) 1ª e 2ª aplicação ....	95
Tabela 10. Frequência de respostas “Não sei avaliar” EPVA (20 anos) 1ª e 2ª aplicação ..	96

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Profissão das mães.....	41
Figura 2. Profissão dos pais .....	41
Figura 3. Rede construída com software Atlas.ti 8 (Célia).....	66
Figura 4. Rede construída com software Atlas.ti 8 (Marcelo).....	67
Figura 5. Exemplo 1 da Árvore Genealógica das Profissões.....	77
Figura 6. Exemplo 2 da Árvore Genealógica das profissões.....	78
Figura 7. Exemplo 3 da Árvore Genealógica das profissões.....	79
Figura 8. Exemplo 4 da Árvore Genealógica das Profissões.....	80
Figura 9. Exemplo 1 do Quadro do Gosto e Faço (ou não).....	86
Figura 10. Exemplo 2 do Quadro do Gosto e Faço (ou não).....	87
Figura 11. Exemplo 3 do Quadro do Gosto e Faço (ou não).....	86
Figura 12. Exemplo 4 do Quadro do Gosto e Faço (ou não).....	89
Figura 13. Exemplo 1 do Formulário Meu Projeto de Vida.....	91
Figura 14. Exemplo 2 do Formulário Meu Projeto de Vida.....	92
Figura 15. Diferença entre PS e PI de acordo com a EPVA.....	100

## **LISTA DE APÊNDICES**

Apêndice A - Carta de Autorização para Instituição .....	114
Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Responsável .....	115
Apêndice C - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) - Adolescente.....	116
Apêndice D - Ficha de Dados Biossociodemográficos .....	117
Apêndice E - Formulário “Meu Projeto de Vida” .....	120
Apêndice F - Ficha de avaliação do Programa de Intervenção .....	121

## **LISTA DE ANEXOS**

Anexo A - Escala de Projeto de Vida para Adolescentes (EPVA).....	122
Anexo B - Parecer do Comitê de Ética .....	123

## RESUMO

PEREIRA, Patrick. *Elaboração e aplicação de um programa de intervenção para alunos do Ensino Médio*, Dissertação de Mestrado (Mestrado em Psicologia como Profissão e Ciência). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2019.

O Projeto de Vida (PV) pode ser entendido como um conjunto de metas construído com base no contexto da pessoa, de maneira a dar sentido à sua vida, com possibilidade de incluir ou não outras pessoas. Ter um PV implica no estabelecimento e desenvolvimento de metas ao longo da vida e se constitui como um fator de proteção e promoção do desenvolvimento saudável, sendo a adolescência a fase do desenvolvimento mais favorável para sua construção. O objetivo deste estudo foi elaborar e aplicar um Programa de Intervenção, pautado na Psicologia Positiva, para a promoção do PV em adolescentes do Ensino Médio. Trata-se de um estudo quase-experimental no qual participaram 18 adolescentes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública do interior do Estado de São Paulo. O Programa de Intervenção foi organizado em oito encontros com duração média de 50 minutos cada, realizados durante as aulas. As atividades de cada encontro foram elaboradas com base em intervenções pautadas na Psicologia Positiva. Os resultados da intervenção mostraram que o Programa de Intervenção: contribuiu para o desenvolvimento de intervenções para adolescentes do Ensino Médio pautadas na Psicologia Positiva; favoreceu a aproximação dos participantes com a família; estimulou a troca de pontos de vista entre os estudantes; possibilitou que os adolescentes refletissem a respeito de suas potencialidades, trajetórias profissionais e futuro a médio e longo prazo; se constituiu como um programa prazeroso aos participantes; e serve como uma ferramenta para escolas do Ensino Médio trabalharem a temática do PV. O Programa de Intervenção pode ser aplicado em escolas que se preocupam com a construção do PV de seus alunos e entendem sua missão e objetivos para além da transmissão de conteúdos curriculares, uma vez que as atividades descritas no programa são de fácil aplicação, baixo custo e auxiliam na construção do PV. Sugere-se, no entanto, que o facilitador seja previamente capacitado para trabalhar as possíveis demandas emocionais que podem surgir.

**Palavras-chave:** projeto de vida, adolescência, programa de intervenção, psicologia positiva

**Áreas do conhecimento:**

70707006 - psicologia do desenvolvimento humano

70707014 - processos perceptuais e cognitivos; desenvolvimento

70707022 - desenvolvimento social e da personalidade

## ABSTRACT

PEREIRA, Patrick. Elaboration and application of an intervention program for high school students,, Master's Degree Thesis. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2019.

The Purpose can be understood as a set of goals built based on the context of the person, in order to give meaning to their life, with the possibility of including others or not. Having a Purpose implies the establishment and development of goals throughout life and constitutes a factor of protection and promotion of healthy development, with adolescence being the development phase more favorable for its construction. The objective of this study was to elaborate and apply an Intervention Program, based on Positive Psychology, for the promotion of Purpose in high school adolescents. This is a quasi-experimental study in which 18 adolescents from the 3rd year of high school attended a public school in the interior of the State of São Paulo. The Intervention Program was organized in 8 meetings with an average duration of 50 minutes each, held during classes. The activities of each meeting were elaborated based on interventions based on Positive Psychology. The results of the intervention showed that the Intervention Program: contributed to the development of interventions for high school adolescents based on Positive Psychology; favored the approximation of the participants with the family; stimulated the exchange of views among students; made it possible for teenagers to reflect on their potential, professional trajectories and future in the medium and long term; was a pleasurable program for the participants; and serves as a tool for high school students to work on the theme of Purpose. The Intervention Program can be applied in schools that are concerned with the construction of their students' Purpose and understand their mission and objectives beyond the transmission of curricular contents, since the activities described in the program are easy to apply, low cost and help in the construction of PV. It is suggested, however, that the facilitator be previously trained to work out the possible emotional demands that may arise.

**Keywords:** life purpose, adolescence, intervention program, positive psychology.

**knowledge field:**

70707006 - human development psychology;

70707014 - perceptual and cognitive processes; development;

70707022 - social and personality development;

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
1.1 Psicologia Positiva .....	20
1.2 Considerações sobre o Desenvolvimento Juvenil Positivo nas Escolas .....	23
1.3 Intervenções para o Desenvolvimento Juvenil Positivo.....	26
1.4 A importância do Projeto de Vida na adolescência .....	30
1.5 Intervenções promotoras do Projeto de Vida .....	35
1.6 Justificativa e objetivos do estudo.....	37
<b>2. MÉTODO.....</b>	<b>39</b>
2.1 Participantes .....	39
2.2 Instrumentos.....	43
2.3 Procedimento.....	46
2.4 Processamento e análise dos dados .....	47
2.5 Considerações éticas .....	48
2.6 Procedimentos da Intervenção .....	50
<b>3. RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>54</b>
3.1 Relato e discussão dos encontros .....	54
Encontro 1 – Dinâmica da Tribo Indígena .....	54
Encontro 2 – Carta ao Passado, Presente e Futuro .....	59
Encontro 3 – Caminhos traçados .....	70
Encontro 4 – Árvore Genealógica das Profissões .....	75
Encontro 5 – Busca por trajetórias de sucesso .....	81
Encontro 6 – Quadro do gosto e faço (ou não).....	84
Encontro 7 – O Meu Projeto de Vida .....	90
Encontro 8 – Finalização do Programa .....	93
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>105</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>114</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>122</b>

## APRESENTAÇÃO

O interesse pelo trabalho com adolescentes surgiu na época da minha graduação, quando comecei a conhecer as possibilidades de desenvolvimento características dessa faixa etária. Também foi durante a graduação que o primeiro contato com a pesquisa, tendo como enfoque as Psicologias Escolar e Educacional, foi feito por meio do Programa de Iniciação Científica (PIC) do Centro Universitário de Jaguariúna (UniFAJ).

Entre o 3º e 10º semestre do curso de Psicologia (2009-2012), realizei pesquisas nos temas de inclusão escolar (Pereira, 2011) e, posteriormente, sobre a relação professor(a)-aluno(a) (Pereira, 2016; Pereira, Marques, & Cabrelon, 2013; Pereira & Oliveira, 2015). A realização dessas pesquisas possibilitou, após a formatura, que eu trabalhasse com adolescentes em uma escola privada na cidade de Itapira, desde o ano de 2013 até o presente momento.

Por meio do trabalho em sala de aula com adolescentes do Ensino Médio, foi possível viver na prática as concepções apreendidas nas pesquisas realizadas, e também os desafios que superavam os dados obtidos nos estudos. Apesar de ter atuado em outros campos da Psicologia, a área da Psicologia Escolar e Educacional foi o centro de interesse para a continuidade dos estudos por meio de Pós-Graduação *Lato-Sensu*, participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPÉM) e no Grupo de Pesquisa em Educação Continuada (GEPEC) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), bem como outras atividades formativas.

Realizo, na escola em que atuo, um trabalho semanal organizado em regime de aula (quarenta e cinco minutos) com cada série do Ensino Médio, cujos objetivos são: (a) escuta dos alunos, (b) promoção do autoconhecimento, (c) desenvolvimento de habilidades interpessoais, (d) desenvolvimento da inteligência emocional, (e) prevenção de comportamentos de risco, (f) orientação profissional, (g) preparo para saída da escola e



ingresso em outros cursos e/ou mercado de trabalho e (h) desenvolvimento moral. Para a complementariedade deste trabalho, o psicólogo pode contar com a colaboração de toda a equipe.

No terceiro ano do Ensino Médio dá-se um foco maior na questão da escolha profissional com atividades diversas que têm grandes possibilidades de despertar reflexões em todas as dimensões do Projeto de Vida (PV) dos adolescentes. Apesar das atividades realizadas atenderem à minha necessidade profissional enquanto Psicólogo Escolar e Clínico, busco manter-me atualizado quanto às novas descobertas científicas, e contribuir com a ciência.

Dessa maneira, ao buscar ampliar os conhecimentos relativos à Orientação Profissional, tanto para o contexto escolar quanto clínico, entrei em contato com o constructo Projeto de Vida e, como consequência, conheci a orientadora deste projeto. Depois do primeiro contato com a orientadora, cresceu o interesse de trabalhar com adolescentes, com a finalidade de ajudá-los a desenvolver seus Projetos de Vida, bem como o desejo em entrar na Pós-Graduação *Strictu Sensu*.

Como resultado, ingressei no Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas em nível de Mestrado, com o intuito de: (a) ampliar meus conhecimentos, (b) instrumentalizar minha prática, (c) contribuir com a ciência, e (d) possibilitar que professores de redes públicas e privadas tenham ferramentas que os auxiliem a promover o Desenvolvimento Juvenil Positivo (DJP) dos seus alunos e contribuam ainda mais com a sociedade como um todo. Tem-se claro que estes intuitos compreendem um grande desafio, porém possíveis e necessários para promover o desenvolvimento integral dos adolescentes, bem como seu Projeto de Vida.

Como resultado final, busca-se que o Programa aqui descrito promova o Desenvolvimento Juvenil Positivo da população estudada, e retribua desta maneira o apoio de todas as pessoas e instituições que acreditaram e auxiliaram na realização deste projeto. Por fim, espera-se que a leitura desta dissertação seja prazerosa, desperte reflexões e mantenha vivo o desejo de aprender.

## 1. INTRODUÇÃO

Estima-se que existem mais de 1,8 bilhões de jovens no mundo, sendo que no Brasil, essa população que vai dos 10 aos 24 anos, ultrapassa 51 milhões (ONU, 2015). Nessa faixa etária, os indivíduos comumente são chamados de adolescentes e começam a experimentar o mundo a partir das experiências que desejam e que têm acesso (Aspesi, Dessen, & Chagas, 2005), pois já possuem uma capacidade de autoconsciência sobre seus atos, construída principalmente sob a influência da dinâmica familiar em que vivem (Tardeli, 2010).

A ideia de adolescência corresponde a uma etapa do desenvolvimento humano que é resultado da cultura e que, legalmente no Brasil, se configura dos 12 aos 18 anos de idade (Brasil, 1990). No entanto, ao entender a adolescência como um conjunto de comportamentos em uma relação de dependência, esta fase pode ter uma duração maior ou menor, a depender da história de vida e dos contextos em que o adolescente está inserido (Liebesny & Ozella, 2002).

Por ser uma fase de experimentação, a adolescência carrega em si a ideia do autorrisco, que compreende comportamentos como uso de drogas, gravidez não planejada e outros comportamentos que colocam em risco sua saúde (Li, 2011; Mariano & Going, 2011; Mueller, Lewin-Bizan, & Urban, 2011; Schoen-Ferreira & Aznar-Farias, 2010). A partir dessa concepção, é esperado que os adolescentes vivam situações de perigo que podem comprometer seu desenvolvimento saudável.

Como consequência, leis e políticas públicas têm sido implantadas com o intuito de proteger e promover o desenvolvimento integral dos adolescentes, como por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que têm o objetivo de garantir aos jovens uma série de direitos e deveres (Digiácomo & Digiácomo, 2013). Essas medidas denotam a ideia de que a atenção e o investimento correto na adolescência se justificam, uma vez que

a participação efetiva dos adolescentes pode fazer diferença na sociedade, tornando-a melhor para todos (ONU, 2014). E como estipulado no próprio ECA, até os 18 anos as pessoas estão em uma fase peculiar do desenvolvimento, e para a efetivação dos seus direitos e deveres, além das responsabilidades do Estado e da sociedade como um todo, é necessária a participação das próprias crianças e adolescentes (Brasil, 1990).

Com base nessa ideia e nas mudanças biopsicossociais que ocorrem na adolescência, ações pautadas na Psicologia Positiva podem prevenir os possíveis riscos desta etapa da vida e criar oportunidades para fazer florescer o Desenvolvimento Juvenil Positivo (DJP). Nessa perspectiva, ao invés de se focar em possíveis problemas, volta-se o olhar para as potencialidades do adolescente e, a partir do contexto de cada indivíduo, se oferece contingências que reforçam ou possibilitam comportamentos saudáveis (Li, 2011). Assim, as experiências vividas por eles serão mais voltadas para o futuro e não para o prazer momentâneo.

### **1.1 Psicologia Positiva**

O termo Psicologia Positiva foi inicialmente utilizado por Maslow, e hoje representa uma abordagem que busca criar condições e fomentar o que é mais saudável em pessoas, grupos e instituições (Seibel & Poletto, 2016). Trata-se de uma abordagem relativamente recente, que conta com autores e pesquisadores de diversas partes do mundo, oriundos de teorias humanistas ou existenciais, sendo Marting Seligman um de seus fundadores mais reconhecidos (Mariñelarena-Dondena, 2016).

Dentre os acontecimentos que perfazem a história da Psicologia Positiva no mundo, destacam-se: (a) a publicação de um volume especial de Psicologia Positiva na *American Psychologist*, em 2000 (Seibel & Poletto, 2016); (b) a criação da *International Positive Psychology Association* (IPPA), em 2007; (c) a criação da Associação de

Psicologia Positiva da América Latina (APPAL), em 2010 (Mariñelarena-Dondena, 2016) e a criação da Associação Brasileira de Psicologia Positiva, em 2013.

Atualmente, o Brasil está entre os cinco países da América Latina que mais produzem conhecimento a respeito da Psicologia Positiva (Mariñelarena-Dondena, 2016). Essa produção em constante aumento denota que a abordagem da Psicologia Positiva está em expansão em nosso país (Reppold et al., 2015), o que sugere uma mudança na forma como os psicólogos entendem e atuam, se voltando mais para a potencialidade das pessoas e não apenas para a remissão dos comportamentos indesejados.

Os pontos centrais da Psicologia Positiva são trabalhar e desenvolver: (a) as características que podem se transformar em habilidades que serão aproveitadas pelas pessoas, e (b) os aspectos que podem promover o bem-estar e auxiliar os indivíduos no enfrentamento de situações adversas (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Esses pontos são importantes pela sua potencialidade em diminuir a incidência de doenças mentais, como a depressão, e até mesmo por aumentar a expectativa de vida das pessoas.

Dentre os constructos mais pesquisados na Psicologia Positiva encontram-se o bem-estar e a esperança, que se relacionam com aspectos individuais e sociais, como o contexto em que a pessoa está inserida e suas relações interpessoais (Reppold et al., 2015). Apesar de existirem muitas pesquisas a respeito da Psicologia Positiva no Brasil, não é fácil encontrar publicações que relatem intervenções nessa abordagem com adolescentes (Franco & Rodrigues, 2014).

Por isso, ressalta-se a importância de propor pesquisas com intervenções que auxiliem os professores em sua prática, uma vez que as experiências vividas nas escolas impactam diretamente na forma como as pessoas se vêem e, conseqüentemente, como se projetam ou não em seu futuro (Prado & Cunha, 2007). Tem-se que considerar a função social da escola de possibilitar saberes necessários à humanização e promoção social de

seus alunos (Aparecida & Antunes, 2008; Brasil, 1996), de maneira a ajudá-los a construir seus planos futuros (Tardeli, 2008).

Nessa premissa, a escola é uma das principais instituições que pode se beneficiar das concepções da Psicologia Positiva e, conseqüentemente, promover o bem-estar e o desenvolvimento global de seus estudantes. A partir da apropriação dos conhecimentos dessa abordagem, a escola, por meio da atuação dos professores, terá mais sucesso em promover o Desenvolvimento Juvenil Positivo (DJP) ao utilizar metodologias que aumentam as chances de seus alunos terem uma vida saudável e superar, se necessário, o contexto familiar em que eles estão inseridos (Franco & Rodrigues, 2014).

Trabalhar sob o enfoque da Psicologia Positiva significa realizar intervenções que aumentam ou promovem gratidão, esperança, serenidade, resiliência, entre outras, isto é, promover o florescimento (Norrish, 2013). As intervenções com enfoque nas potencialidades dos adolescentes, que consideram seu contexto biopsicossocial, auxiliam no desenvolvimento de habilidades psicossociais e competências de bem-estar, o que diminui diversos problemas comportamentais e emocionais (Franco & Rodrigues, 2014).

Dessa maneira, trabalhar na perspectiva da Psicologia Positiva significa olhar para o que é saudável nas pessoas e/ou instituições, de modo a promover o bem-estar a partir do potencial que possuem. Por isso, pode-se entender que as ações com base nessa abordagem se distinguem de programas que buscam o bem-estar pela remoção de problemas já instaurados nas escolas, como programas *antibullying* ou antidrogas (Waters, 2011). A aplicação da Psicologia Positiva em escolas, cunhada por Martin Seligman como Educação Positiva, tem fomentado resiliência, esperança, gratidão, empatia, entre outras características positivas dos estudantes (Waters, 2014), importantes para o DJP.

O DJP se dá no processo de interação entre o indivíduo biopsicossocial dotado de potencialidades, e o contexto sociocultural em que vive, o qual deve oferecer

oportunidades de florescimento e manutenção de comportamentos saudáveis para os jovens de maneira a impactar em seus futuros (Schmid & Lopez, 2011). Por exemplo, a segunda década de vida é considerada uma época fértil para o florescimento da esperança por um futuro significativo, justamente porque a pessoa nesta etapa está passando por inúmeras transformações biológicas, psíquicas, cognitivas e emocionais que definem a adolescência (Schmid & Lopez, 2011).

Experiências relatadas em pesquisas internacionais indicam resultados proeminentes quanto ao uso da abordagem da Psicologia Positiva em intervenções nas escolas (Waters, 2011). Como resultado observou-se a melhora do bem-estar, dos relacionamentos interpessoais e do desempenho acadêmico dos estudantes, independentemente do tipo da escola, da etnia e do contexto social.

A maioria dos programas relatados foi implementada por professores, o que contribuiu para o sucesso das experiências, uma vez que eles já têm um relacionamento afetivo com os estudantes e podem dar continuidade aos objetivos das intervenções por meio de suas disciplinas (Waters, 2011). Nesses programas, trabalhou-se os pilares da Psicologia Positiva: (a) experiência subjetiva positiva (bem-estar, otimismo, esperança), (b) traços individuais positivos (vocação, engajamento espontâneo) e (c) instituições positivas (família, escola, igreja; Bandeira & Hutz, 2016), o que pode favorecer o Projeto de Vida (PV) dos adolescentes e fazer florescer o Desenvolvimento Juvenil Positivo (DJP).

## **1.2 Considera es sobre o Desenvolvimento Juvenil Positivo nas Escolas**

O campo do Desenvolvimento Positivo Juvenil (DJP) se centra nas diversas características únicas de cada indivíduo, tais como talentos, habilidades, interesses e potenciais futuros, sempre em considera o ao contexto em que está inserido, com intuito de aproveitá-los para que ocorra um desenvolvimento saudável (Mariano & Going, 2011). Dessa maneira, o DJP se diferencia das demais abordagens que têm como foco a

problematização dos comportamentos que os jovens apresentam durante seu desenvolvimento, como dificuldade de aprendizagem, conduta antissocial e uso de drogas (Damon, 2004).

Seguindo essa perspectiva, trabalhar com DJP significa promover a educação e o engajamento dos jovens em atividades produtivas, mais do que buscar uma cura ou tratamento para os comportamentos mal adaptativos (Damon, 2004). Configura-se, então, como uma concepção diferente que vai contra a tradição de olhar o adolescente como um problema a ser cuidado (Schoen-Ferreira & Aznar-Farias, 2010).

Esse olhar para as possibilidades de trabalho e intervenção se pauta na ideia do potencial de mudança presente no ser humano, e é um pressuposto básico que justifica todos os trabalhos de melhora, promoção ou recuperação da capacidade de convívio social. Na concepção da Psicologia Positiva, esse potencial é uma força fundamental do desenvolvimento humano, é conectada com o tempo individual e social de cada um, e demanda plasticidade e adaptabilidade no período da adolescência (Lerner, Lerner, & Benson, 2011).

Dessa maneira, é importante que os contextos sociais em que esse adolescente vive, estejam preparados para ajudá-lo a aproveitar ao máximo suas potencialidades a fim de que ele se planeje e se veja em um futuro que tenha sentido para si (Lerner et al., 2011). Assim, ele poderá se orientar para objetivos futuros e ter esperança de uma vida adulta feliz, o que facilita a passagem pelos possíveis conflitos que podem aparecer na adolescência.

A esperança no futuro estabelece uma conexão entre o processo de autorregulação intencional e o DJP, sendo o caminho que guia as emoções e valores rumo aos objetivos de vida (Schmid & Lopez 2011). Nesse sentido, entende-se que o adolescente tem um papel ativo dentro da relação que estabelece no contexto em que está inserido, por isso esses



autores indicam a necessidade dos objetivos almejados pelos adolescentes serem tangíveis, a fim de evitar que se esforcem em vão, o que os levaria à falta de esperança, e conseqüentemente, à comportamentos de risco, como ideação suicida, uso abusivo de drogas e gravidez precoce (Schmid & Lopez 2011).

A escola pode se configurar, tanto como um ambiente de promoção do desenvolvimento ao oferecer as condições necessárias para tal, quanto um ambiente de proteção, na medida em que mantém os estudantes fora de outros ambientes que podem ser nocivos, e os incita, por exemplo, ao uso de drogas ou atitudes violentas. Por isso, além da esperança no futuro, pode-se citar como indicador do DJP o engajamento escolar, uma vez que quanto melhor a relação entre o adolescente com o ambiente educacional, mais saudável será seu desenvolvimento (Senna & Dessen, 2012) e, conseqüentemente sua permanência na escola.

Ter engajamento na escola pode significar ter perspectiva de futuro, isto é, o ambiente escolar pode-se configurar para o estudante como uma ferramenta para alcançar suas metas, e como consequência, influencia tanto a forma do jovem se comportar na instituição de ensino, quanto os aspectos de sua própria identidade (Li, 2011). Está implícito nesse processo a necessidade de a escola oferecer atividades que tenham importância para o adolescente e que o auxilie a lidar com situações fora do contexto educacional, de maneira a motivá-lo para as atividades acadêmicas.

Cabe ressaltar que engajamento escolar e motivação são constructos distintos: a motivação é um estado interno cognitivo e emocional que pode levar ao comportamento, enquanto que o comportamento em si é um aspecto chave para o engajamento (Li, 2011). Por isso, não basta que o aluno tenha interesse e esteja motivado, é necessário que ele participe das atividades escolares como um todo e veja um sentido para sua vida e para a própria escola (Li, 2011).

Em meio a esse processo, é necessário o reconhecimento de suas habilidades, potencialidades e limitações para conseguir planejar um futuro que, de alguma maneira, o integrará de forma saudável à vida social adulta (Lerner et al., 2011). Engajamento escolar seria, então, o resultado da relação entre o estudante e a escola, e ao se relacionar com o PV pode favorecer o interesse em contribuir com a sociedade (Malin, 2015) e, como consequência, diminuir a incidência dos comportamentos nocivos para si e para a sociedade.

Uma das maneiras de aumentar o engajamento escolar e, como consequência, a esperança no futuro, é associar às práticas escolares oportunidades para reflexão e desenvolvimento do PV (Mariano & Going, 2011). Esta deve ser uma meta de toda a escola, que pode ser desenvolvida por qualquer educador capacitado e que trará um benefício para toda a comunidade: estudantes, professores, gestores e sociedade em geral, em especial se tiver como foco o DJP.

### **1.3 Intervenções para o Desenvolvimento Juvenil Positivo**

Apesar de se encontrar publicações que retratam as possibilidades de intervenção nas escolas baseadas na Psicologia Positiva que podem contribuir com o desenvolvimento do PV e, como consequência promover o DJP, apenas uma minoria relata as experiências realizadas (Shin & Steger, 2014). Como exemplo das possibilidades de trabalho nas escolas, pode-se citar o estudo de caso de White e Waters (2015), no qual buscou-se aprimorar as forças (*strengths*) dos estudantes quanto à sua autoimagem e relacionamento interpessoal.

Esses autores descreveram quatro experiências realizadas por três anos em uma escola de Ensino Fundamental II da Austrália após 18 meses de planejamento, consultorias e treinamento, e que contribuíram para o desenvolvimento das habilidades dos estudantes.

Nota-se, dessa maneira, como um trabalho contínuo e abrangente requer um esforço da comunidade escolar como um todo (White & Waters, 2015).

Essas experiências exigiram a adaptação do currículo para o desenvolvimento de habilidades que promovem o bem-estar, com vistas ao futuro dos alunos. Considerando o objetivo de preparar os estudantes para enfrentar adversidades, bem como ajudá-los a florescer durante as épocas boas de suas vidas, as atividades foram organizadas da maneira descrita a seguir (White & Waters, 2015).

Na primeira experiência, feita na aula de literatura, levantou-se as habilidades que cada aluno tinha e, em seguida, divididos em pares fizeram uma discussão para identificar nas experiências do passado quando as adquiriram. Após o registro das constatações, os professores passaram filmes (baseados em obras literárias) para que os estudantes analisassem as habilidades dos personagens, e partir disso, a semelhança entre eles e os personagens. Como resultados os autores observaram que os estudantes conseguiram aumentar seu autoconhecimento e se colocar mais facilmente no lugar dos personagens (White & Waters, 2015).

A segunda experiência ocorreu no campo do esporte e teve como objetivo melhorar as relações grupais. Durante os treinos, os alunos fortaleceram sua capacidade de perdoar, o que aumentou o espírito de grupo, permitiu que eles se arriscassem mais durante os treinos e, como consequência, melhoraram e adquiriram novas habilidades. Os resultados indicaram aumento na resiliência, esperança e persistência do alunos (White & Waters, 2015).

Na terceira experiência, os estudantes que ocupavam uma posição de liderança na escola foram encorajados a considerar como a liderança melhorava características como perdão, humildade, amor e temperança. Os resultados indicaram que as boas maneiras de

liderar dos estudantes foram potencializadas e suas relações com outros alunos melhoraram (White & Waters, 2015).

A quarta experiência relata uma ação para melhorar a linguagem dos estudantes nos serviços de aconselhamento e aumentar o autoconhecimento das habilidades a partir de suas próprias falas. Como resultados, os estudantes aprenderam mais sobre seus problemas e também sobre seus pontos fortes, a importância do entusiasmo e a necessidade de ponderação em algumas situações que inicialmente causavam grande expectativa (White & Waters, 2015).

A execução de todas essas experiências na escola contribuiu com a construção de uma cultura baseada nos pontos fortes dos alunos e mudou o clima escolar. No entanto, os autores relataram que apesar dos bons resultados, foi um processo lento e complexo, no qual alguns professores levaram mais tempo para se integrar. Após três anos, a maioria dos alunos e funcionários identificaram seus principais pontos fortes (White & Waters, 2015).

Outros exemplos de ações a serem desenvolvidas pelas escolas para favorecer o DJP e, como consequência, contribuir com a construção do PV, são descritas por Shin e Steger (2014) que argumentam a respeito da importância de criar processos de exploração cognitiva e afetiva a fim de ajudar as pessoas a desenvolver um objetivo na vida. Esses autores citam e exemplificam várias atividades, dentre as quais resumidamente destacam-se as descritas a seguir.

- (a) Levar os estudantes a identificar uma ou duas escolhas ou dilemas importantes nas suas vidas, de modo que explorem questões estruturais sobre si e sobre o mundo e avaliem criticamente as soluções dadas. Por fim, leva-os a refletir a respeito das reações emocionais presentes nessas situações;
- (b) Solicitar que os estudantes criem narrativas de vida, para ajudá-los a elaborar um sentido para sua vida, se conhecer e se colocar no lugar do outro. Essas

- narrativas contariam sobre o passado, o presente e a prospecção de futuro, relacionando o crescimento das experiências passadas e seu impacto no futuro;
- (c) Trabalhar com temas específicos que guiam as escolhas, revisando necessidades básicas para a criação de um significado na vida, como o PV, habilidades, valores pessoais e transcendência pessoal;
  - (d) Avaliar qual das necessidades básicas eles precisam investir mais e criam uma lista de atividades que os ajudem nesse investimento pessoal;
  - (e) Dar aos alunos oportunidade de identificar suas características pessoais e, a partir delas, descobrir a carreira que desejam, por meio de uma escrita breve a respeito de como a sua personalidade, interesses e habilidades poderiam guiar sua escolha profissional. Criar um livro sobre suas vidas com imagens de pessoas significativas e momentos importantes a fim de auxiliá-los a se verem enquanto alguém dotado de habilidades imerso em um ambiente social. Solicitar que os alunos fotografem 10 coisas importantes que os façam sentir que suas vidas têm sentido. Em seguida, imprimem-se as fotografias e reflete-se sobre como eles têm vivido suas vidas com uma breve descrição da fotografia.

Esses autores relatam a importância de intervenções que promovem o PV e um significado para a vida dos estudantes, mas também ressaltam a importância de estudos sérios que norteiem a ação daqueles que desejam trabalhar com essa temática (Shin & Steger, 2014). Uma intervenção que se proponha a trabalhar e promover o PV dos estudantes deve acoplar ao desenvolvimento pessoal dos participantes diversos aspectos e reflexões que abrangem as habilidades pessoais, significado da vida, além de outros fatores, como: história pessoal e familiar, habilidades, desejos, valores pessoais, realidade social, contexto em que está inserido e expectativas quanto à carreira e família.

Por isso a insistência em afirmar que a escola é o local ideal para iniciativas que buscam aprimorar o bem-estar dos adolescentes uma vez que o ambiente escolar auxilia no desenvolvimento da autonomia e da independência, propicia o estabelecimento de relações de amizade, de processos individuais e de fenômenos grupais. Pelas possibilidades presentes na escola, esta pode ser considerada uma instituição positiva se ajudar seus alunos a ter uma educação com significado e propósito (Bandeira & Hutz, 2016).

As habilidades que a Psicologia Positiva busca desenvolver podem ser trabalhadas em sala de aula, como aumentar a eficácia da educação formal, melhorar o clima educacional e a relação entre estudantes e professores. Em âmbito nacional existem poucas iniciativas que buscam uma educação positiva (Bandeira & Hutz, 2016), o que revela a necessidade de mais pesquisas e intervenções, a fim de informar e instrumentalizar os gestores interessados nessa prática e, principalmente, em contribuir com o PV dos estudantes (Dellazzana-Zanon et al., 2018).

O desenvolvimento de trabalhos de intervenção educacional, social ou de saúde focado nas potencialidades geralmente resultam em uma ótima aceitação dos envolvidos no processo, uma vez que quando as pessoas aprendem a usar suas forças de forma mais abrangente, sua felicidade aumenta (Bandeira & Hutz, 2016). Talvez, isso ocorra como resultado do processo de autoconhecimento que possibilita uma melhora entre o indivíduo e seu contexto.

#### **1.4 A importância do Projeto de Vida na adolescência**

O PV pode ser entendido como “o conjunto de metas que um indivíduo estabelece para si próprio e o desenvolvimento dessas metas ao longo da vida, o qual: (a) é construído com base no contexto cultural em que este indivíduo está inserido, (b) dá sentido para a sua vida e (c) pode ou não incluir outras pessoas” (Dellazzana-Zanon, 2016, p. 9). A criação de condições para que os adolescentes desenvolvam e busquem alcançá-lo pode favorecer

diversos comportamentos saudáveis e prevenir riscos (Abramoski, Pierce, Hauck, & Stoddard, 2017), por isso, o PV está relacionado ao desenvolvimento saudável da vida (Dellazzana-Zanon & Freitas, 2015).

Embora crianças também possam se engajar em atividades que tenham um propósito, será apenas a partir da adolescência que elas de fato se comprometerão com seu PV (Bronk, 2014). Devido à possibilidade de envolvimento e à plasticidade presente nessa etapa da vida, a adolescência tem sido considerada como o principal período para se fomentar a elaboração do PV (Damon, Menon, & Bronk, 2003).

Ações com o objetivo de ajudar os adolescentes a construir e/ou alcançar seu PV demandam planejamento, contextualização das atividades e podem ser realizadas independentemente da condição social dos jovens (Machell, Disabato, & Kashdan, 2016). Por isso, tais ações são necessárias e importantes para todas as realidades, e indicadas para todas as instituições que se propõem a desenvolver o adolescente de forma integral.

Marcelino, Catão e Lima (2009) indicam que é “na relação indivíduo/ sociedade que se dá a construção do projeto de vida, na qual o indivíduo interage com o mundo e a alteridade, num processo contínuo e dinâmico de reconstrução das representações sociais” (p. 556). Por isso, ao considerar as diferentes relações estabelecidas entre os indivíduos e o meio em que vivem, as aspirações para o futuro poderão divergir dentro de um grupo que experienciou a mesma ação facilitadora para a construção do PV.

O PV pode ainda servir como um fator de resiliência aos adolescentes de classes sociais menos favorecidas (Machell et al., 2016; Schaefer et al., 2013) que, em geral, veem a construção de seu PV como uma possibilidade de inclusão e ascensão social. Por outro lado, alunos que estudam em escolas particulares, entendem que a construção do PV é um desafio que os remete à sua falta de preparo e maturidade para escolher uma profissão e concretizar seus sonhos (Marcelino et al., 2009).

O PV se relaciona intimamente com a identidade da pessoa, e quando o adolescente sabe aonde ele quer chegar, as chances de melhorar seu empenho na escola aumentam significativamente (Bronk, 2014). Por isso é importante que a escola permita ou facilite o alcance dos sonhos de seus alunos, sejam eles relacionados à promoção social ou à conquista de uma profissão específica, pois, dessa maneira as atividades escolares terão um sentido para a vida dos estudantes (Dellazzana-Zanon, Riter, & Freitas, 2015).

A maioria dos jovens tem PVs que circundam em aspirações quanto aos estudos, trabalho e família (Arantes, Danza, Pinheiro, & Pátaro, 2016; Bandeira & Hutz, 2016; Dellazzana-Zanon et al., 2015; Furlani & Bomfim, 2010; Gomes, Tomasi, Ceretta, Birolo, & Amboni, 2016; Guzzo, Paula, & Moreira, 2010; Tardeli, 2010). Esse dado revela o resultado do processo global da cultura, que traz ideais de realização e felicidade pré-definidos e levam os adolescentes a verem o estudo e o trabalho como necessários à ascensão social e à qualidade de vida que desejam (Mandelli, 2011).

Quando os adolescentes estão inseridos em atividades sociais sistemáticas, eles elaboram seu PV de maneira mais consciente, estruturada e crítica (Furlani & Bomfim, 2010; Gonçalves, Vieira-Silva, & Machado, 2012). Por isso ressalta-se a importância da participação dos adolescentes em atividades extraclasse que promovam reflexões e/ou aprendizados significativos para sua vida futura.

Realizar intervenções para promover o PV pode trazer diversos benefícios para os adolescentes como: (a) desafios a serem superados, (b) aumento da resiliência, (c) exercício da perseverança, (d) experiências empáticas, (e) promoção do engajamento cívico, (f) felicidade, (g) criatividade e outras características positivas (Damon, 2004; Damon et al., 2003). Esses benefícios contribuem para a prevenção de comportamentos de risco, promoção do desenvolvimento saudável e criação de possibilidades para que o adolescente desenvolva ações em benefício da sociedade.



Auxiliar os adolescentes a construir seu PV é uma ação necessária para que eles consigam se planejar e se preparar para o futuro que desejam, dentro das possibilidades e condições do contexto em que estão inseridos (Gomes et al., 2016). Constitui-se como uma ação de ajuda para que conheçam, pensem e usem suas potencialidades para ações que poderão ter um impacto social benéfico para além de si, na sua família e também na sociedade em geral (Araujo, Arantes, Danza, Pinheiro, & Garbin, 2016; Damon, 2009).

Trabalhar o PV de jovens na perspectiva do DJP, apesar de proeminente, é algo novo (Mariano & Going, 2011) e demanda um preparo da escola e dos professores que se propõem a esse objetivo. Por isso, existe uma dificuldade para encontrar artigos empíricos que relatem esse tipo de experiência, e instrumentalizem a atuação dos professores, de forma que se sintam capacitados a levar para sua prática ações que auxiliam seus alunos em seus projetos (Bundick & Tirri, 2014).

Ao considerar o papel fundamental da escola nesse processo (Dellazzana-Zanon *et al*, 2015), faz-se necessária a divulgação de experiências escolares que buscam a promoção e o desenvolvimento do PV. Assumir essa responsabilidade constitui-se como um papel fundamental das instituições de ensino (Suldo, Huebner, Friedrich, & Gilman, 2009).

Nos últimos anos, tem crescido o número de pesquisas que discorrem sobre a importância de intervenções escolares para promover o PV dos alunos. Dentre os países que tem experiências publicadas, estão a China, a Espanha, os Estados Unidos, a Finlândia, a Coreia do Sul e o Brasil (Tirri, Moran, & Mariano, 2016). Esse dado revela a preocupação mundial com esse assunto.

Especificamente no Brasil, tem-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB; Brasil, 1996) que dispõe a educação como uma responsabilidade compartilhada entre o estado e a sociedade e que “abrange os processos formativos que se

desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (art. 1º). Essa Lei inspirada nos ideais de liberdade e solidariedade também estabelece que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 2º).

Em 2017, houve uma alteração na LDB que passou a impetrar que “os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017, art. 35 - A § 7º). Essa alteração mostra que o poder público passou a entender recentemente a importância da escola como um ambiente dotado de possibilidades para preparar seus alunos para o futuro que desejam considerando o PV de cada um deles.

Dentre essas possibilidades, além da convivência entre pares e da possibilidade de contato com a diversidade humana, cabe ressaltar a importância da atuação dos professores. Esses profissionais, para além dos outros agentes educativos, têm um papel único e fundamental em todo o processo de construção e de auxílio quanto à instrumentalização para o planejamento e a execução do PV dos alunos (Arantes et al., 2016; Araujo et al., 2016; Dellazzana-Zanon, Bachert, & Gobbo, 2018).

No ambiente escolar, os professores são uma peça-chave e precisam estar preparados para auxiliarem seus alunos na construção do PV (Dellazzana-Zanon et al., 2018), dando-lhes suporte e oportunidade para se desenvolverem, além de os próprios professores se constituírem como um exemplo para os estudantes (Bundick & Tirri, 2014). Os professores que estabelecem uma relação afetiva com os alunos podem servir de modelo para o desejo dos adolescentes de deixar sua marca no mundo e ajudar as pessoas,

o que por si só é um fator de proteção contra comportamentos autodestrutivos (Abramoski, Pierce, Hauck, & Stoddard, 2017).

Nesse sentido, a ajuda oferecida pelos professores pode servir de modelo para que o adolescente aprenda como e também deseje ajudar outras pessoas. Nesse processo é importante que o aluno sinta que seus esforços dão resultados, o que o ajuda a se perceber enquanto alguém dotado de capacidades e habilidades que impactam de alguma maneira o mundo à sua volta (Dewitz, Woolsey, & Walsh, 2009), assim como ele é impactado pela ajuda oferecida por seus professores.

Essa postura contribui para a superação da cultura do individualismo, na qual os adolescentes são levados a pensar apenas em sua própria felicidade (Glanzer, Hill, & Robinson, 2015; Maia & Mancebo, 2010), ou se veem como incapazes de mudar a realidade em que vivem (Liebesny & Ozella, 2002; Maia & Mancebo, 2010). Nessa premissa, investimentos com o objetivo de promover a construção de PV que tenham impacto positivo no mundo além de si, poderão ter como resultado a contribuição para com a sociedade. Dessa maneira caminha-se no sentido de superar a liquidez da era contemporânea que dificulta a criação de PVs (Bauman, 2007).

### **1.5 Intervenções promotoras do Projeto de Vida**

De acordo com Bronk (2014) a escola tem um papel fundamental no processo de descoberta dos jovens quanto aos seus objetivos futuros, bem como no auxílio para que eles se tornem mais capazes de alcançá-los. Essa mesma autora relata que a sala de aula é um bom ambiente para intervenções com PV, e embora muitas sugestões de como fazer isso tenham sido dadas por pesquisadores, poucas foram de fato testadas (Bronk, 2014).

Nessa premissa, Araujo et al. (2016) descrevem três experiências brasileiras, feitas em uma escola pública a partir de um programa de formação de professores, nas quais atividades em sala de aula foram realizadas de maneira coletiva, por meio de três

metodologias: (a) aprendizagem baseada em problemas, (b) aprendizagem baseada em projetos e (c) *design thinking*. Dessa maneira, pela apresentação de situações problemas significativas, elabora-se um projeto com colaboração multidisciplinar para produzir algo que contribui com a comunidade. Essas experiências ocorreram após uma capacitação dada aos professores, que mudaram suas aulas, de forma a permitir que os alunos se conhecessem enquanto sujeitos em sua relação com o mundo, desenvolvessem seus valores e, como consequência, seus Projetos de Vida (Araujo et al., 2016).

Gomes et al. (2016) relatam uma experiência em escola pública com os 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II, durante o horário de aula, e desenvolvida em 9 encontros com duração média de 90 minutos. A realização das atividades, que se deram por meio de rodas de conversa, vídeos e trabalho em equipe, proporcionou o fortalecimento do vínculo entre a psicóloga que realizou a intervenção e os adolescentes. Na estrutura elaborada pelas autoras, os temas discutidos nos encontros foram: (a) adolescência; (b) sexualidade; (c) família; (d) autoestima e *bullying*; (e) prevenção ao uso de drogas; (f) mídia; (g) orientação profissional; e (h) cidadania e como eles se viam daqui a cinco anos. Os resultados desse estudo indicaram que os estudantes demonstraram interesse nas atividades e ampliaram sua expectativa de futuro (Gomes et al., 2016).

Pereira e Dellazzana-Zanon (2017) relatam um trabalho desenvolvido em sala, com alunos do Ensino Médio, que contribui com o desenvolvimento do PV. Dentre as atividades realizadas ao longo dos três anos do Ensino Médio, os autores descrevem a Árvore Genealógica das Profissões. Nessa atividade, os alunos devem construir uma árvore genealógica a partir de entrevistas com seus familiares, de maneira a identificar: (a) qual profissão eles seguiram, (b) qual profissão eles queriam ter seguido, (c) qual profissão eles admiram e (d) qual profissão sugerem para o aluno. Os resultados são socializados e refletidos com a sala.

Os resultados dessas experiências reverberam a ideia de que a escola pode auxiliar seus alunos a desenvolverem o PV. Para isso deve-se oferecer atividades que leve os estudantes a: (a) ter uma postura ativa, (b) auxiliie-os a prever as consequências de suas ações para além si e do momento presente e (c) facilite a elaboração de seus valores pessoais (Araujo et al., 2016).

Adotar tais concepções pode exigir dos professores uma capacidade reflexiva e preparação de diferentes níveis de dificuldade, a depender da heterogeneidade dos alunos de cada escola, uma vez que a concepção de PV e as próprias aspirações quanto ao futuro diferem entre as classes sociais e entre as pessoas (Araujo et al., 2016; Gonçalves et al., 2012; Lamas, Pereira, & Barbosa, 2008; Marcelino et al., 2009). Atividades com esses objetivos devem ser planejadas e adaptadas a cada contexto.

Trabalhar a temática do PV e instigar os alunos a pensar nas consequências de suas ações, com o suporte dos professores, são características importantes para o ambiente escolar preocupado em promover o PV (Bundick, 2011; Bundick & Tirri, 2014). Atividades com esse enfoque também ajudam os alunos a enxergarem a importância dos conhecimentos acadêmicos e, por consequência, favorecem o engajamento escolar, a formação da identidade e o DJP (Bronk, 2011).

### **1.6 Justificativa e objetivos do estudo**

Considerando-se que: (a) faltam intervenções brasileiras para promoção do Projeto de Vida de adolescentes com base na Psicologia Positiva (Dellazzana-Zanon et al., 2018; Franco & Rodrigues, 2014), (b) a promoção e o desenvolvimento de PV são fatores de proteção para os adolescentes (Abramoski et al., 2017), (c) a LDB prevê desde 2017 o trabalho para a construção do PV com adolescentes do Ensino Médio (Brasil, 2017), (d) que os professores têm um papel fundamental para a construção do PV de seus alunos (Araujo et al., 2016; Dellazzana-Zanon et al., 2018), estabeleceu-se a seguinte questão de

de pesquisa: de qual maneira as escolas brasileiras pode promover a construção do PV dos alunos do Ensino Médio?

Os objetivos da pesquisa foram: (a) elaborar e aplicar um programa de intervenção de baixo custo que auxilie adolescentes do Ensino Médio na construção dos PVs, (b) fornecer sugestões de atividades para instrumentalizar ações em escolas que desejam contribuir com o DJP e promover a construção de PVs de seus alunos de maneira a atender a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e (c) diminuir a lacuna gerada pela falta de pesquisas nacionais que relatam intervenções utilizando a Psicologia Positiva para promover o bem-estar e o florescimento de adolescentes. Tem-se como hipótese que a escola pode contribuir significativamente com a construção do PV de seus alunos, desde que ofereça oportunidades nesse sentido.

## **2. MÉTODO**

### **2.1 Participantes**

#### **Caracterização da escola**

A escola na qual foi realizada a pesquisa é uma Escola Pública, com Ensino Técnico. Possui três salas de terceiro ano, sendo duas integradas ao Ensino Técnico e uma sala com ano regular. O contato foi feito com a coordenadora do terceiro ano regular, e por isso o programa foi aplicado nesta sala. Embora seja uma escola pública, oferece apenas o Ensino Médio, e os alunos interessados ingressam por meio de um Vestibulinho. Dessa maneira, a sala tem alunos provenientes de diversas escolas públicas e privadas da região.

Foi levantada com os alunos a possibilidade de realizar os encontros em contraturno, porém a maioria deles, bem como a coordenadora, optaram pela realização durante as aulas, pois muitos estudantes dependiam de transporte coletivo e não tinham condições de retornar à escola no período da tarde, ou mesmo ficar na escola e ir embora depois do período habitual.

#### **Caracterização dos participantes**

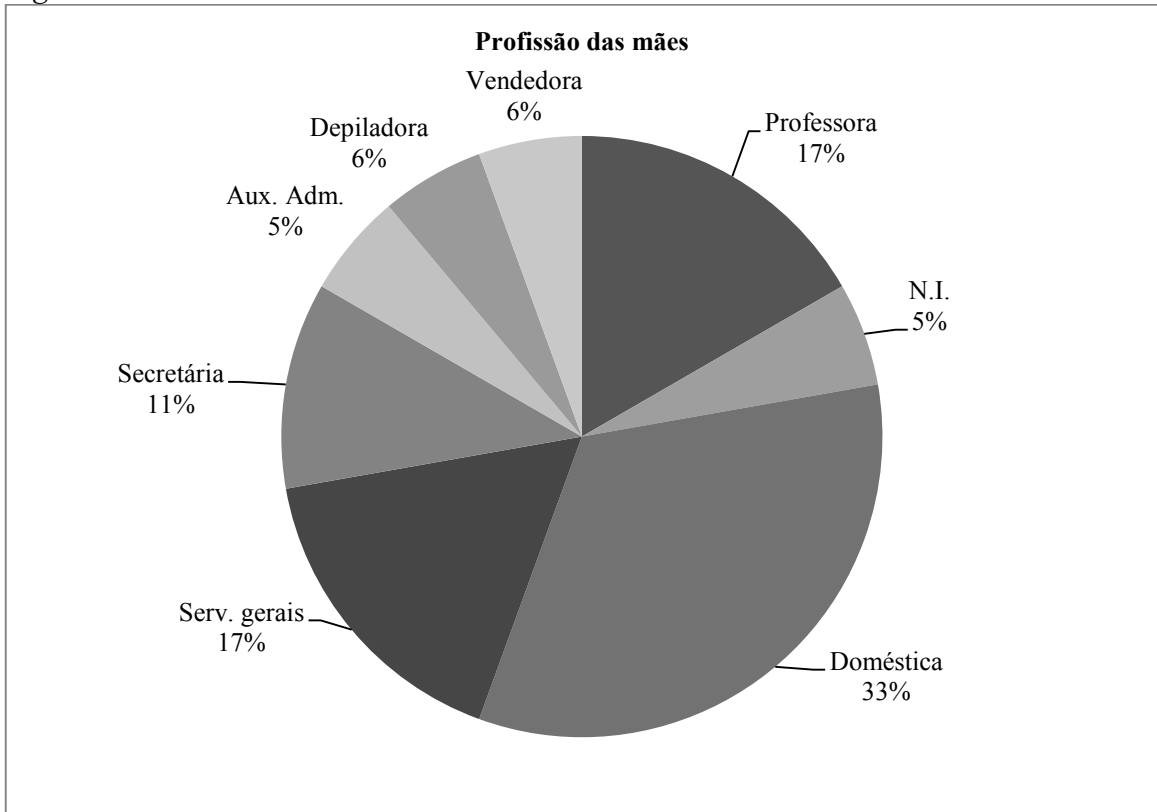
Quanto aos dados sociodemográficos:

Tabela 1  
**Características familiares quanto a número e escolaridade**

Varição de idade entre as mães	34 a 53 anos
Média de idade entre as mães	43 anos
Escolaridade das mães	Ensino Superior ou Pós-Graduação – 4 Educação Básica Completa – 8 Ensino Básico incompleto – 5 Não informado – 1
Varição de idade entre os pais	33 a 59 anos
Média de idade entre os pais	46
Escolaridade dos pais	Ensino Superior ou Pós-Graduação – 1 Educação Básica Completa – 8 Educação Básica incompleta – 8 Não informado – 1
Número de pessoas que moram na casa	2 a 4
Varição entre número de irmãos	0 a 3
Média de irmãos	1,2
Participantes com filhos	0
Participantes que repetiram de ano	0

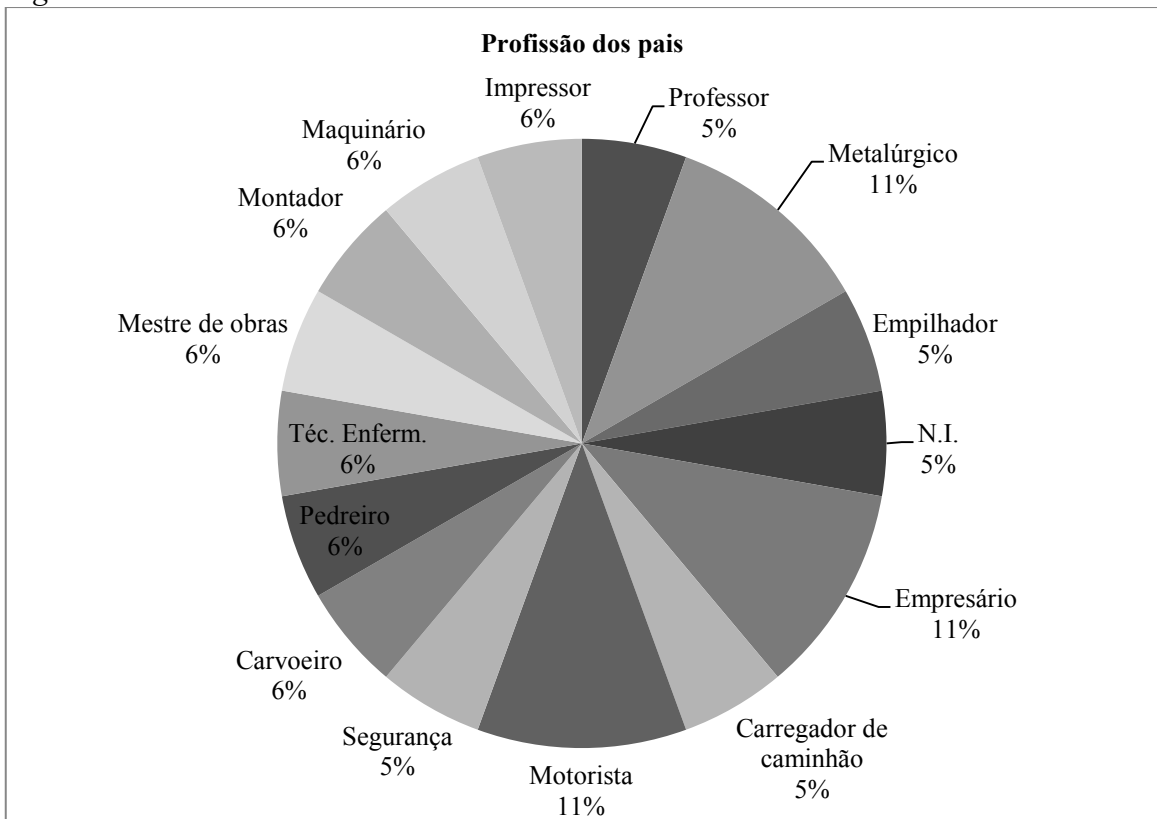


Figura 1



**Profissão das mães**

Figura 2



**Profissão dos pais**

Por se tratar de uma Escola Técnica com sistema de seleção de alunos por meio de Vestibulinho (o qual oferece pontuação extra para alunos da rede pública), as salas contam com estudantes de diferentes realidades sociais, oriundos de escolas públicas e particulares, que em sua maioria tinham bom rendimento acadêmico. Além do histórico escolar dos alunos, o grau de escolaridade de seus pais varia entre Ensino Fundamental incompleto até Pós-Graduação completa.

### **Quanto ao aproveitamento acadêmico**

Nesta escola utilizam-se como métrica os conceitos: Muito Bom (MB), Bom (B), Razoável (R) e Insatisfatório (I). Não existe um critério objetivo determinante para os professores atribuírem o conceito aos alunos, deste modo o conceito final demanda em parte de uma avaliação subjetiva dos docentes. Apenas o conceito I resulta em retenção do aluno. Em geral, todos os alunos participantes tinham bom aproveitamento acadêmico, com a maioria das notas entre os conceitos Muito Bom e Bom (Tabela 2<sup>1</sup>).

---

<sup>1</sup> Os nomes são fictícios para manter o sigilo de identidade.

Tabela 2

*Frequência de Notas 1º Semestre 2018*

<b>Participantes</b>	<b>MB</b>	<b>B</b>	<b>R</b>	<b>I</b>
Aline	11	1	0	0
Angélica	8	4	0	0
Bianca	4	8	0	0
Bárbara	3	9	2	0
Bete	5	3	4	0
Bruno	8	4	0	0
Carmem	10	2	0	0
Celia	6	7	0	1
Daiana	10	2	0	0
Elizandra	6	6	0	0
Francisco	4	8	1	0
Jasmim	12	0	0	0
Luciano	2	8	2	0
Marcelo	12	0	0	0
Mariane	4	7	1	0
Otavio	10	2	0	0
Renata	5	5	2	0
Vanessa	5	6	1	0

Todos os alunos tiveram frequência acima de 80% nos dois primeiros bimestres de 2018. A maior parte deles provém de escolas diferentes, por isso o vínculo estabelecido entre a maioria dos estudantes tem no máximo dois anos e meio. Essa característica pode dificultar a participação espontânea pelo medo de exposição em público com o qual se tem pouca intimidade.

## 2.2 Instrumentos

*Ficha de Dados Sociodemográficos (APÊNDICE A):* Elaborada para os fins deste programa, visou coletar informações a respeito do(a) participante e de sua família. Com o intuito de obter uma melhor caracterização da amostra, foi composta por dados de: (a)

identificação, (b) configuração familiar, e (c) escolaridade. Buscou-se com esse instrumento obter dados para contextualizar a população do estudo.

*Escala de Projetos de Vida para Adolescentes (ANEXO A):* desenvolvida por Dellazzana-Zanon e Gobbo (2016), a EPVA é uma escala *likert* de cinco pontos, que tem por objetivo avaliar os projetos de vida de adolescentes, e abranger os projetos de diferentes aspectos da vida. Os adolescentes são convidados a responder sobre seus projetos de vida em médio prazo (daqui a 10 anos) e em longo prazo (daqui a 20 anos).

Os itens da escala são divididos em sete dimensões: (a) Relacionamentos Afetivos (20 itens), (b) Estudo (19 itens), (c) Trabalho (17 itens), (d) Aspirações Positivas (17 itens), (e) Bens Materiais (17 itens), (f) Religião/Espiritualidade (14 itens) e (g) Sentido da Vida (13 itens).

Tabela 3  
*Definições das Dimensões do PV*

<b>Dimensão</b>	<b>Definição</b>
<b>1.Relacionamentos Afetivos</b>	Projetos relacionados a iniciar, manter, ou intensificar relacionamentos afetivos. Essa dimensão é composta pelas subcategorias: (a) constituir família, com ou sem filhos; (b) convivência com a família de origem, (c) namorar e (d) projetos que envolvam ajudar algum familiar.
<b>2.Estudo</b>	Projetos relacionados à continuidade dos estudos. Essa dimensão é composta pelas subcategorias: (a) terminar os estudos e (b) fazer faculdade.
<b>3.Trabalho</b>	Projetos relacionados a exercer uma profissão ou ter um emprego.
<b>4.Aspirações Positivas</b>	Projetos referentes à vontade de se melhorar enquanto pessoa ao longo do tempo. Incluem-se projetos que indiquem a vontade de se tornar uma pessoa melhor que faça, de alguma forma, diferença na vida de outras pessoas e na sociedade.
<b>5.Bens Materiais</b>	Projetos relacionados à aquisição de bens materiais e ao desejo de melhoria da condição financeira.
<b>6.Religião/ Espiritualidade</b>	Projetos relacionados à satisfação com a conexão pessoal com Deus ou com algo que se considere como absoluto.
<b>7.Sentido da Vida</b>	Projetos relacionados ao sentido da vida independentemente de uma referência religiosa.

Fonte: Dellazzana-Zanon, L. L., & Gobbo, J. P. (2016). Escala de Projeto de Vida para Adolescentes (EPVA). Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Além de ser capaz de acessar os diferentes aspectos do Projeto de Vida, a escala é o primeiro instrumento quantitativo a mensurar o construto Projeto de Vida no Brasil, e atualmente está passando por uma análise fatorial exploratória. Um dos objetivos do pesquisador com a escala foi de identificar o quanto os participantes já tinham construído seu PV.

Outro objetivo foi proporcionar uma reflexão a respeito das dimensões que compõem o PV. Por isso, os itens foram agrupados e caracterizados por dimensão, a fim de

que os participantes pudessem notar as possibilidades que as compõem, bem como a diferença entre elas.

### **2.3 Procedimento**

O pesquisador entrou em contato com a coordenação do Ensino Médio de três escolas particulares e de uma escola pública de Ensino Médio e Técnico. Todas as escolas estão localizadas no interior do Estado de São Paulo e próximas à Região Metropolitana de Campinas. A proposta do programa, bem como seus objetivos, foram apresentados e o pesquisador sugeriu que a aplicação do mesmo ocorresse em período contrário ao escolar, a fim de não prejudicar o andamento do conteúdo das disciplinas.

No entanto, das quatro escolas convidadas a participar da pesquisa, uma não aceitou o convite por falta de espaço no calendário acadêmico, e as outras três sugeriram que ele ocorresse durante as aulas para ter maior adesão dos alunos, que em geral têm dificuldade em comparecer no contraturno. A fim de não prejudicar o andamento das disciplinas, a coordenação das escolas encaixou os encontros do programa no calendário das disciplinas, o que atrasou a conclusão do programa em ambas as escolas particulares<sup>2</sup>.

Foi solicitado ao diretor da escola que assinasse o Termo de Autorização para Instituição (TAI, APÊNDICE B). Após a assinatura do TAI, foi feita a divulgação e a explicação do programa na terceira série do Ensino Médio regular, momento em que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, APÊNDICE C) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE, APÊNDICE D) foram entregues aos alunos. Os alunos que desejassem participar do programa deveriam trazer o TCLE assinado por seu responsável, bem como assinar o TALE.

---

<sup>2</sup> O programa de intervenção foi realizado nas três escolas que aceitaram participar do estudo. No entanto, nesta dissertação, são apresentados apenas os resultados referentes à escola na qual o programa de intervenção não sofreu atraso.

Os termos assinados foram entregues para a coordenadora da escola antes do primeiro encontro. Também foi solicitada à escola a entrega de uma cópia do boletim das notas e faltas dos alunos participantes, a fim de verificar a aproximação entre o bom rendimento acadêmico e a construção do PV.

A coordenadora dividiu os encontros entre as disciplinas de forma que o programa ocupasse aulas diferentes e não impactasse no andamento do conteúdo escolar. Dessa maneira, foram feitos entre dois e três encontros por semana, entre a última semana de agosto e a terceira semana de setembro de 2018.

Foram convidados 40 alunos(as) do terceiro ano do Ensino Médio regular, dos quais 19 aceitaram participar e 1 desistiu no terceiro encontro. Assim, a amostra foi composta por 18 participantes. Destes, 14 estiveram presentes nos 8 encontros, 2 faltaram em 2 encontros e outros 2 faltaram em 1. Os alunos que não quiseram participar do programa ficaram na biblioteca em companhia de um professor que lhes passou atividades complementares.

Inicialmente, o programa foi composto por oito encontros que estavam previstos para ter aproximadamente 90 minutos de duração. No entanto, as atividades precisaram ser adaptadas, pois o pesquisador dispôs apenas de 50 minutos (um período de aula regular) por encontro. Todos os encontros foram gravados em áudio.

#### **2.4 Processamento e análise dos dados**

Foram gerados dados de três tipos: (a) dados específicos sobre a participação dos adolescentes, por meio de registros escritos feitos pelos participantes e de discussões gravadas pelo pesquisador; (b) dados relativos a cada encontro; e (c) dados referentes ao programa como um todo. Todos esses dados foram analisados qualitativamente, por meio da análise de conteúdo, considerando as nuances de sentido entre suas unidades e os elos

que as compõem, bem como entre suas categorias constituintes e as relações que foram estabelecidas (Laville e Dionne 1999, p226).

Os dados foram analisados de acordo com o modelo misto de categorização, no qual há categorias definidas a priori, mas podem surgir novas categorias a partir dos dados (LAVILLE & DIONNE 1999). As categorias pré-definidas foram as sete dimensões do PV: Relacionamentos Afetivos, Estudo, Trabalho, Aspirações Positivas, Bens Materiais, Espiritualidade e Sentido da Vida. Durante a análise dos dados duas novas categorias foram criadas: Resiliência/Perseverança e Expectativas Familiares. Em uma das atividades teve-se um número de informações textuais geradas pelos próprios participantes que possibilitou a utilização do *software* Atlas.ti 8 que enumera e conecta as categorias encontradas.

## **2.5 Considerações éticas**

Este estudo seguiu as diretrizes definidas na Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e na Resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia, as quais dispõem sobre a realização de pesquisa com seres humanos. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, garantindo os direitos e deveres relativos à comunidade científica e aos participantes, e foi aprovado sob o parecer nº 2.832.94 (ANEXO B).

Mesmo que os pais ou responsáveis legais tenham consentido sua participação, foi assegurado ao adolescente o direito de escolher participar ou não da pesquisa, bem como de interromper a coleta de dados, caso não desejasse continuar participando. Considerando-se a importância da devolutiva dos resultados para os participantes, após a defesa desta dissertação, será oferecido à escola participante um momento para a devolução dos resultados.



Foram adotadas as seguintes orientações da *American Psychological Association* (2002) para realização de intervenções com adolescentes: (a) ter uma linguagem sem julgamentos, com uma ou duas perguntas por vez que os ajudem a definir suas identidades; (b) ter uma escuta sem julgamento, e escutar mais do que falar de modo a valorizar a opinião dos adolescentes e aumentar a confiança deles em quem está aplicando o projeto; (c) fazer perguntas abertas que requerem mais que um sim ou não como resposta e auxiliá-los a pensar em ideias e opiniões; e (d) ser breve nas colocações para manter a atenção dos adolescentes.

Também foram consideradas as orientações do Conselho Federal de Psicologia (CFP) para o trabalho com adolescentes, em que Liebesny e Ozella (2002) sugerem que sejam realizadas: (a) ações que favorecem o reconhecimento de si e do outro (alteridade e mutualidade); (b) reflexões sobre os próprios atos, conscientizando-os de si na construção de sua realidade; (c) reflexões sobre seu PV, o lugar a forma e a razão de trabalho; e (d) orientações sobre as possibilidades de acesso às formas de trabalho para que eles compatibilizem com seus PV.

O pesquisador se colocou à disposição dos familiares e alunos para dirimir quaisquer dúvidas relativas ao projeto e às atividades em qualquer etapa da intervenção. Considerando-se que as atividades foram realizadas dentro do cronograma elaborado pela coordenadora da escola, não houve prejuízo quanto ao aproveitamento das aulas. Cabe ressaltar que no segundo encontro o pesquisador realizou um acolhimento psicológico com dois participantes e se disponibilizou a continuar a escuta posteriormente em seu próprio consultório. Entretanto, em nenhum momento, foi necessário estender o acolhimento para além do momento da intervenção.

Os dados resultantes deste projeto (questionários, atividades e gravações) ficarão guardados de maneira sigilosa por cinco anos. Durante esse tempo, seu acesso será restrito

aos pesquisadores, e respeitará as normas éticas vigentes e as recomendações do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Decorrido este tempo, todo material será inutilizado de maneira a preservar a confidencialidade dos participantes.

## 2.6 Procedimentos da Intervenção

As atividades planejadas, de maneira geral, têm o potencial para desenvolver as seguintes dimensões do PV, baseadas na EPVA (Dellazzana-Zanon & Gobbo, 2016): relacionamentos afetivos; estudo; trabalho; aspirações positivas; bens materiais; religião/espiritualidade; sentido da vida. As atividades (Tabela 3) foram planejadas tendo por base intervenções pautadas na Psicologia Positiva e na experiência profissional do pesquisador enquanto Psicólogo Escolar do Ensino Médio.

Buscou-se durante o Programa: (a) estabelecer um vínculo com os alunos e incitá-los a refletir a respeito de seu PV, (b) promover reflexões quanto às suas histórias de vida e experiências pessoais, (c) refletir a respeito da influência familiar em suas vidas, (d) expandir as ideias dos participantes quanto às possibilidades para seu futuro e (e) refletir e se projetar no futuro conforme o PV que desejam.

Tabela 4  
*Apresentação resumida dos encontros*

<b>Nº do Encontro</b>	<b>Nome do Encontro</b>	<b>Atividades</b>	<b>Referência</b>
1	Dinâmica da Tribo Indígena.	Objetivos: (a) aplicar a Ficha de Dados Sociodemográficos, (b) aplicar a EPVA, (c) apresentar e refletir sobre a definição de Projeto de Vida, e (d) propiciar um espaço de descontração a fim de estimular a participação nos próximos encontros. Descrição: Os objetivos e procedimentos do presente projeto são brevemente reapresentados, e possíveis dúvidas são dirimidas. Em seguida, aplica-se os instrumentos EPVA e Ficha de Dados Biossociodemográficos. Por fim os alunos devem se apresentar falando seu primeiro nome seguido de uma qualidade (em lugar do seu sobrenome), e justificar. Essa atividade baseada na dinâmica “Tribo indígena” promove uma autorreflexão quanto às suas características positivas, o que contribui para o autoconhecimento e	Dellazzana-Zanon e Gobbo (2016); White & Waters (2015), Lopes <i>et al.</i> (s.d.)

sentimento de auto eficácia. O pesquisador inicia a dinâmica de maneira a servir como modelo. Ao final faz-se uma roda de conversa a respeito das reflexões decorrentes da experiência.

2	Carta ao Passado, Presente e Futuro	<p>Objetivos: (a) possibilitar um resgate das memórias, dos sonhos esquecidos e das dificuldades superadas pelos adolescentes; (b) possibilitar uma ampliação da consciência quanto às situações vividas no presente que podem ser frutos do passado e/ou impactar no futuro; e (c) instigar uma prospecção quanto ao futuro, por meio de uma projeção baseada nas expectativas e desejos presentes.</p> <p>Descrição: Os alunos devem fazer um relato escrito sobre sua história de vida de maneira a pontuar os momentos mais importantes de sua vida que de alguma maneira impactaram na pessoa que são hoje (passado). Em seguida continua-se a carta com os principais aspectos do presente que caracterizam os estudantes no momento atual. Por fim conclui-se a carta prospectando-se ao futuro próximo e tardio, de maneira a revelar as expectativas e desejos, bem como os passos necessários para alcançá-los. A configuração da carta se aproxima ao de uma breve biografia, na qual os estudantes terão aproximadamente 30 minutos para finalizar.</p> <p>No final do encontro, aqueles que desejarem tem um espaço para relatar como foi a experiência, os aspectos mais fáceis e difíceis. Em seguida solicita-se que façam em casa a atividade <i>Árvore Genealógica das Profissões</i> para que tragam no quarto encontro.</p>	Shin e Steger (2014)
3	<i>Caminhos traçados</i>	<p>Objetivos: (a) propiciar uma reflexão a respeito do futuro; (b) proporcionar reflexões sobre a definição de Projeto de Vida e (c) possibilitar um espaço de escuta a respeito das expectativas e angústias relativas ao término da escola.</p> <p>Descrição: Após a exibição de um trecho do filme “Bee Movie” (Hickner &amp; Smith, 2007), é feita uma roda de conversa a respeito do PV dos estudantes, de forma a refletir sobre; diferenças entre profissão e trabalho; expectativas e medos a respeito do futuro; possibilidades e desafios para o ingresso em outros cursos. Os estudantes podem trocar seus pontos de vista e também refletir a respeito das possibilidades para seu futuro. Ao final, abre-se um espaço para que comentários e dúvidas a respeito da atividade da <i>Árvore Genealógica das Profissões</i>.</p>	Shin e Steger (2014)
4	<i>Árvore Genealógica das Profissões</i>	<p>Objetivos: (a) fortalecer o vínculo entre o estudante e seus familiares; (b) abrir ou facilitar um espaço de diálogo entre os estudantes e seus familiares a respeito de suas carreiras; (c) aumentar o conhecimento da história familiar dos estudantes; (d) dar oportunidade para os estudantes conhecerem diferentes trajetórias profissionais e familiares; (e) aumentar o autoconhecimento por meio dos relatos dos familiares e dos amigos sobre si; (f) aumentar o</p>	(Pereira & Dellazzana-Zanon, 2017)

---

conhecimento prático sobre estilos de vida e (g) oferecer uma possibilidade de conexão entre a escola e a família.

Descrição: A atividade se constitui de entrevistas com as perguntas: (a) qual profissão seguiu? (b) qual profissão queria ter seguido; (c) qual profissão admira; e (d) qual profissão sugere que eu siga? Os estudantes expõem suas cartolinas com as árvores desenhadas e perguntas respondidas. Em seguida são instigados a falar sobre a experiência de terem realizado a atividade e relatar o que aprenderam, quais foram as dificuldades encontradas, as surpresas e demais comentários pertinentes. Dessa forma é possível ampliar e compartilhar os aprendizados relativos à essa experiência, bem como as possibilidades de trajetórias profissionais e familiares.

---

5	Busca por trajetórias de sucesso	<p>Objetivos: (a) aumentar o conhecimento dos adolescentes a respeito da trajetória de vida de pessoas famosas pelo seu sucesso profissional; (b) aumentar a consciência dos adolescentes a respeito de características que contribuem com o sucesso profissional, como, por exemplo, a resiliência; e (c) proporcionar uma reflexão sobre conquista e reconhecimento profissional.</p> <p>Descrição: Solicita-se aos estudantes que procurem a biografia de pelo menos uma pessoa famosa e falecida que eles admiram, considerando a trajetória de vida como um todo, especialmente os aspectos profissionais, familiares e de relacionamento. Sugere-se que exista uma heterogeneidade de profissões entre as pessoas pesquisadas, a fim de evitar a similaridade entre os resultados. Essa atividade pode ser realizada durante o encontro se a escola dispor de uma sala de informática. Caso contrário, o estudante realiza a atividade em sua própria casa e leva no próximo encontro.</p>	White e Waters (2015)
6	Quadro do gosto e faço (ou não)	<p>Objetivos: (a) aumentar o autoconhecimento dos alunos, (b) propiciar uma reflexão a respeito das condições atuais de suas vidas, (c) propiciar uma reflexão quanto aos estilos de vida ao se considerar as diversas dimensões e suas expectativas para cada uma delas.</p> <p>Descrição: Distribui-se papel e caneta aos alunos para que montem e preencham o quadro com as colunas: gosto e faço, não gosto e não faço, gosto e não faço, não gosto e não faço. Eles podem colocar qualquer atividade nas colunas, mas pelo menos duas em todo o quadro relacionadas à: relacionamentos afetivos; estudo; trabalho; aspirações positivas; bens materiais; religião/espiritualidade; sentido da vida.</p> <p>Os estudantes são instigados a refletir sobre qual coluna tem mais atividades, o que sugere o status da sua qualidade de vida (quanto mais atividades nas colunas do lado esquerdo, possivelmente melhor está a qualidade de vida). Também proporciona-se uma reflexão sobre quais atividades eles querem mudar de coluna e como podem se preparar para</p>	Lucchiari (1993)

---

		concretizar esse desejo (necessidade de planejamento e persistência).	
7	O Meu Projeto de Vida	<p>Objetivo: identificar as dimensões desenvolvidas nos encontros anteriores, bem como os pontos que precisam ser retomados nesse e no próximo encontro e proporcionar a continuidade de desenvolvimento dos participantes.</p> <p>Descrição: Entrega-se para cada estudante, uma folha com o formulário: “Meu Projeto de Vida” (Apêndice E), o qual os estudantes deverão preencher. Em seguida faz-se uma discussão sobre os pontos mais marcantes, difíceis, fáceis e que despertaram mais reflexão.</p>	Shin e Steger (2014)
8	Finalização do Programa	<p>Objetivo: (a) oferecer um fechamento do programa; (b) levantar dados para avaliação do programa e (c), propiciar uma devolutiva individual aos participantes que desejarem ou que tiverem se mostrado indefinidos em seu PV com base na atividade do encontro anterior.</p> <p>Descrição: Faz-se uma roda de conversa sobre os aspectos gerais do programa. Em seguida entrega-se novamente a EPVA para responderem. Ao final solicita-se uma avaliação escrita do programa por meio das perguntas: (1) Qual foi a importância desse programa para a construção do seu projeto de vida?, (2) Quais foram os aspectos positivos do programa?, (3) Qual encontro/atividade você mais gostou? Por que?, (4) O que você mudaria no programa?, (5) Como você avalia sua participação nos encontros e na realização das atividades? Durante a realização das atividades escritas, oferece-se uma devolutiva individual aos participantes que desejarem e aos que o pesquisador julgar pertinente.</p>	Shin e Steger (2014)

### **3. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados desta pesquisa foram organizados por encontro da seguinte forma: inicialmente, é apresentado um relato descritivo do encontro da forma como ele ocorreu, em seguida os resultados e a discussão relativa à sua realização. Cada encontro apresenta uma dinâmica diferente, com abertura à participação dos alunos por meio de falas e atividades escritas.

Cabe ressaltar que, a fim de não quebrar a fluidez das atividades, o pesquisador optou por não perguntar o nome dos participantes a cada participação espontânea que faziam, uma vez que eles próprios já tinham dificuldades em falar voluntariamente. Como o pesquisador não conhecia os alunos previamente, e estes não se apresentavam quando faziam algum comentário ou pergunta (conforme o pesquisador havia solicitado no primeiro encontro), não foi possível identificar a autoria de algumas falas durante a transcrição. Dessa maneira, para pesquisas futuras, sugere-se a utilização de crachás e a presença de um auxiliar de pesquisa.

#### **3.1 Relato e discussão dos encontros**

##### **Encontro 1 – Dinâmica da Tribo Indígena**

Esse encontro teve os seguintes objetivos: (a) aplicar a Ficha de Dados Sociodemográficos, (b) aplicar a EPVA, (c) apresentar e refletir sobre a definição de Projeto de Vida, e (d) propiciar um espaço de descontração a fim de estimular a participação nos próximos encontros.

No início desse encontro, o pesquisador explicou novamente os objetivos do programa e a necessidade de gravar as falas. Também reforçou a importância dos alunos se dedicarem e participarem das atividades e se identificarem ao falar ou comentar algo. Em seguida, apresentou a Ficha de Dados Biosociodemográficos e a EPVA, e as entregou a cada um. Alguns participantes reclamaram da extensão da EPVA, da similaridade dos itens

e da dificuldade em se projetar para o futuro. As queixas em relação à EPVA são pertinentes, uma vez que o instrumento está em fase de validação e sua versão final será composta por um número menor de itens.

No início do programa, 10 participantes se mostraram indecisos, isto é, apresentaram taxa de resposta “Não Sei Avaliar”  $\geq 15\%$ , quanto ao seu PV para 10 e 20 anos em dimensões variadas. Na tabela 5 encontram-se os dados referentes à aplicação da EPVA, e o nome desses 10 participantes sublinhados, bem como a chave de respostas na qual pontuou a partir de 15%.

Tabela 5

*Frequência de respostas “Não sei avaliar” EPVA (10 e 20 anos)*

Participantes	Dim.1		Dim.2		Dim.3		Dim.4		Dim.5		Dim.6		Dim.7		Total	Total
	10	20	10	20	10	20	10	20	10	20	10	20	10	20	10	20
<u>Aline</u>	<u>6</u>	<u>4</u>	0	1	1	0	<u>4</u>	<u>4</u>	1	1	0	0	0	1	12	11
Angélica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<u>Bianca</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	2	2	2	2	<u>3</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	1	1	0	0	16	17
<u>Barbara</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>3</u>	2	2	1	<u>6</u>	<u>5</u>	<u>5</u>	<u>5</u>	<u>3</u>	<u>3</u>	25	24
Bete	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	1
Bruno	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	2	4
Carmem	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	2	2	0	0	4	4
<u>Celia</u>	<u>3</u>	2	0	1	1	2	0	0	0	1	0	1	1	1	5	8
Daiana	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	2	2	1	1	5	5
<u>Elizandra</u>	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	<u>3</u>	<u>3</u>	7	6
Francisco	1	0	2	2	0	0	1	1	1	2	1	1	1	1	7	7
<u>Jasmim</u>	<u>5</u>	2	1	1	1	1	0	0	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	1	1	16	13
<u>Luciano</u>	2	0	2	2	<u>4</u>	<u>3</u>	0	0	0	0	<u>3</u>	<u>3</u>	0	0	11	8
<u>Marcelo</u>	1	1	0	0	0	0	0	0	1	2	<u>4</u>	<u>3</u>	0	0	6	6
<u>Mariane</u>	<u>5</u>	<u>7</u>	1	<u>1</u>	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	7	8
Otavio	0	0	1	2	0	1	1	1	2	1	2	2	0	0	6	7
<u>Renata</u>	<u>3</u>	<u>3</u>	1	<u>2</u>	2	2	0	0	<u>3</u>	2	<u>5</u>	<u>5</u>	0	0	14	14
<u>Vanessa</u>	1	0	2	<u>3</u>	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	5	6
<b>Total de respostas “Não sei avaliar”</b>	<b>36</b>	<b>30</b>	<b>18</b>	<b>23</b>	<b>15</b>	<b>16</b>	<b>14</b>	<b>13</b>	<b>26</b>	<b>24</b>	<b>30</b>	<b>31</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>150</b>	<b>149</b>

*Nota.* Dim 1: relacionamentos afetivos; Dim 2: bens materiais; Dim 3: estudo; Dim 4: trabalho; Dim 5: espiritualidade; Dim 6: aspirações positivas; Dim 7: sentido da vida. \_ significa taxa de respostas “Não Sei Avaliar”  $\geq 15\%$ .

Após a aplicação dos instrumentos, o pesquisador comunicou que seria feita a dinâmica da Tribo Indígena (Lopes, Luz, Azevedo, & Moraes, n.d.), mas, antes disso, questionou os adolescentes a respeito da definição de Projeto de Vida. As respostas foram:

(a) “*buscar meios para realizar sonhos*” (Marcelo, 17 anos)

(b)“Planejar para alcançar objetivos” (aluna n.d.);

(c)“É vago definir dessa maneira, pois, existem objetivos que podem ser alcançados amanhã. Como estava no questionário envolvem coisas para daqui a 20 anos (se referindo à EPVA) então você vai dando passos para conquistar as coisas a longo prazo. Um objetivo que eu quero alcançar daqui talvez há 20 anos” (aluna s.d.)

Como nenhum outro participante se prontificou a participar, o pesquisador informou que, de maneira geral, as definições dadas estavam corretas, e aproveitou-as para conceituar PV e destacar a importância do esforço para alcançá-lo. Em seguida, o pesquisador fez uma conexão entre a discussão feita e a dinâmica que seria realizada.

O pesquisador começou a explicação com a informação de que a dinâmica consistia em se apresentar com o primeiro nome, a seguir trocar o sobrenome por uma qualidade que possuía e justificá-la. No mesmo momento, os alunos coletivamente fizeram expressões e comentários que demonstraram dificuldade em realizar essa tarefa. Diante dessa reação dos estudantes, o pesquisador comentou que há uma tendência cultural de olhar mais para aspectos negativos do que para os positivos.

Em seguida, iniciou a dinâmica de maneira a servir como modelo e encorajar a participação dos alunos. Alguns não quiseram participar por dificuldade em pensar em algo positivo ou vergonha de se expor. Dos 18 participantes, apenas 4 realizaram a tarefa. Aline (17) comentou que seria mais fácil seguir por fileira, mas muitos alunos reclamaram que isso forçaria a participação e mais três alunos contribuíram com a dinâmica.



Tabela 6  
*Dados da dinâmica Tribo Indígena*

<b>Participante</b>	<b>Qualidade</b>	<b>Justificativa</b>
Otávio (17)	Educado	<i>“Pois a educação hoje em dia abre portas para um futuro melhor”.</i>
Bianca (17)	Empática	<i>“Pois o que eu acho é que falta empatia, pessoas se preocuparem umas com as outras”.</i>
Aline (17)	Positiva	<i>“Pois eu acho que mesmo nos dias ruins sempre existe alguma coisa boa para dar equilíbrio. Não adianta a gente achar que as coisas estão ruins e que não vão melhorar, pois aquilo passa”.</i>
Marcelo (17)	Objetivo	<i>“Porque, nos dias de todo mundo, a gente tem um monte de problema. Então, eu gosto dessa minha característica, porque sendo objetivo eu encontro uma solução mais fácil, mais rápido para resolver esse problema”.</i>

Por fim, o pesquisador fez um fechamento no qual buscou instigar os participantes a fazerem uma relação entre as qualidades relatadas. Em seguida, foi realizada uma reflexão sobre aspectos como: (a) possibilidade de terem as habilidades dos colegas, (b) se essas habilidades se fazem presentes em todos os momentos da vida e (c) a necessidade de contar com as habilidades dos colegas no caso de não as possuírem.

#### Discussão e análise do Encontro 1

A ficha de dados sociodemográficos foi um instrumento utilizado nesse programa apenas para fins dessa pesquisa, portanto, não é um instrumento necessário para esse programa. Por outro lado, a aplicação da EPVA com a chave de respostas para 10 e 20 anos propiciou reflexões e discussões importantes em médio e longo prazo a respeito do que os jovens esperam para seu futuro, e os ajudou a refletir sobre o que já está construído ou não em seu PV.

A participante que mais apresentou respostas “não sei avaliar” nas duas chaves de respostas foi Bárbara. Somadas as dimensões teve índice de 25 respostas para 10 anos e 24 para 20. Em seguida foram as participantes Bianca (16/17) e Jasmim (16/13). É interessante notar que essas três participantes tem mais dificuldade em se projetar na

dimensão referente à religião/espiritualidade. Na amostra geral, as dimensões com maior taxa de resposta “não sei avaliar” nas duas chaves foram “Relacionamentos afetivos” e “Aspirações Positivas”, e a que teve a menor taxa foi de Sentido da Vida.

Pelos resultados da EPVA, pode-se sugerir que esses adolescentes tem mais segurança nos aspectos relativos ao sentido de suas vidas (Dimensão 7). Por outro lado, sua maior dificuldade consiste em projetar para seu futuro as pessoas com quem desejam estar (Dimensão 1) e os aspectos que lhes tornarão pessoas melhores (Dimensão 6).

Para uma aplicação futura desse Programa de Intervenção, se o aplicador tiver mais tempo, poderá modificar a EPVA com seus alunos, isto é, poderá adicionar ou retirar questões e ainda discutir sobre cada uma das dimensões. O processo participativo na construção da atividade tende a aumentar o empenho na realização dos adolescentes e como consequência no engajamento escolar (Mariano & Going, 2011). A aplicação e a discussão sobre a EPVA se relaciona com as funções sociais da escola no que tange à humanização e promoção social dos alunos (Aparecida & Antunes, 2008; Brasil, 2017), bem como no processo de descoberta dos jovens quanto aos seus objetivos futuros (Bronk, 2014).

Caso os alunos tenham mais facilidade em participar de discussões coletivas, é importante assegurar que o tempo de discussão das respostas seja maior e ofereça a oportunidade de fala para todos os que desejarem. A depender da disponibilidade e intimidade existente entre os integrantes da sala, essa socialização pode ser feita coletivamente ou em pequenos grupos. É necessário apenas respeitar aqueles que não quiserem expor suas respostas, pois principalmente nessa faixa etária as relações entre pares têm grande peso emocional (Tardeli, 2010).

Quanto à realização da dinâmica Tribo Indígena, é importante que o aplicador escolha para si uma qualidade que revele aspectos positivos e coerentes com sua postura

diante dos adolescentes, de maneira a servir de modelo a eles (Bundick & Tirri, 2014). É possível que os alunos atribuam para si alguns adjetivos não valorizados pelo aplicador, como por exemplo: ganancioso ou rebelde. Nesses casos, deve-se lembrar que o papel do aplicador é promover o desenvolvimento dos alunos, processo esse favorecido por relações afetivas (Abramoski et al., 2017) e não por imposições.

Apesar de relatarem dificuldade em pensar no futuro e em encontrar qualidades em si próprios, os estudantes refletiram e trocaram pontos de vista a respeito de si e de seu futuro, e tiveram a oportunidade de ampliar seu autoconhecimento. Essas reflexões puderam auxiliar os participantes a refletir sobre a necessidade de treinar suas habilidades e também falar sobre elas para outras pessoas. Dessa maneira puderam focar em seus aspectos positivos e refletir sobre suas potencialidades, o que contribuiu para o sentimento de bem-estar (Franco & Rodrigues, 2014; Li, 2011).

As atividades desse encontro podem ser replicadas por professores, desde que se tenha uma escuta ativa e não emita julgamentos, de modo a respeitar e acolher as opiniões dos alunos sobre si próprios. É importante assinalar que as atividades propostas para esse encontro podem demorar mais tempo, caso mais alunos se sintam à vontade para participar. Isso dependerá no mínimo de dois fatores: (a) a relação prévia existente entre os estudantes da classe e (b) a relação estabelecida entre os alunos e o professor que conduzir a atividade. Neste estudo, considerando-se que poucos alunos participaram da dinâmica, o tempo disponível de 50 minutos foi suficiente.

### **Encontro 2 – Carta ao Passado, Presente e Futuro**

Por meio de uma atividade baseada em Shin e Steger (2014), esse encontro teve os seguintes objetivos: (a) possibilitar um resgate das memórias, dos sonhos esquecidos e das dificuldades superadas pelos adolescentes; (b) possibilitar uma ampliação da consciência quanto às situações vividas no presente que podem ser frutos do passado e/ou

impactar no futuro; e (c) instigar uma prospecção quanto ao futuro, por meio de uma projeção baseada nas expectativas e desejos presentes.

O pesquisador iniciou o Encontro 2 com a explicação da atividade da Árvore Genealógica das Profissões (Pereira & Dellazzana-Zanon, 2017), que deveria ser feita em casa, em cartolina e entregue no quarto encontro. Em seguida, foram distribuídas cartolinas e a data do quarto encontro foi lembrada, conforme o cronograma previamente definido. Após a explicação e as orientações sobre essa atividade a ser realizada em casa, algumas dúvidas surgiram, como: (a) o que fazer se a pessoa não tem família; (b) quantas pessoas precisam ter na árvore; e (c) o que fazer no caso de não conseguir contato com os familiares que moram longe.

O pesquisador explicou a atividade com mais detalhes, de maneira a responder todas as dúvidas, e pontuou que o conceito de família ultrapassa o critério de consanguinidade. Ademais, buscou-se não interferir em quantas pessoas deveriam ser entrevistadas, e assinalou-se a importância de contemplar todos aqueles com quem os participantes têm um vínculo importante.

Também foi comentado sobre a possibilidade de entrevistar amigos, e incluir familiares falecidos, a partir das memórias dos participantes ou de outros familiares. Após serem sanadas todas as dúvidas quanto à atividade da Árvore Genealógica das Profissões, o pesquisador iniciou a atividade prevista para este encontro.

Depois de distribuir as folhas, o pesquisador explicou aos alunos que eles deveriam fazer um relato escrito sobre sua história de vida, e pontuar os momentos mais importantes que, de alguma maneira, impactaram na pessoa que são hoje (passado). Em seguida deveriam continuar a carta de maneira a apresentar os principais aspectos que os caracterizam no momento atual (presente). Por fim, a carta deveria ser concluída com a

prospecção ao futuro em médio e longo prazo, de maneira a revelar as expectativas e os desejos, bem como os passos necessários para alcançá-los (futuro).

A proposta inicial era que os alunos terminassem a atividade na sala e, em seguida, fosse feita uma conversa sobre o conteúdo das cartas e a experiência de tê-las redigido. No entanto, o tempo do Encontro 2 foi insuficiente para que a maioria dos alunos terminasse a atividade, por isso eles pediram para finalizá-la em casa e trazê-la no próximo encontro. Essa solicitação ocorreu quando faltavam 25 minutos para terminar o encontro. Eles argumentaram que a atividade era muito extensa, e que ainda tinham muita coisa para escrever.

O pesquisador observou que os participantes estavam dedicados à escrita da carta, e para conseguir um breve retorno a respeito dessa atividade, foi combinado com os alunos que ela poderia ser entregue no próximo encontro, mas nos minutos finais seria aberta uma discussão até o ponto em que eles conseguiram escrever. Essa breve discussão sobre a atividade indicou que os estudantes tinham conseguido escrever somente a primeira parte que se referia ao passado. Os relatos obtidos foram os seguintes:

(a) *“Nostálgico demais, todas as lembranças estão na cabeça, mas quando você para lembrar, aquele sentimento do momento volta”* (Luciano, 18);

(b) *“Foi triste, porque parece que as coisas que mais marcam foram as mais traumatizantes, parece que essas coisas são as que mais fazem quem nós somos hoje”* (Bianca, 17).

Depois desses relatos, alguns alunos disseram que foi uma atividade triste e outros feliz, mas nenhum quis comentar a respeito, a maioria não tinha terminado a primeira parte da carta que se refere ao passado, por isso não houve relatos sobre o presente e o futuro. O pesquisador acolheu as falas e os comentários dos alunos e, em seguida, solicitou uma

devolutiva quanto ao primeiro encontro. Os alunos apenas comentaram que o primeiro encontro passou muito rápido.

Em seguida, o pesquisador questionou a respeito do segundo Encontro 2 e obteve como resposta:

(a) *“Interessante”* (Aline, 17);

(b) *“Eu achei que esse encontro fez a gente pensar um pouco mais do que o primeiro. No primeiro era mais pensar sobre o nosso futuro, se eu quero ter um filho daqui a dez anos, ou se não, mas eu quero ter daqui a vinte anos. Já esse encontro de hoje, me fez pensar no passado e como isso me influenciou em quem sou hoje, então abriu mais”* (Marcelo, 17).

Ao final do Encontro 2, dois alunos que não se manifestaram foram procurar o pesquisador. Um deles solicitou não participar mais, pois apesar de gostar das atividades e da maneira como o pesquisador as conduzia, pensar sobre aspectos familiares naquele momento estava sendo muito difícil. O pesquisador acolheu suas falas, comentou que poderia sair quando quisesse e ofereceu uma escuta psicológica naquele momento. O participante dispensou a escuta psicológica, afirmou que já estava fazendo psicoterapia e não participou dos encontros subsequentes.

A outra participante, enquanto chorava, relatou que foi difícil falar do passado devido à algumas experiências familiares muito tristes que tinha vivenciado enquanto criança. Fora do ambiente da sala, foi feita uma escuta psicológica na qual a aluna relatou os fatos ocorridos. Ela optou por continuar no programa, e dispensou uma nova escuta.

Pela leitura posterior, compilação e categorização dos conteúdos das cartas, e também com o uso do Software Atlas.ti 8, pode-se perceber a presença de todas as dimensões do PV conforme a escala de Dellazzana-Zanon e Gobbo (2016), e também os seguintes fatores: resiliência/perseverança e expectativas familiares. Se houvesse outro

momento para trabalhar o resultado da atividade completa, é possível que os alunos trouxessem relatos para os quais seria necessária uma escuta psicológica, dado a alta frequência de relatos a respeito de situações traumáticas vividas.

Os participantes Bruno, Francisco e Renata não entregaram a atividade. A Tabela 7 demonstra a frequência de cada uma das dimensões e fatores por momentos de suas vidas:

Tabela 7

*Frequência das dimensões do PV na Atividade Carta ao Passado, Presente e Futuro.*

DIMENSÕES	PARTICIPANTES		
	Passado	Presente	Futuro
Relacionamentos afetivos	Aline Angélica Bárbara Bianca Carmem Célia Daiana Luciano Marcelo Mariane	Aline Bianca Carmem	Bárbara Bianca Célia Daiana Vanessa Marcelo Mariane
Bens materiais	Aline		Célia Daiana Mariane Vanessa
Estudo	Célia, Carmem Luciano	Bete	Célia Daiana Jasmim
Trabalho	Bete Luciano	Bete Luciano	Aline Angélica Carmem Célia Jasmim Luciano Marcelo
Espiritualidade	Otavio	Luciano Otavio	Angélica
Aspirações Positivas	Luciano	Luciano	Aline Vanessa
Sentido da vida			Aline Carmem Jasmim Mariane
Experiências ruins	Angélica	Bianca	Célia

	Bárbara Bete Carmem Célia Daiana Elisandra Jasmim Mariane Otavio Vanessa	Célia Elisandra Mariane	
Experiências positivas	Carmem Angélica		
Expectativas familiares	Aline, Marcelo	Marcelo Otavio	Marcelo
Resiliência/Perseverança	Angélica Bárbara Daiana	Bete Célia	Célia

A seguir constam atividades da Carta ao Passado, Presente e Futuro de dois participantes, como exemplos de respostas. Esses dois exemplos foram escolhidos por abarcarem os três tempos e não terem muitos conteúdos que permitam a identificação dos participantes. Abaixo das cartas, a rede construída com o *software* Atlas.ti 8.0.

Exemplo 1:

*“Bom, do meu passado não há tanto de que eu me lembre, mas sei que fui uma criança bem desejada pelos meus pais, que desde que a primeira filha deles morreu, eles queriam outra pessoa para chamar de filha. Até os 4 anos, eu não tenho lembrança alguma e até os 7 anos eu tenho pequenos flashes de lembrança, como imagens na minha cabeça. Minhas maiores lembranças são de quando eu comecei a ir na escola. No começo, foi divertido mais daí foi ficando mais traumatizante, pois os “coleguinhas” me zuavam (sic) muito por eu ter amigos imaginários (a Julia era bem mais amiga que os amigos reais), por eu ter problemas respiratórios, por estar acima do peso e etc.*

*Em casa, as coisas eram bem melhores porque minha mãe e meu pai sempre foram atenciosos comigo e também preenchem o espaço dos amigos que eu não*

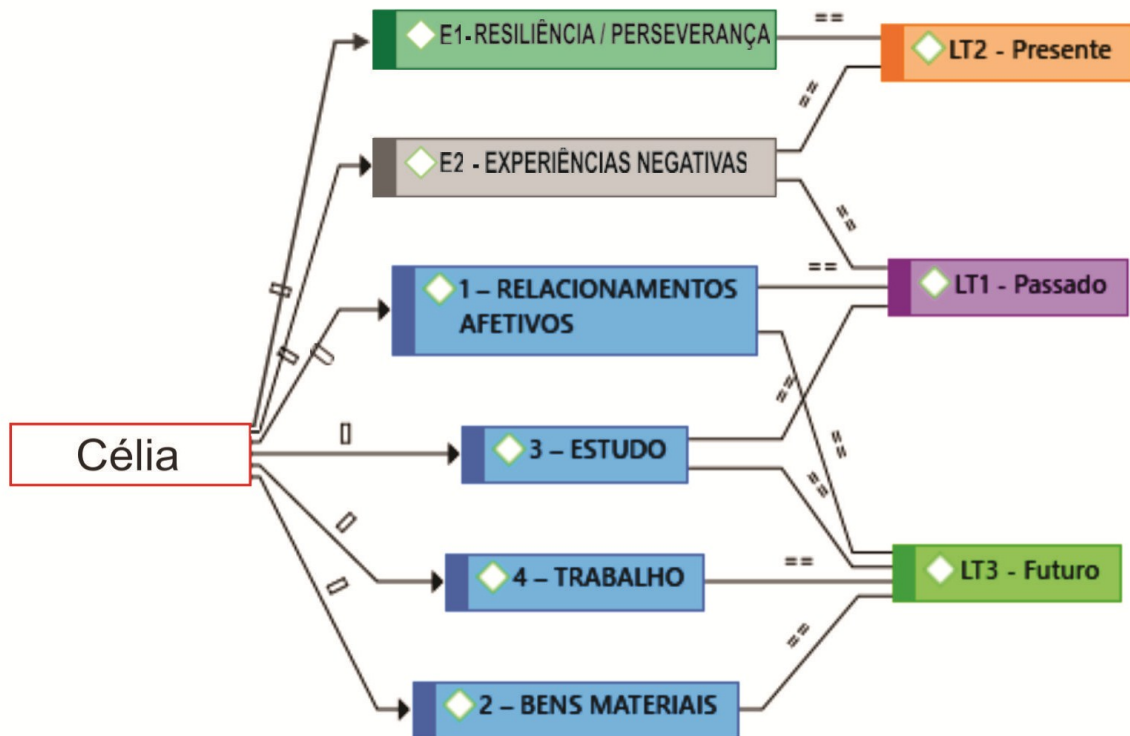


*tinha. Só que tudo piorou, quando minha mãe foi internada e recebeu o diagnóstico, e desde aí, eu me vi sozinha pela primeira vez e fui crescendo com o pensamento que eu era errada e que eu não deveria depender das pessoas nunca. Na adolescência, isso foi ficando pior porque eu sempre fazia de tudo para afastar as pessoas.*

*Hoje, eu me vejo desconstruindo essa barreira, apesar de minha maior dificuldade ser me abrir com as pessoas. E isso tudo do passado começa a ser apenas uma lembrança distante. Agora, aqui estou eu, aluna do último ano do Ensino Médio, com uma vida aparentemente estável, com bons amigos, um namorado maravilhoso, mas mesmo assim não me sinto bem e acho que talvez tenha a ver com o meu passado ou minha apreensão pelo futuro (eu realmente não sei). As únicas coisas firmes no futuro são principalmente a faculdade de Psicologia que eu pretendo fazer ano que vem se eu passar em alguma universidade perto da minha cidade (considero esse plano constante, pois faz uns 4 anos que eu penso em fazer isso).*

*Pretendo também sair de casa para morar sozinha ou com o meu namorado, quando eu tiver condições para me sustentar, ou vendendo e vivendo do meu artesanato (minhas artes S2) ou arrumando um emprego horrível qualquer, até me formar e poder exercer minha profissão. Penso também em fazer outras faculdades futuramente, mas isso já está num futuro além da minha imaginação”. (Célia, 17)*

Figura 3



### Rede construída com Atlas.ti 8 (Célia)

Nota: Os símbolos [] significam pertencimento, e os símbolos == conexão.

#### Exemplo 2:

*“Eu cresci como qualquer outra criança. Tive muito tempo para desfrutar da minha infância, porém, desde pequeno, fui criado seguindo uma conduta regrada e com valores. Nada em excesso, porém, aos olhos de uma criança, parecia injusto. Mas quando obtive certa idade, passei a ver e entender os valores que meu pai, sempre o que mais exigia de mim, queria me passar. Ele queria que eu fosse uma criança cujo comportamento e desempenho se destacasse e, assim, eu me esforcei para ser, certas vezes com maiores dificuldades do que outras. Mas quanto mais velho ficava, mais entendia, mais melhorava e mais buscava destaque.*

*Este tipo de criação para mim foi algo bom, sempre com amor, mas também rigidez quando necessário. Tudo isto me levou a ser quem sou hoje. Certas coisas foram tão absorvidas por mim, como atitudes e comportamentos que hoje não*

*consigo deixar de notar negativamente quando uma pessoa se porta mal, este julgamento sei que é em partes pelo modo como eu era avaliado e julgado.*

*A pressão e cobrança me fez ser competitivo e buscar boas posições naquilo que para mim é relevante, gosto de estar acima das cobranças, eu cobro a mim mesmo para não dar brecha que os outros me cobrem. É ótimo estar entre os melhores de um grupo, mesmo sabendo que sempre haverá alguém melhor, isso só me motiva a estudar mais e melhorar. Para o meu futuro busco nada mais e nada menos que o sucesso, independente do que eu fizer que ser reconhecido, se assim eu merecer claro, mas não só pensando profissionalmente, quero ter minha casa e uma esposa, e quando as condições forem favoráveis, um filho, pois não adiantaria saber e ter tanto, mas não ter quem herdar, isto ao meu ver. (Marcelo, 17).*

Figura 4



**Rede construída com software Atlas.ti 8 (Marcelo)**

### Discussão e análise do Encontro 2

Pela Tabela 7 pode-se perceber a alta incidência de memórias relativas a experiências ruins, uma vez que dos 18 participantes, 11 relataram alguma lembrança negativa, enquanto que apenas 2 relataram experiências positivas. Quanto às dimensões do PV, a que mais perpassa o passado, presente e futuro é Relacionamentos Afetivos, com

uma frequência de 10 no passado, 3 no presente e 7 no futuro. Neste último, ocorre um empate com a dimensão Trabalho. Esse resultado se mostra importante, pois nem sempre os adolescentes conseguem, sozinhos, refletir a respeito dos Relacionamentos Afetivos em seus PVs (Riter, Dellazzana-Zanon, & Freitas, 2019). Pode-se, então, inferir que os participantes se veem com alguma família no futuro, embora, pelos resultados da EPVA, não tenham clareza de como desejam essa configuração familiar.

Esse dado confirma os dados encontrados na literatura de que a maioria dos PV dos jovens se relaciona prioritariamente com os estudos, trabalho e família (Arantes et al., 2016; Bandeira & Hutz, 2016; Dellazzana-Zanon et al., 2015; Furlani & Bomfim, 2010; Gomes et al., 2016; Guzzo et al., 2010; Tardeli, 2010). Há que se considerar que os jovens dessa faixa etária estão finalizando os estudos e, como consequência, podem se sentir cobrados pela família e/ou sociedade a iniciar o ensino Superior e/ou Trabalhar, o que também pode ou não significar a permanência na família.

Pelos relatos apresentados nas cartas, pode-se perceber que algumas experiências vividas no passado perpassam o presente e a expectativa de futuro, o que pode impactar no PV dos adolescentes. Porém, não se pode estabelecer uma única conexão determinante para cada aspecto do PV, pois este é construído a partir de uma intrincada rede de conexões, histórias e experiências que eles vivem nos diversos microsistemas em que estão inseridos (Tardeli, 2008). Nesse sentido, é importante que a escola, enquanto instituição positiva, se preocupe em promover experiências subjetivas positivas e traços individuais positivos (Bandeira & Hutz, 2016).

Outro dado que chama a atenção é a falta de relatos quanto ao momento atual da vida dos participantes. Do total de 81 relatos divididos entre as categorias, apenas 16 se referem ao presente. Isso sugere que a maioria dos participantes (10) enfatizam mais seu passado (36) ou seu futuro (24).

Observou-se que este foi um dos encontros em que os participantes mais gostaram e se dedicaram à realização da atividade. Entretanto, o tempo de 50 foi insuficiente para a conclusão da tarefa, por isso sugere-se que a escrita da carta seja solicitada como tarefa de casa para que os alunos comentem sobre sua realização com a classe, isto é socializem a atividade.

Outro aspecto importante em relação a essa atividade é que ela pode eliciar sentimentos e lembranças negativas, por fazer com que os participantes entrem em contato com seu passado. Nesse sentido, pode ser difícil para um profissional sem formação em Psicologia conduzir as falas no sentido de promover uma melhora nos sentimentos dos alunos e trabalhar questões com alto teor de angústia e sofrimento. Um profissional capacitado poderia instigar os alunos a identificar escolhas ou dilemas importantes de suas vidas, e levá-los a explorar questões estruturais sobre si e sobre o mundo com o cuidado de discutir criticamente as soluções dadas e as emoções envolvidas (Shin & Steger, 2014).

Dessa maneira, se o aplicador tiver recebido uma capacitação específica e se sentir seguro para solicitar essa atividade, deve conduzir a socialização para aspectos gerais, como: quantos anos tinha na primeira lembrança relatada na carta? Quais dos ambientes que vive atualmente que mais teve ênfase na sua escrita? Quais as expectativas colocadas em seu futuro? Por meio dessa estratégia, é menos provável que as falas dos alunos tomem o caminho de lembranças que causarão um constrangimento. Ainda assim, é possível que o aluno procure o aplicador em particular, e este deve estar preparado para realizar uma escuta acolhedora e, se necessário, encaminhar para um serviço de saúde mental.

Dessa forma, torna-se difícil a aplicação por um professor, uma vez que é necessário uma capacitação para escutar e direcionar os relatos para aspectos positivos, a fim de evitar alguma manifestação de sofrimento com a qual poderá não saber lidar. A considerar essas nuances, é fundamental uma formação de qualidade para o professor que

deseja trabalhar ativamente com o desenvolvimento do PV de seus alunos, como foi relatado em outras pesquisas na qual a formação dos professores ocorreu de maneira sistemática e previamente à aplicação de programas para a promoção do PV (Araujo et al., 2016).

### **Encontro 3 – Caminhos traçados**

Baseado em Shin e Steger (2014) o Encontro 3 teve os seguintes objetivos: (a) propiciar uma reflexão a respeito do futuro; (b) proporcionar reflexões sobre a definição de Projeto de Vida e (c) possibilitar um espaço de escuta a respeito das expectativas e angústias relativas ao término da escola. Também foi objetivo desse encontro tirar possíveis dúvidas quanto à atividade que seria entregue no Encontro 4.

O Encontro 3 iniciou com as dúvidas dos participantes quanto à atividade da Árvore Genealógica das Profissões. Novamente, surgiram dúvidas, como: quantas pessoas precisam constar, qual grau de parentesco é obrigatório, e se é necessário escrever os nomes dos familiares. Após as dúvidas terem sido dirimidas, o pesquisador comentou que passaria um trecho do filme *Bee Movie* (Hickner & Smith, 2007), o qual alguns participantes relataram já terem assistido.

Após passar o trecho do filme no qual o personagem principal se encontra no momento de sua escolha profissional, o Pesquisador iniciou a reflexão ao questionar o que havia se passado na cena. A cena foi literalmente descrita pelos participantes, principalmente quanto à necessidade de escolha de um trabalho frente à expectativa dos pais e a pressão da sociedade, mas não houve comentários reflexivos nesse primeiro momento.

Para instigar a participação dos alunos, o Pesquisador fez uma conexão entre a situação exposta no filme e a atividade da Árvore Genealógica das Profissões e solicitou

que os participantes comentassem sobre possíveis sugestões que eles escutaram de seus familiares a respeito de escolha profissional. Os participantes, então, relataram:

(a) *“A minha mãe tem aceitado mais o que eu quero”* (aluna, s.d.);

(b) *“Os familiares falam muitas vezes sobre fazer Medicina”* (aluna, s.d.).

Novamente, na busca por ampliar a participação dos alunos, o Pesquisador os instigou a falar sobre situações nas quais os pais dizem apoiar as escolhas feitas pelos filhos, mas pedem que também considerem outra possibilidade. Diante dessa colocação, os participantes afirmaram que isso acontece com frequência, e após o questionamento sobre qual o peso que essas colocações têm para eles, o seguinte comentário surgiu:

*“Você percebe que para aquela pessoa o que você está fazendo é errado”*

(aluna, s.d).

O pesquisador instigou mais comentários, pelo questionamento sobre o desejo dos participantes em prever o futuro, seguir um caminho com a certeza de sucesso. Uma participante comentou que eles buscam seguir o que dará certo *“Porque você se planeja, você sabe o que está no script e tem como se precaver”* (aluna, s.d). Novamente o pesquisador instigou a participação dos alunos e questionou se é garantido o sucesso no caso de seguir a sugestão dos familiares. Os participantes responderam de maneira coletiva que não, e o seguinte argumento surgiu:

*“Não é certo que vai dar certo, mas você vai poder recorrer mais confortavelmente à sua família* (aluna, s.d.).

Nesse momento, o pesquisador tentou descontrair os participantes, com o comentário de que se seguissem a opinião dos familiares eles não escutariam a expressão “eu te avisei”, e os participantes riram, de maneira a revelar que se identificaram com esse medo. Em seguida, questionou a tendência previamente relatada pelos participantes sobre a preferência dos pais pela medicina.

Um participante justificou:

*“Porque ganha bastante dinheiro. Não importa se você vai ser feliz ou não no trabalho, mas sim se vai ganhar dinheiro”* (aluna, s.d.).

Outros participantes concordaram e relatam que, na nossa sociedade, a identidade é predominantemente relacionada com a profissão. O Pesquisador questionou os participantes se eles concordavam com esse ponto de vista, e surgiram respostas como:

(a) *“Às vezes, você acha que é uma coisa e depois vê que não. Eu sonhava em trabalhar com recursos humanos, fiz um curso de dois anos e descobri que era uma coisa totalmente diferente, eu gosto do contato com as pessoas e não era isso”* (aluno, s.d.).

(b) *“É mais fácil errar seguindo a opinião do outro, porque aí você tem outra pessoa culpada. Quando você escolhe algo sozinho, a única culpada é só você e é muito difícil lidar com essa responsabilidade* (aluna, s.d.).

(c) *“E muitas vezes você faz escolhas levando em conta a opinião de pessoas alheias que nem tem relevância na sua vida”* (aluno, s.d.).

Nesse momento, começou uma discussão sobre o peso da opinião das pessoas que se gosta, em especial os familiares, em relação às escolhas profissionais, como pode ser visto nas falas a seguir:

(a) *“Na época deles não tinham tantas oportunidades. Eles falam que quer dar pra você o que eu não tive, uma situação econômica boa, uma vida estável, tudo o que não tiveram”* (aluna, s.d.)

(b) *“Esses dias eu briguei com a minha mãe por causa disso. Ela veio falando que eu ia fazer algo que eu não queria fazer porque ela não teve a oportunidade de fazer. E você vê histórias por aí de pessoas que não tinham oportunidade nenhuma e*



*hoje são formadas, altamente graduadas... Eles põem desculpas pro fracasso deles e culpam a gente pelo nosso”* (aluna, s.d.).

Além disso, algumas participantes mencionaram o fato de que entendem que eles, filhos, são para os pais como que uma segunda chance para realizar escolhas:

*“Nós somos tipo uma segunda chance deles”* (aluna, s.d.);

Um dos participantes questionou o Pesquisador a respeito de sua experiência própria em relação à escolha de sua profissão. O Pesquisador comentou um pouco sobre sua história de vida, deu ênfase em como se preparou para o curso, citou a importância da leitura e de pesquisas para se ter argumentos que, ao mesmo tempo que justificam sua escolha, também dão segurança aos seus familiares pela demonstração do conhecimento no assunto.

Após esse relato do Pesquisador, os participantes mencionaram que poderiam mudar seu discurso sobre como falar com os familiares, no sentido de se aproximar da forma que o Pesquisador fez. O Pesquisador reforçou as falas dos participantes e fez uma breve explicação sobre comunicação, de maneira a explicitar que pelo diálogo pode-se chegar a um acordo, ao invés de simplesmente aceitar ou impor uma opinião.

No final do Encontro 3, o Pesquisador solicitou que os participantes fizessem uma avaliação do encontro e pontuassem se gostaram e o que poderia ter sido diferente. Os participantes afirmaram ter gostado das discussões e da oportunidade de falar de assuntos sobre os quais não costumam conversar em seu dia a dia. Outro aspecto levantado por eles foi que este encontro poderia ter sido melhor aproveitado se mais pessoas tivessem participado das discussões.

### Discussão e análise do Encontro 3

Nenhum participante elegeu o Encontro 3 como um de seus preferidos. Isso sugere que este encontro teve pouco potencial de sentido se comparado aos demais. Pode-

se pensar que o fato do Pesquisador exibir apenas um trecho do filme pode ter contribuído para o pouco envolvimento dos alunos. No que se refere à duração, os 50 minutos desse encontro foram suficientes para realizar as discussões ao considerar a baixa taxa de participação. Entretanto, se o Pesquisador contasse com mais tempo, talvez fosse possível passar o filme inteiro e trazer reflexões de maneira mais profunda. Isso possibilitaria o uso de outros exemplos de atitudes e paradigmas do filme, bem como a reflexão sobre questões relacionadas à persistência.

A fim de aumentar o envolvimento dos participantes, algumas estratégias podem ser futuramente adotadas, como: exibir o filme inteiro e passar um trabalho prático que favoreça uma reflexão a respeito de suas mensagens, da apropriação de sua história pelos alunos e a conexão com seu cotidiano, consigo mesmo e com os personagens do filme. Dessa maneira, é provável que os alunos tenham mais contribuições para fazer e se sintam mais a vontade e instigados para comentar suas reflexões com o grupo.

A realização dessa atividade se aproxima de estratégias já utilizadas por professores que se preocupam em discutir temas atuais e/ou polêmicos com a utilização de recursos multimídia (White & Waters, 2015). É necessário apenas o cuidado em respeitar as concepções e as vivências dos adolescentes, e trazer alternativas de opiniões sem impetrar uma verdade imutável baseada na experiência ou ponto de vista pessoal.

Como ocorreu na atividade relatada neste estudo, o Encontro 3 pode ser uma oportunidade para que os adolescentes aprendam outros modelos para resolução de conflitos, o que pode contribuir positivamente com o clima familiar (Abramoski et al., 2017; Araujo et al., 2016; Bundick & Tirri, 2014). Cabe lembrar que este encontro precede o da Árvore Genealógica das Profissões, o que vai levar os alunos a conversarem com sua família a respeito de sua história, opinião, desejo e expectativa e, a depender de como essa entrevista ocorrer, pode suscitar mudanças positivas na relação familiar.

Pelos relatos dos alunos, nota-se um distanciamento entre as concepções dos jovens em relação à opinião de seu núcleo familiar, uma vez que as pessoas mais velhas tem uma expectativa de que seus descendentes trilhem carreiras tradicionais, como a Medicina, e dessa maneira tenham sucesso profissional. Essa visão dos pais, de que os estudos podem resultar na conquista de uma vida melhor, impacta nas concepções dos filhos (Tardeli, 2010).

O fato desses familiares desejarem caminhos diferentes dos traçados por eles próprios revela o quanto se cria de preconceções quanto à segurança financeira e felicidade, e o quão líquido são o tempo e as instituições sociais que perpassam a existência humana. Essa liquidez propicia a criação de ideologias baseadas principalmente na meritocracia que pode prejudicar a construção e o alcance de PVs (Bauman, 2007).

#### **Encontro 4 – Árvore Genealógica das Profissões**

A atividade da Árvore Genealógica das Profissões (Pereira & Dellazzana-Zanon, 2017), tanto sua construção, quanto sua apresentação, teve os seguintes objetivos: (a) fortalecer o vínculo entre o estudante e seus familiares; (b) abrir ou facilitar um espaço de diálogo entre os estudantes e seus familiares a respeito de suas carreiras; (c) aumentar o conhecimento da história familiar dos estudantes; (d) dar oportunidade para os estudantes conhecerem diferentes trajetórias profissionais e familiares; (e) aumentar o autoconhecimento por meio dos relatos dos familiares e dos amigos sobre si; (f) aumentar o conhecimento prático sobre estilos de vida e (g) oferecer uma possibilidade de conexão entre a escola e a família.

Devido à impossibilidade do uso do laboratório de informática no Encontro 5, o pesquisador começou o encontro com a solicitação para que os participantes fizessem em casa a tarefa de busca pela biografia de pessoas famosas e suas trajetórias de sucesso. Os alunos perguntaram se essas pessoas poderiam ser da família e reclamaram quando o

pesquisador esclareceu que deveriam ser pessoas falecidas. O pesquisador acolheu as queixas, mas manteve as orientações conforme o que foi planejado.

Em seguida, o Pesquisador solicitou que os participantes começassem a apresentar a atividade da Árvore Genealógica das Profissões. Ninguém se dispôs a apresentar de maneira espontânea, mas alguns alunos sugeriram que o Pesquisador chamasse-os aleatoriamente pelo número de chamada e, dessa maneira, não houve mais resistência em se apresentarem. Pelo fato do Pesquisador solicitar que os participantes começassem a apresentação da atividade com seu nome, ficou mais fácil de identificar as falas nas gravações.

Pelo tempo disponível, apenas cinco participantes apresentaram suas árvores. Todos afirmaram ter gostado da atividade e quatro entrevistaram amigos e relataram ter família pequena. Os alunos conheceram melhor a trajetória profissional de suas famílias, se aproximaram mais de seus parentes e, além disso, foi possível promover uma mudança na forma de pensar de seus familiares. Algumas falas dos familiares se relacionam diretamente com as dimensões do PV. Abaixo alguns exemplos:

*“Ela (tia) tentou ser novamente aquilo que meu avô não conseguiu, mas infelizmente para ela não foi possível também. Ela queria ter dado orgulho para ele, e eu vi que até hoje isso é algo que mexe um pouco com ela, pois ela queria ter sido isso pensando nele e não foi capaz” (Marcelo).*

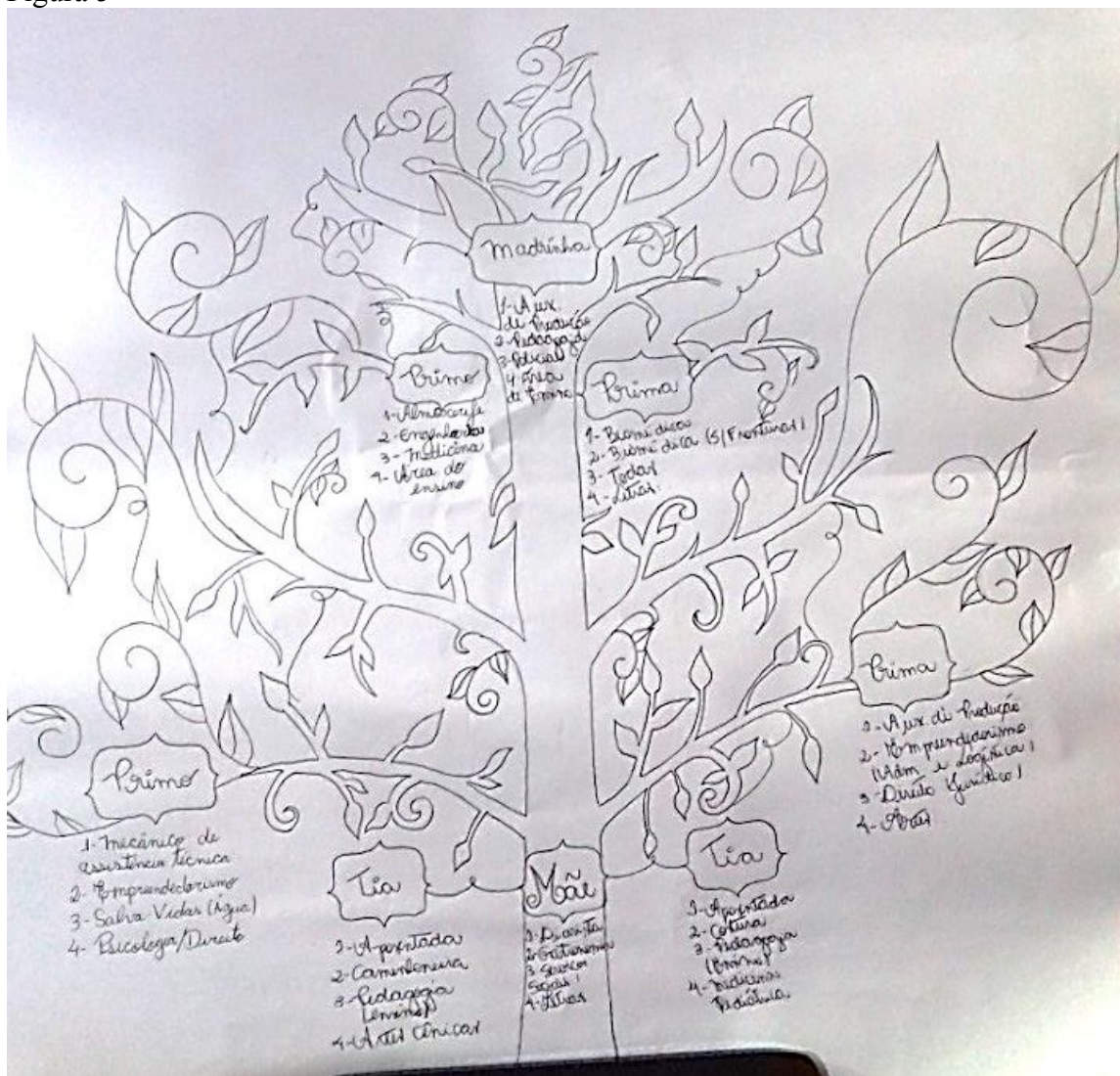
*“Eles (pais) também me recomendaram duas profissões pelo requisito econômico, mas eu não faria” (Carmem).*

*“Na entrevista com meu avô, meio que fez ele pensar. Ontem mesmo ele virou para mim e falou que eu tenho que fazer o que eu quero, isso meio que deu uma decisão para mim e me ajudou a pensar que vou fazer isso mesmo” (Luciano).*

“Ele (pai) sempre fala, faça o que você gosta, o que faz com que seu coração vibre” (Carmem).

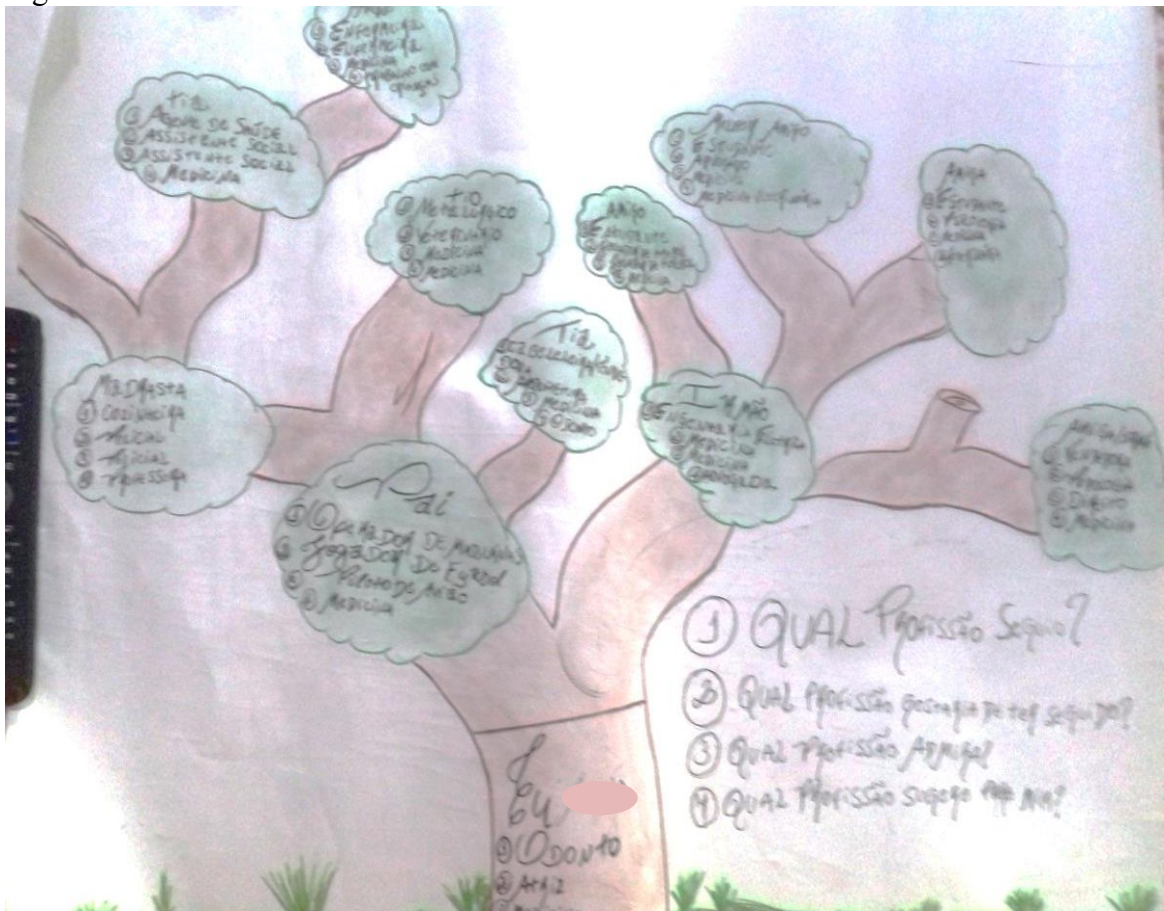
A seguir há alguns exemplos de Árvores feitas pelos alunos. Não foi possível colocar todas, pois algumas permitem a identificação dos familiares e, por consequência do participante. É possível perceber a diversidade presente nas árvores, quanto ao número de familiares, bem como a presença de amigos.

Figura 5



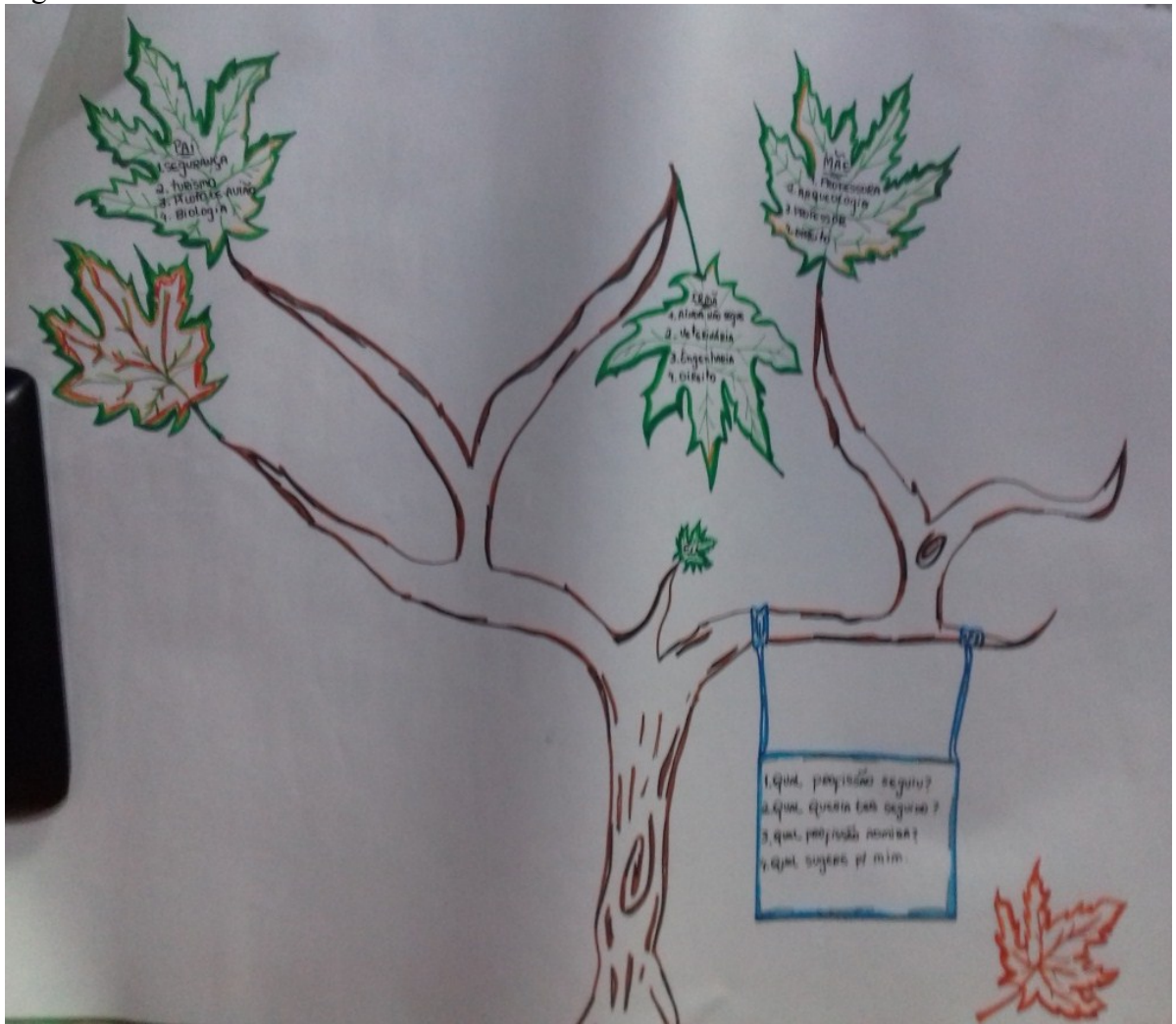
Exemplo 1 da Árvore Genealógica das Profissões

Figura 6



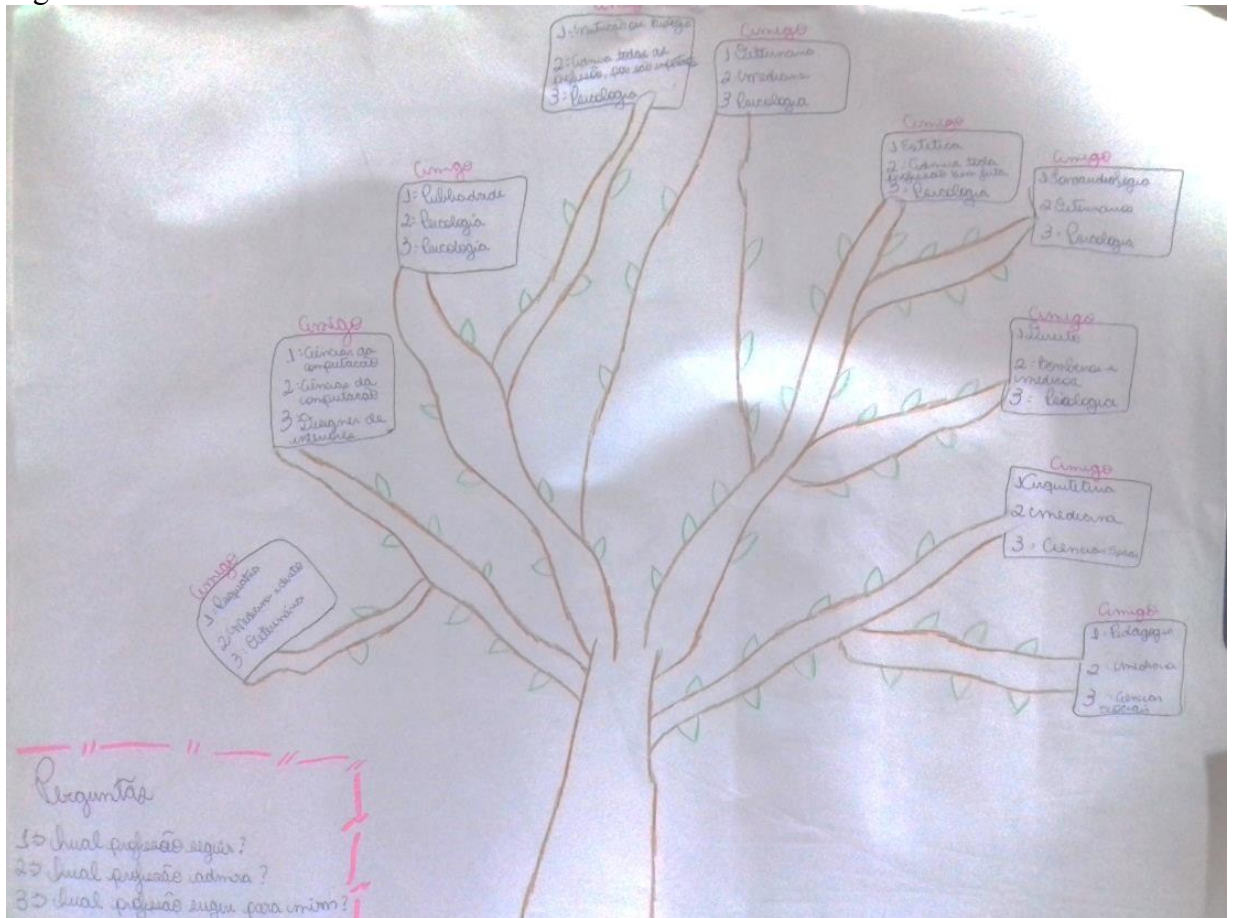
Exemplo 2 da Árvore Genealógica das profissões

Figura 7



Exemplo 3 da Árvore Genealógica das profissões

Figura 8



Exemplo 4 da Árvore Genealógica das Profissões

#### Discussão e análise do Encontro 4

Pelas apresentações dos participantes foi possível notar o potencial reflexivo e de promoção do autoconhecimento que pode ser adquirido por meio dessa atividade (Pereira & Dellazzana-Zanon, 2017). Notou-se a diversidade de configurações familiares, bem como a importância dos amigos e da família no processo de escolha e de construção da autoimagem (Tardeli, 2010).

Embora os participantes tenham se mostrado tímidos para apresentação, quando eram sorteados, não demonstraram resistência ou dificuldade em falar em público. Este foi um dos encontros ou atividades preferidas pelos participantes. Relatos como ‘descobrir coisas novas’ e ‘interagir com minha família e amigos’ apareceram com grande frequência



na avaliação do Encontro 7. Sugere-se apenas reservar ao menos duas aulas para as apresentações.

Foi possível ampliar e compartilhar os benefícios de trabalhar a escolha profissional em casa (Bundick, 2011) e de ouvir relatos de pessoas mais velhas (Thompson & Feldman, 2010). Cabe enfatizar que atividades que exigem a cooperação entre a escola e a família também contribuem com a educação dos adolescentes (Silveira, 2011).

É necessário, no entanto, que o professor se atente para não emitir julgamentos a respeito das respostas dos familiares. Pode-se fazer reflexões abertas, porém, diferentes carreiras e sonhos que, por ventura, venham a surgir nas Árvores Genealógicas das Profissões podem estar em desacordo com os preceitos morais e/ou cívicos do professor e dos demais alunos. Por isso, sugere-se que, pautado na Psicologia Positiva, o professor dirija seu olhar para as potencialidades do adolescente e, a partir do contexto de cada aluno, ofereça contingências que reforcem ou possibilitem comportamentos saudáveis (Seibel & Poletto, 2016; Li, 2011).

### **Encontro 5 – Busca por trajetórias de sucesso**

Baseado em White e Waters (2015), o Encontro 5 teve os seguintes objetivos: (a) aumentar o conhecimento dos adolescentes a respeito da trajetória de vida de pessoas famosas pelo seu sucesso profissional; (b) aumentar a consciência dos adolescentes a respeito de características que contribuem com o sucesso profissional, como, por exemplo, a resiliência; e (c) proporcionar uma reflexão sobre conquista e reconhecimento profissional.

O Pesquisador iniciou o encontro com a explicação de que seria feita uma discussão da pesquisa que os alunos deveriam ter realizado em casa sobre pessoas já falecidas que admiram profissionalmente. Apenas cinco participantes afirmaram terem feito a pesquisa, os demais atestaram esquecimento de que essa atividade era para este dia.

Diante disso, o pesquisador conversou com os alunos sobre a importância do comprometimento na realização das tarefas para que pudessem aproveitar melhor o programa.

O Pesquisador solicitou a quem fez a atividade que identificasse a pessoa pesquisada, o motivo da escolha e comentasse sobre sua história de vida. Na Tabela 8 encontra-se os alunos que fizeram a atividade em casa;

Tabela 8

**Dados da atividade Busca por trajetórias de sucesso**

<b>Participante</b>	<b>Personalidade</b>	<b>Motivo</b>
Luciano	Thomas Edison	Persistência
Aline	Marie Curie	Resiliência / importância para o feminismo, ciência e saúde.
Bárbara	Oscar Niemeyer	Profissionalismo
Jasmim e Marcelo	Carl Friedrich Gauss	Inteligência / importância para a ciência.

Como poucos haviam feito, o pesquisador abriu a possibilidade de relatos para os demais que não haviam realizado. Alguns participantes indicaram Dorothy Vaughn, Dráuzio Varela, Katherine Johnson, Marieli Franco, Mary Jackson e Rosaly Lopes, personagens que, em sua maioria, relataram ter conhecido por meio de seus professores durante as aulas e que nesse momento foram escolhidos pela importância na ciência e também no desenvolvimento da sociedade. Nesse momento, a regra de selecionar apenas pessoas falecidas foi ignorada por alguns estudantes.

Em seguida, o Pesquisador questionou sobre o empenho dos alunos em comparação ao das personalidades que admiram, e os participantes fizeram expressões e comentários que revelaram sentimentos de inferioridade e baixa autoestima:

*“O que é autoestima?”* Marcelo (em tom de sarcasmo seguido de risos da sala).

Por isso, nos momentos finais do encontro, foi realizada uma reflexão sobre a importância da resiliência e perseverança, para alcançar o PV.

Para trabalhar aspectos referentes à autoestima, o Pesquisador questionou os participantes a respeito do caminho que trilharam para conseguir ingressar naquela escola. Os alunos começam a relatar sobre o dia em que descobriram que passaram no Vestibulinho e lembranças felizes foram compartilhadas.

Ao final, o Pesquisador comentou que em sua avaliação o Encontro 5 teria sido mais produtivo se mais pessoas tivessem feito a atividade e explicou que esse encontro havia sido planejado para acontecer no laboratório de informática. Os alunos concordaram e não fizeram outras avaliações, nem indicaram pontos de melhorias.

#### Discussão e análise do Encontro 5

A impossibilidade de realizar a pesquisa no laboratório de informática comprometeu o resultado do Encontro 5, pois a busca conjunta das personalidades poderia ter propiciado mais trocas de opiniões e o aprofundamento das discussões e curiosidades sobre as pessoas pesquisadas. No laboratório de informática, seria possível questionar os alunos a respeito de suas pesquisas durante a execução da tarefa e dessa maneira aprofundar a reflexão e os dados que seriam compartilhados com a sala.

De modo geral, os participantes buscaram pessoas que admiram por sua capacidade profissional e persistência, no entanto não se sentem capazes de se esforçar da mesma maneira. Nesse sentido, coube uma intervenção do Pesquisador para contribuir com os sentimentos positivos dos alunos quanto a si mesmo para que pudessem ter esperança de superar suas dificuldades (Franco & Rodrigues, 2014).

Pelos últimos exemplos de pessoas trazidos pelos participantes, ficou evidenciado a importância da escola no oferecimento de novos modelos de vida aos alunos (Aparecida & Antunes, 2008; Bronk, 2014; Mariano & Going, 2011), uma vez que a maioria dos

personagens relatados chegaram ao seu conhecimento por meio das aulas na escola. Como possibilidade para ampliar o potencial do Encontro 5, sugere-se que os alunos escolham duas pessoas, uma falecida e outra viva e, dessa maneira, após os alunos compartilharem as trajetórias, pode-se comparar as profissões escolhidas, as trajetórias entre as personalidades e o motivo de cada uma das escolhas.

Também pode-se sugerir que os alunos façam uma associação entre a história de vida das pessoas pesquisadas e suas Cartas ao Passado, Presente e Futuro. Dessa maneira, tem-se mais oportunidades de fazer os alunos entrarem em contato com diferentes modelos para sua vida, bem como refletir sobre os modelos que já possuem.

### **Encontro 6 – Quadro do gosto e faço (ou não)**

Os objetivos deste encontro foram: (a) aumentar o autoconhecimento dos alunos, (b) propiciar uma reflexão a respeito das condições atuais de suas vidas, (c) propiciar uma reflexão quanto aos estilos de vida ao se considerar as diversas dimensões e suas expectativas para cada uma delas. Foram distribuídos papel e caneta aos alunos para que eles montassem e preenchessem o quadro proposto por Lucchiari (1993) com as quatro colunas: (a) gosto e faço, (b) não gosto e não faço, (c) gosto e não faço e (d) não gosto e faço.

Eles poderiam colocar qualquer atividade em cada coluna, mas ao total deveriam constar no quadro pelo menos duas atividades relacionadas a: (a) relacionamentos afetivos, (b) estudo, (c) trabalho, (d) aspirações positivas, (e) bens materiais, (f) religião/espiritualidade e (h) sentido da vida. O pesquisador explicou a atividade do Quadro do Gosto e Faço (ou não).

Os alunos pediram explicação sobre cada dimensão do PV. Em especial tiveram mais dificuldade em entender as dimensões de Aspirações Positivas e Sentido da Vida. Grande parte dos alunos teve dificuldade em cumprir o prazo da tarefa e faltando 10

minutos para o término do Encontro 5 o Pesquisador chamou quem já havia terminado, para socializar seu quadro.

O Pesquisador fez perguntas para a classe a respeito das dificuldades e facilidades na execução da tarefa. Os alunos relataram que, de maneira geral, foi mais fácil fazer a coluna do gosto e faço. Quanto ao aspecto mais difícil, não houve uma opinião comum.

Os estudantes foram instigados a refletir sobre qual coluna tem mais atividades, o que sugere o status da sua qualidade de vida (quanto mais atividades nas colunas do lado esquerdo, possivelmente melhor está a qualidade de vida). Também foi realizada uma reflexão sobre quais atividades eles querem mudar de coluna e como podem se preparar para concretizar esse desejo (necessidade de planejamento e persistência).

Na avaliação do encontro consideraram que “foi legal”, mas devido à falta de tempo, não foi possível instigá-los a dar mais opiniões sobre isso. Abaixo alguns exemplos dos quadros preenchidos pelos participantes:

Figura 9

gosto e FAÇO	não gosto NÃO FAÇO	gosto e NÃO FAÇO	NÃO gosto e FAÇO
Reciprocidade <sup>1</sup>	dieta <sup>4</sup>	Pegamismo <sup>4</sup>	PROVA DE <sup>2</sup> MATEMÁTICA
Admini	Briga <sup>1</sup>	ESTUDAR OU- <sup>2</sup> TRÊS IDIOMAS	LAVAR A LOUÇA
Ler <sup>2</sup>		viajar sempre <sup>4/7</sup>	CHORAR <sup>1</sup>
Cozinhar <sup>3/7</sup>		ESTUDAR <sup>2</sup> SEMPRE	POUZAR <sup>2</sup>
Sair <sup>1</sup>			EXERCÍCIOS <sup>4</sup> FÓRMULAS FALAR EM PÚBLICO
GASTAR DINHEIRO <sup>5</sup>			
IR À IGREJA <sup>6</sup>			
Almoço <sup>4/4</sup>			
Sair p/ caminho <sup>7</sup>			
Assistir TV <sup>4</sup>			

Exemplo 1 do Quadro do Gosto e Faço (ou não)

Figura 10

	Gosto e Fogo	Não gosto Não Fogo	Gosto e Não fogo	Não gosto e fogo
1	Ficar com a família	Deixar as p. - nois	Enumerar	Conviver com alguns familiares
2	Estudar Biologia	Deixar lixo no chão	Estudar	Estudar química
3	Cozinhar	Estudar química	Deixar dinheiro a instituições	Deixar dinheiro
4	Ajudar alguém se possível		Ter um carro	Deixar louça lavada de casa
5	Ajudar um animalzinho de casa		Ter um carro	
6	Mexer celular, computador		Ter um tablet	
7	Sair com os amigos		Ter um celular	
			Ter um momento do melhor momento possível	
			Ter um	

1	Relacionamentos afetivos
2	Estudo
3	Trabalho
4	Aspirações vestidas
5	Bens materiais
6	Religião
7	Sentido da vida

1	Trabalho
2	Comer quem me ama
3	Assistir Netflix
4	Assistir filmes de guerra
5	Fazer esportes
6	Contar

Exemplo 2 do Quadro do Gosto e Faço (ou não)

Figura 11

GOSTO E FAÇO	NÃO GOSTO NÃO FAÇO	GOSTO E NÃO FAÇO	NÃO GOSTO E FAÇO
Fazer sushi (5)	ir à igreja (6)	curar algo (2)	Estudar Exatas (2)
Ajudar meu irmão (7) (4)	Namorar (3)	pesquisar algo na Biologia (3)	Abrir uma loja (3)
Comer (7)	Abraçar (5)	modelar (3)	Trabalhar em grupo (1)
Produzir seu próprio (5)	ir para labda (4)	Fotografar e divulgar algum filme (3)	Viver (7)
Executar música alta (7)	usar drogas (7)	abrir uma loja (3)	comprar (7)
dormir na casa da <sup>meio</sup> viz (1)	comer sushi (4)	viajar (7)	conversar com meu país (1)
assistir filmes (7)			

- 1) Relacionamento afetivos
- 2) Estudo.
- 3) Trabalho
- 4) aspirações pessoais
- 5) Bens materiais
- 6) religião
- 7) sentido da vida

Exemplo 3 do Quadro do Gosto e Faço (ou não)



Figura 12

Gosto e faço	não gosto e não faço	gosto e não faço	não gosto e faço
- estudar matemática e física (3)	- esportes (6)	- ter mais dinheiro pra viajar (5)	- estudar biologia (2)
- comprar livros (5)	- ser adepta a alguma religião		- estudar e/ou a metade da classe a qual não gosto (1)
- conviver e/parte da minha família (1)			- trabalhar eventualmente aos sábados (3)
- Buscar um sentido p/ vida (7)			- acordar cedo
- ajudar pessoas com dificuldade nas minhas matérias preferidas (4, 2)			
- Me autocentrar antes de julgar alguém. (4)			
- Adquirir conhecimentos e aplicações no dia-a-dia (7, 2)			
- comprar comida (7, 5)			

Exemplo 4 do Quadro do Gosto e Faço (ou não)

### Discussão e análise do Encontro 6

Essa atividade se caracterizou como de fácil aplicação e com bom empenho dos alunos, mas o tempo de 50 minutos se mostrou insuficiente. Talvez uma estratégia viável seja solicitar esta atividade para casa e deixar apenas a discussão para o momento de aula. Essa atividade pode ser aplicada facilmente por professores, que novamente devem tomar o devido cuidado para respeitar a rotina, a opinião e as preferências dos alunos em cada coluna.

Os alunos se mostraram interessados em refletir a respeito dos aspectos de vida que os fazem felizes ou que realizam apenas por obrigação, e também dos itens que desejam transpor de uma coluna para outra. Atividades que guiam escolhas com base em necessidades básicas e significado para vida, pautadas em habilidades e valores pessoais, ajudam os adolescentes a se encontrarem em meio às suas angústias, como por exemplo, a escolha de sua carreira (Shin & Steger, 2014).

### **Encontro 7 – O Meu Projeto de Vida**

Os objetivos do Encontro 7 foram: (a) identificar as dimensões desenvolvidas nos encontros anteriores e (b) levantar possíveis pontos que precisam ser retomados no Encontro 8 para proporcionar o fechamento do programa de intervenção. Para isso, o Pesquisador entregou o formulário “Meu Projeto de Vida” (APÊNDICE E) para os participantes. O tempo inteiro do Encontro 7 foi usado para o preenchimento do formulário. Ao final, o pesquisador questionou sobre como foi fazer a atividade.

A maioria dos alunos teve dificuldade em preencher a parte do formulário que corresponde em “deixar uma marca no mundo” e de dar um título ao seu PV. Os adjetivos dados pelos alunos a respeito do formulário foram: “difícil”, “parcialmente confuso”, “confuso” e “relativamente fácil”. Dessa maneira, pode-se interpretar que, para cada participante, o formulário teve um grau diferente de dificuldade, talvez relacionado ao nível de autoconhecimento ou de solidez do Projeto de Vida.

A fim de obter mais informações, o Pesquisador questionou por que a atividade foi confusa. As respostas foram:

- (a) “*Porque não sabemos o que vai ser no futuro*” (aluna, s.d);
- (b) “*Você tem que se definir, essa é a dificuldade*” (aluna, s.d.).
- (c) “*Foi bem ampla a atividade, não foi uma coisa específica*” (aluno, s.d.).

Os relatos foram acolhidos e, em seguida o Pesquisador solicitou uma avaliação do encontro. Os alunos relataram que o mesmo foi positivo e propiciou pensar sobre o futuro. A seguir dois exemplos do formulário preenchidos pelos participantes.

Figura 13

**“MEU PROJETO DE VIDA”**

Meu nome é [redacted] e atualmente eu .....estudo e trabalho.....

Sei que tenho facilidade de .....lidar com animais..... e admiro muito as pessoas que  
 .....respeitam as mesmas..... Acho fantásticas as profissões de .....Biologia, Medicina  
 e Veterinária.....mas meu principal sonho é trabalhar com .....animais.....

porque assim eu .....vou exercer algo que eu goste.....

Quando penso na minha família no futuro, imagino que .....estaremos juntos.....  
 pois .....a família é a coisa mais importante para mim..... Quanto à fé eu .....não tenho.....

Gostaria que minha marca no mundo fosse.....da mamãe que eu quiser.....  
 uma vez que.....eu faça aquilo que eu goste..... Sei que para alcançar tudo isso preciso  
 me preparar e perseverar, por isso eu .....vou tentar ao máximo conseguir o que quero,  
 para que em 5 anos .....eu me forme..... e em 10 anos .....já esteja exercendo minha  
 profissão.....

Quando estiver idoso espero .....já ter feito tudo a que eu quisera.....

Para mim é mais importante.....eu continuar tentando.....  
 do que .....desistir nem pensar.....

Por isso, o nome do meu Projeto de Vida é .....“O que quero para mim”.....

Faltou nesse formulário eu dizer que .....mesmo se eu não conseguir realizar  
 todas as coisas que tenho para minha vida, não ficarei  
 desanimada, se ao menos eu tiver tentado.....

Exemplo 1 do Formulário Meu Projeto de Vida

Figura 14

**“MEU PROJETO DE VIDA”**

Meu nome é [redacted] e atualmente eu estudo.

Sei que tenho facilidade de produzir coisas e admiro muito as pessoas que são biólogas (as). Acho fantásticas as profissões de Biologia e Arqueologia, mas meu principal sonho é trabalhar com design de moda porque assim eu posso mostrar para o público minhas produções.

Quando penso na minha família no futuro, imagino que não teri muito contato pois nem hoje em dia não tenho. Quanto à fé eu não tenho.

Gostaria que minha marca no mundo fosse ajudar alguma pessoa uma vez que isso é muito importante. Sei que para alcançar tudo isso preciso me preparar e perseverar, por isso eu comecei com meu irmão para que em 5 anos meus amigos e em 10 anos meu irmão.

Quando estiver idoso espero estar na ativa, com um jardim e livros de estomago.

Para mim é mais importante ajudar meu irmão e ser feliz do que ser milionário e não ajudar meu irmão.

Por isso, o nome do meu Projeto de Vida é SEMPRE SER FELIZ.

Faltou nesse formulário eu dizer que .....

### Exemplo 2 do Formulário Meu Projeto de Vida

#### Discussão e análise do Encontro 7

O tempo destinado para a atividade foi insuficiente, pois, não foi possível aprofundar a discussão. Dado o cuidado de acolher os sentimentos dos alunos, essa atividade se aplica facilmente em contexto de aula e suscitou reflexões quanto ao futuro. No entanto, a potencialidade desse encontro seria melhor aproveitada se houvesse uma socialização mais abrangente da atividade que possibilitasse trocas de experiências e pontos de vista.

Apesar da dificuldade compreensível em se projetar no futuro, pela leitura dos formulários pode-se perceber que os estudantes tinham desenvolvido a maioria dos aspectos do PV. Cinco dos sete participantes que tiveram uma devolutiva individual com o Pesquisador no Encontro 8 se queixaram de insegurança quanto às dimensões de Estudo e Trabalho, embora já soubessem o curso que iriam escolher.

Se houvesse mais tempo disponível, seria interessante trabalhar de maneira coletiva com os participantes, de modo a propiciar uma reflexão sobre suas respostas com base no Quadro do Gosto e Faço (ou não). Dessa maneira, seria possível aumentar a esperança dos participantes em seus futuros, uma vez que ela se relaciona com aspectos individuais e sociais, com o contexto em que está inserida e suas relações interpessoais (Reppold et al., 2015), isto é, ampliaria o florescimento dos jovens (Norrish, 2013).

Quanto ao aspecto familiar, todos os participantes relataram que esperam ter um bom relacionamento com sua família no futuro. No entanto, seis participantes indicaram sua família no futuro como a mesma de seu núcleo atual, quatro como uma família construída por eles e apenas um indicou as duas possibilidades (família nuclear e construída). Os demais apresentaram relatos que não permitem determinar a qual família se referiram. Esses dados se relacionam com outras pesquisas que mostram que a expectativa quanto ao padrão familiar de convivência entre pais e filhos é passado de geração em geração (Tardeli, 2010), porém nem sempre os adolescentes refletem claramente quanto aos seus próprios desejos em relação a construir ou não uma família (Riter, Dellazzana-Zanon, & Freitas 2019).

### **Encontro 8 – Finalização do Programa**

Baseado em Shin e Steger (2014), os objetivos do último encontro foram: (a) oferecer um fechamento do programa; (b) levantar dados para avaliação do programa e (c),

propiciar uma devolutiva individual aos participantes que desejassem ou que tivessem se mostrado indefinidos em seu PV com base na atividade do encontro anterior.

O Pesquisador informou que novamente entregaria a EPVA para que os participantes a completassem e enquanto eles realizassem essa tarefa, aqueles que quisessem poderiam ter uma conversa particular com o pesquisador, a fim de ter uma devolutiva individual. Dessa maneira, o pesquisador entregou as atividades e deu uma devolutiva individual para sete participantes, dos quais dois solicitaram espontaneamente e cinco foram chamados pelo pesquisador com base na leitura do Formulário “Meu Projeto de Vida”.

Na devolutiva individual, cinco participantes se queixaram em relação à insegurança quanto à escolha profissional, um sobre conflitos familiares em relação à opção pelo curso Superior e um por problemas relacionados à depressão e ansiedade. O Pesquisador se colocou a disposição dos participantes para auxílios futuros e chegou a retornar à escola, quando fez uma última visita à sala, porém, não houve mais procura por acolhimento por parte dos participantes do estudo.

Na devolutiva individual, foi imprescindível a formação do pesquisador em Psicologia, para saber acolher os sofrimentos do aluno quanto às queixas relacionadas à depressão e ansiedade, o que demonstra a necessidade de um Psicólogo Escolar para avaliar essas demandas, sua relação com o processo de escolarização e encaminhar os casos que precisam para psicoterapia. É possível, no entanto, que essa demanda tenha surgido devido ao conhecimento dos participantes quanto à trajetória acadêmica/profissional do pesquisador.

Quanto à aplicação da escala, atribui-se a nota 3 para os itens que o respondente considerou não saber avaliar, o que pode sugerir que para aquele item específico, o

adolescente não tem segurança. A Tabela 9 revela a variação de resposta 3 na aplicação da EPVA no primeiro e último encontro para 10 anos e a Tabela 8 para 20 anos.

Tabela 9

*Frequência de respostas “Não sei avaliar” EPVA (10 anos) 1ª e 2ª aplicação*

Participante	Dim.1		Dim.2		Dim.3		Dim.4		Dim.5		Dim.6		Dim.7		Total de variação por participantes
	1ª	2ª	1ª	2ª	1ª	2ª	1ª	2ª	1ª	2ª	1ª	2ª	1ª	2ª	
Aline	6	3	0	1	1	0	4	1	1	1	0	3	0	0	11
Angélica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Bianca	4	3	2	2	2	0	3	0	4	2	1	3	0	0	10
Barbara	3	12	3	2	3	3	2	2	6	8	5	7	3	4	15
Bete	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	03
Bruno	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	02
Carmem	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	04
Celia	3	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	04
Daiana	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2	0	1	0	05
Elizandra	1	1	1	2	1	0	1	0	0	1	0	1	3	0	08
Francisco	1	1	2	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	06
Jasmim	5	8	1	1	1	1	0	0	4	1	4	5	1	3	09
Luciano	2	2	2	5	4	2	0	0	0	0	3	1	0	0	07
Marcelo	1	2	0	0	0	0	0	4	1	1	4	3	0	0	06
Mariane	5	8	1	3	0	1	0	0	1	1	0	1	0	2	09
Otavio	0	2	1	1	0	1	1	0	2	1	2	1	0	0	06
Renata	3	2	1	1	2	1	0	2	3	1	5	3	0	3	11
Vanessa	1	0	2	5	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	05
<b>Total de variação por dimensão</b>	<b>27</b>		<b>14</b>		<b>10</b>		<b>18</b>		<b>15</b>		<b>21</b>		<b>16</b>		<b>121</b>

*Nota.* Dim 1: relacionamentos afetivos; Dim 2: bens materiais; Dim 3: estudo; Dim 4: trabalho; Dim 5: espiritualidade; Dim 6: aspirações positivas; Dim 7: sentido da vida.

Tabela 10

*Frequência de respostas “Não sei avaliar” EPVA (20 anos) 1ª e 2ª aplicação*

Participante	Dim.1		Dim.2		Dim.3		Dim.4		Dim.5		Dim.6		Dim.7		Total de variação por participantes
	1ª	2ª	1ª	2ª	1ª	2ª	1ª	2ª	1ª	2ª	1ª	2ª	1ª	2ª	
Aline	4	1	1	2	0	0	4	0	1	2	0	2	1	0	12
Angelica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Baianca	5	5	2	2	2	0	3	0	4	2	1	3	0	0	9
Barbara	4	7	4	3	2	3	1	2	5	9	5	7	3	3	12
Bete	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	03
Bruno	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	04
Carmem	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	2	0	0	0	05
Celia	2	1	1	2	2	2	0	0	1	3	1	0	1	0	06
Daiana	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2	0	1	0	05
Elizandra	1	1	1	6	1	0	0	0	0	1	0	1	3	0	11
Francisco	0	1	2	0	0	0	1	1	2	0	1	0	1	0	07
Jasmim	2	2	1	2	1	1	0	0	4	2	4	5	1	3	06
Luciano	0	0	2	5	3	2	0	0	0	0	3	1	0	0	06
Marcelo	1	1	0	1	0	1	0	5	2	1	3	3	0	0	08
Mariane	7	3	1	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	07
Otavio	0	0	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	0	0	02
Renata	3	0	2	1	2	1	0	2	2	0	5	3	0	3	14
Vanessa	0	0	3	5	1	0	1	0	0	0	1	1	0	2	06
<b>Total de variação por dimensão</b>	<b>14</b>		<b>22</b>		<b>10</b>		<b>18</b>		<b>21</b>		<b>21</b>		<b>17</b>		<b>115</b>

*Nota.* Dim. 1: relacionamentos afetivos; Dim. 2: bens materiais; Dim. 3: estudo; Dim. 4: trabalho; Dim. 5: espiritualidade; Dim. 6: aspirações positivas; Dim. 7: sentido da vida.

O processo de construção do PV perpassa muitas vezes pela desconstrução de certezas previamente estabelecidas sem a devida reflexão. Dessa maneira, o resultado do programa se mostra positivo tanto pelo aumento na segurança da escolha dos participantes, quanto no aumento da reflexão, que pode gerar a dúvida. Assim, apesar da taxa total de respostas “Não sei avaliar” ter se mantido similar na primeira e segunda aplicação, para 17 participantes (94%) houve, em média, em 4 dimensões, tanto para 10 quanto para 20 anos, o que revela o potencial deste programa.

Quanto à avaliação do programa por parte dos participantes (APÊNDICE F), pode-se afirmar que o programa auxiliou 17 dos 18 participantes na construção do PV. Apenas uma participante relatou que já tinha o PV e não identificou diferença pré e pós o Programa de Intervenção.



Quanto aos aspectos positivos, os alunos relataram: refletir sobre o passado, presente e/ou futuro; fortalecimento da identidade; proporcionar a reflexão sobre o PV, trocar ideias, integrar a sala e aproximação com a família. Quanto ao encontro/atividade que mais gostou:

Uma participante mencionou o primeiro e último encontro, quando foi aplicado a EPVA e, dessa maneira, pode ver o que mudou após os encontros e notar o quanto ela própria mudou de opinião. Três participantes indicaram: os Encontros 2 (Carta ao Passado, Presente e Futuro) e 5 (Busca por Trajetórias de Sucesso). Quanto à justificativa do Encontro 2 os participantes argumentaram que foi possível colocar pensamentos, certezas e anseios. Quanto ao Encontro 5, possibilitou conhecer e se inspirar na pessoa.

Seis participantes indicaram os Encontros 4 (Árvore Genealógica das Profissões) e 6 (Quadro do Gosto e Faço (ou não)). Quanto ao Encontro 4, argumentaram que foi prazeroso realizar as entrevistas com os familiares e amigos, pois essa atividade possibilitou o conhecimento a respeito do outro e a importância da família para cada um. Também proporcionou a aproximação com a família e foi possível descobrir sonhos de pessoas próximas pela oportunidade de poder escutá-los de maneira dinâmica.

Quanto ao Encontro 6 afirmaram que os fez pensar e descobrir gostos, perceber as coisas que gostam e de fato fazem. Também refletiram que é necessário fazer coisas que não se gosta e que haverá coisas que gosta mas não terá a oportunidade de fazer.

Os Encontros 3 e 7 (Caminhos Traçados e Meu Projeto de Vida) não foram mencionados por nenhum participante. Esse resultado indica que esses encontros devem ser repensados para futuras aplicações, conforme descrito anteriormente na discussão dessas atividades.

Quanto à possibilidade de mudança no programa, foi sugerido: (a) proporcionar às pessoas se abrirem mais; (b) falar mais sobre a Carta ao Passado, Presente e Futuro; (c) ter

mais participação dos estudantes; (d) dar mais foco ao ano seguinte de suas vidas; (e) aumentar a duração do programa; (f) aprofundar mais os assuntos; (g) aumentar o tempo dos encontros; (h) mudar as atividades para fazer em casa, pois falta tempo; (i) inserir dinâmicas de autoconhecimento e realizações; (j) realizar o programa em um ambiente mais aberto. Sete participantes mencionaram que ficaram satisfeitos e não mudariam nada.

Quanto à participação dos alunos no Programa de Intervenção, apenas seis afirmaram ter se dedicado de maneira satisfatória, os demais afirmaram que poderiam ter se dedicado mais. Dentre estes últimos, alguns comentaram que têm vergonha de se manifestar em público e outros que não fizeram todas as atividades em casa.

#### Discussão e análise do Encontro 8

Pela análise geral nota-se aumento nas dimensões “Bens Materiais” em 6 e 11 pontos, e “Sentido da Vida” em 2 e 1 ponto em 10 e 20 anos. Bem como diminuição nas dimensões “Estudo” em 4 pontos (10 e 20 anos), “Trabalho” em 4 e 2 pontos, “Espiritualidade” em 7 e 1 ponto e “Aspirações Positivas em 1 e 3 pontos. Na dimensão “Relacionamentos Afetivos” houve aumento na taxa de respostas para 10 anos em 9 pontos e diminuição para 20 anos em 7 pontos.

Esses dados sugerem que esse grupo passou a se questionar mais a respeito de seus desejos quanto a aquisição de bens materiais e o sentido de suas vidas. Por outro lado ficou mais seguro nos aspectos relativos aos estudos, trabalho, espiritualidade e aspirações positivas. Apesar de três participantes terem se mantido com a mesma taxa de respostas “não sei avaliar” para 10 anos e quatro para 20 anos, apenas a Angélica se manteve na mesma posição em todas as dimensões. Dessa maneira, apesar de outros fatores externos poderem ter impactado no PV dos participantes (Tardeli, 2008), pode-se sugerir que nessa amostra o Programa de Intervenção auxiliou na construção do PV.

Cabe ressaltar ainda, que mesmo sem mudança de escore na EPVA, Angélica se mostrou satisfeita com o Programa e afirmou que essa experiência proporciona “olhar com outros olhos para o presente e futuro”. Outro dado interessante refere-se à Daiana, que afirmou já ter um PV pré-definido anteriormente aos encontros, e não sentiu diferença com o Programa de Intervenção. Porém, pela análise das tabelas 7 e 8, Daiana teve uma redução de cinco respostas “Não sei avaliar”, tanto na escala de dez anos, quanto na de vinte anos.

A dimensão que apresentou maior redução de respostas “Não sei avaliar” por participantes, tanto para 10 quanto para 20 anos, foi a de Religião/Espiritualidade. Isso sugere que os participantes estão em fase de se definir quanto à sua fé, algo característico da adolescência, que é uma fase de experimentação (Aspesi et al., 2005; Lerner, Lerner, & Benson, 2011).

Expectativas e desejos quanto ao futuro que, muitas vezes vão contra o que é esperado pela família, podem dificultar o processo de individuação na construção do PV. Dessa maneira, um processo reflexivo que coloque em dúvida planos previamente estabelecidos, podem resultar no aumento de respostas “não sei avaliar” em função de uma tomada de consciência que parte da desconstrução de ideias pré-concebidas que foram criadas sem a devida reflexão.

Ao dividir os participantes em dois grupos: (a) participantes com taxa de respostas “Não sei avaliar”  $\geq 15\%$ , considerados inseguros quanto ao seu PV (PI); e (b) participantes com taxa de respostas  $< 15\%$ , considerados com mais segurança quanto aos seus PV (PS), podemos notar que este Programa teve mais impacto, em todas as dimensões e em ambas as chaves de respostas (10 e 20 anos) para os participantes que previamente ao Programa, tinham menos certeza de seu PV.

Figura 15

Dimensão 1: Relacionamentos Afetivos	Chave de respostas	10 anos	20 anos
	<b>Nº de participantes com Taxa <math>\geq 15\%</math></b>	7	5
	Índice de variação dos pontos na 2ª aplicação	1 a 9	0 a 20
	<u>Média de variação na segunda aplicação</u>	<u>3,2</u>	<u>2,6</u>
	<b>Nº de Participantes com taxa <math>&lt;15\%</math>:</b>	11	13
	Índice de variação dos pontos na 2ª aplicação	0 a 2	0 a 1
	<u>Média de variação dos pontos na 2ª aplicação</u>	<u>0,4</u>	<u>0,15</u>
Dimensão 2: Estudos	Chave de respostas	10 anos	20 anos
	<b>Nº de participantes com Taxa <math>\geq 15\%</math></b>	1	2
	Índice de variação dos pontos na 2ª aplicação	1	1 a 2
	<u>Média de variação na segunda aplicação</u>	<u>1</u>	<u>1,5</u>
	<b>Nº de Participantes com taxa <math>&lt;15\%</math>:</b>	17	16
	Índice de variação dos pontos na 2ª aplicação	0 a 3	1 a 5
	<u>Média de variação dos pontos na 2ª aplicação</u>	<u>0,82</u>	<u>1,12</u>
Dimensão 3: Trabalho	Chave de respostas	10 anos	20 anos
	<b>Nº de participantes com Taxa <math>\geq 15\%</math></b>	2	1
	Índice de variação dos pontos na 2ª aplicação	0 a 2	1
	<u>Média de variação na segunda aplicação</u>	<u>1</u>	<u>1</u>
	<b>Nº de Participantes com taxa <math>&lt;15\%</math>:</b>	16	17
	Índice de variação dos pontos na 2ª aplicação	0 a 2	0 a 2
	<u>Média de variação dos pontos na 2ª aplicação</u>	<u>0,5</u>	<u>0,5</u>
Dimensão 4: Aspirações Positivas	Chave de respostas	10 anos	20 anos
	<b>Nº de participantes com Taxa <math>\geq 15\%</math></b>	2	2
	Índice de variação dos pontos na 2ª aplicação	3	2 a 3
	<u>Média de variação na segunda aplicação</u>	<u>3</u>	<u>2,5</u>
	<b>Nº de Participantes com taxa <math>&lt;15\%</math>:</b>	16	16
	Índice de variação dos pontos na 2ª aplicação	0 a 4	0 a 5
	<u>Média de variação dos pontos na 2ª aplicação</u>	<u>0,75</u>	<u>0,68</u>
Dimensão 5: Bens Materiais	Chave de respostas	10 anos	20 anos
	<b>Nº de participantes com Taxa <math>\geq 15\%</math></b>	4	3
	Índice de variação dos pontos na 2ª aplicação	2 a 3	2 a 4
	<u>Média de variação na segunda aplicação</u>	<u>2,25</u>	<u>2,66</u>
	<b>Nº de Participantes com taxa <math>&lt;15\%</math>:</b>	15	15
	Índice de variação dos pontos na 2ª aplicação	0 a 2	0 a 2
	<u>Média de variação dos pontos na 2ª aplicação</u>	<u>0,53</u>	<u>0,86</u>
Dimensão 6: Religião/Espiritu alidade	Chave de respostas	10 anos	20 anos
	<b>Nº de participantes com Taxa <math>\geq 15\%</math></b>	5	5
	Índice de variação dos pontos na 2ª aplicação	1 a 2	0 a 2
	<u>Média de variação na segunda aplicação</u>	<u>1,6</u>	<u>1,4</u>
	<b>Nº de Participantes com taxa <math>&lt;15\%</math>:</b>	13	13
	Índice de variação dos pontos na 2ª aplicação	0 a 3	0 a 2
	<u>Média de variação dos pontos na 2ª aplicação</u>	<u>1</u>	<u>1,07</u>
Dimensão 7: Sentido da Vida	Chave de respostas	10 anos	20 anos
	<b>Nº de participantes com Taxa <math>\geq 15\%</math></b>	2	2
	Índice de variação dos pontos na 2ª aplicação	1 a 3	0 a 3
	<u>Média de variação na segunda aplicação</u>	<u>2</u>	<u>1,5</u>

	<b>Nº de Participantes com taxa &lt;15%:</b>	<b>16</b>	<b>16</b>
	Índice de variação dos pontos na 2ª aplicação	0 a 3	0 a 3
	Média de variação dos pontos na 2ª aplicação	<u>0,75</u>	<u>0,87</u>

#### **Diferenças entre PS e P1 com base na EPVA**

Todos esses dados poderiam ser refletidos com os adolescentes, por isso, para uma nova aplicação desse Programa de Intervenção, sugere-se que a análise da EPVA seja realizada de maneira individual entre os próprios alunos, para que vejam se houve mudança em suas respostas. Ao final, os alunos poderiam socializar as percepções individuais com a sala de maneira a proporcionar a troca de seus pontos de vista.

Uma vez que não se objetiva utilizar a EPVA como um teste psicológico, o aplicador desse programa, seja professor ou psicólogo, pode alterar a escala por meio de discussões e reflexões em conjunto com os alunos, o que tende a aumentar a participação, o envolvimento no Programa de Intervenção e maior atenção ao responder a escala. Não houve reclamação a respeito de nenhuma atividade, exceto quanto ao pouco tempo ou falta de oportunidade para aprofundar as discussões.

Nota-se também a dificuldade de participação espontânea dos estudantes durante os encontros, o que pode ser característico dessa escola que não oferece Ensino Fundamental. Assim, os alunos se conhecem apenas no Ensino Médio e têm pouco tempo para estabelecer vínculos. No entanto, pode-se pensar que, mesmo para aqueles com dificuldade em falar em público, as atividades realizadas e a participação nas discussões coletivas, ainda que como ouvinte, auxiliaram no processo reflexivo a respeito do PV.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa de Intervenção apresentado nesta dissertação, com base nos dados obtidos nas atividades, bem como na avaliação dos adolescentes, se mostrou uma ferramenta que pode contribuir com o fortalecimento e a construção do Projeto de Vida (PV) dos adolescentes que estão no último ano do Ensino Médio. De acordo com os relatos dos 18 participantes, este Programa de Intervenção também propiciou a reflexão de aspectos gerais da vida que, muitas vezes, não têm espaço na rotina dos adolescentes e são importantes para a construção de sua identidade.

Também se notou um aumento na participação dos estudantes ao longo dos encontros, o que reflete o potencial para o estabelecimento de vínculos que tais atividades podem oferecer. Tais aspectos se relacionam diretamente com sentimentos como, bem-estar, otimismo, esperança, resiliência, vocação e engajamento espontâneo. Esses sentimentos são constructos basilares da Psicologia Positiva e propiciam o Desenvolvimento Juvenil Positivo que leva ao florescimento dos jovens.

Na percepção do pesquisador, a presença do gravador foi um fator que impactou negativamente na espontaneidade dos alunos. No entanto, no decorrer do Programa de Intervenção esse estímulo perdeu importância, e comentários como “*Nossa, você vai escutar isso depois!*” ou “*Gente, ele está gravando tudo!*”, que eram seguidos de risos, foram tornando-se mais raros.

O professor que permanece por um longo período com a mesma turma pode estar presente por um tempo maior do que o da aplicação do programa. A aplicação por parte de um psicólogo(a) escolar perene na escola, além das vantagens mencionadas acima, possibilitaria o aprofundamento dos sentimentos e o trabalho com as angústias e receios dos alunos. Entretanto, sabe-se que até o presente momento, esta não é realidade das escolas públicas de Ensino Médio no país.

As atividades que os participantes mais relataram ter gostado foram o Quadro do Gosto e Faço (ou não) e a Árvore Genealógica das Profissões. Essas atividades podem ser replicadas facilmente, promovem reflexões a respeito de todas as dimensões do PV e apresentam pouca possibilidade de gerar uma demanda emocional com a qual o professor não consiga lidar. É importante destacar que as dimensões do projeto de vida Relações Afetivas, Estudo e Trabalho estiveram presentes de maneira significativa em todos os encontros, o que pode nortear a elaboração de outras atividades.

Quanto aos aspectos metodológicos de análise dos dados, notou-se a importância de se gravar os encontros a fim de captar as nuances de sentido nas falas dos participantes e nas atividades realizadas. O Software Atlas.ti 8 auxiliou na organização e sistematização dos dados quanto à atividade Carta ao Presente e Futuro, o que possibilitou a visualização e conexão dos dados.

Quanto às limitações do estudo, o principal aspecto a ser destacado refere-se ao fator tempo. O fato de os encontros do programa terem tido apenas 50 minutos de duração e não 90 minutos (conforme previsto inicialmente) comprometeu o potencial reflexivo previsto para as atividades. Outros aspectos que também podem ter impactado negativamente o aproveitamento dos participantes foram: (a) a pouca intimidade estabelecida entre eles, devido ao fato de estudarem juntos apenas desde o 1º ano do Ensino Médio; (b) ter ocorrido durante as aulas, o que pode ter dado uma entonação disciplinar ao Programa de Intervenção e (c) não ter dia e horário específicos, o que pode ter dificultado a organização dos participantes quanto à realização das tarefas solicitadas para casa. Por isso sugere-se que para uma próxima intervenção, os encontros sejam planejados para ocorrerem em até 90 e fora do período escolar.

Para estudos futuros, sugere-se a replicação dessa pesquisa em outros contextos e com grupo controle a fim de averiguar a eficácia do programa. Se a reavaliação ocorrer por

professores, é importante que seja feita uma capacitação a respeito dos cuidados éticos aqui apresentados, bem como dos pressupostos da Psicologia Positiva. Essa capacitação, além de gerar dados para pesquisas futuras, poderia contribuir com a prática docente como um todo e também com o fortalecimento do PV dos próprios professores, especialmente se os encontros forem filmados de maneira a gerar dados quanto à mediação do professor.

Atividades como as descritas neste estudo são fundamentais para que os adolescentes possam florescer e para que a escola cumpra sua função social. Pela diversidade das escolas brasileiras, é natural que um mesmo programa precise de algumas adaptações para atingir resultados satisfatórios, mas é imprescindível que as escolas públicas e particulares se preocupem em cumprir a legislação em vigor, bem como se instrumentalizem com dados científicos e propiciem espaços para construção do Projeto de Vida.



**REFERÊNCIAS**

- Abramoski, K., Pierce, J., Hauck, C., & Stoddard, S. (2017). Variations in Adolescent Purpose in Life and Their Association With Lifetime Substance Use. *The Journal of School Nursing*, 1–7. <https://doi.org/10.1177/1059840517696964>
- American Psychological Association. (2002). *A reference for Professionals Developing Adolescents*. Washington. American Psychological Association, Ed.
- Aparecida, M., & Antunes, M. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Revista Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 12(2), 469–476.
- Arantes, V. A., Danza, H. C., Pinheiro, V. P. G., & Pátaro, C. S. de O. (2016). Projetos de vida, juventude e educação moral. *International Studies on Law and Education*, (23), 77–94. Retrieved from <http://www.hottopos.com/isle23/77-94Valeria&.pdf>
- Araujo, U. F., Arantes, V. A., Danza, H. C., Pinheiro, V. P. G., & Garbin, M. (2016). Principles and methods to guide education for purpose: a Brazilian experience. *Journal of Education for Teaching*, 42(5), 556–564. <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1226554>
- Aspesi, C. de C., Dessen, M. A., & Chagas, J. F. (2005). A Ciência do Desenvolvimento Humano. In *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 18–36).
- Bandeira, C. de M., & Hutz, C. S. (2016). Possibilidades de pensar e fazer no contexto escolar a partir do olhar positivo. In L. Seibel, M. Poletto, & S. H. Koller (Eds.), *Psicologia Positiva: Teoria, Pesquisa e Intervenção*. Curitiba: Juruá.
- Bauman, Z. (2007). *Tempos líquidos* (C. A. Medeiros, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Brasil (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em:

- [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L8069Compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm)
- Brasil (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)
- Brasil (2017). Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (2017). Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art3](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art3)
- Bronk, K. C. (2011). The role of purpose in life in healthy identity formation: A grounded model. *New Directions for Youth Development*, 132, 31–44.  
<https://doi.org/10.1002/yd.426>
- Bronk, K. C. (2014). *Purpose in life: A critical component of optimal youth development*. *Purpose in Life: A critical component of optimal youth development*. Dordrecht: Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-7491-9>
- Bundick, M. J. (2011). The benefits of reflecting on and discussing purpose in life in emerging adulthood. *New Directions for Youth Development*, 2011(132), 89–103.  
<https://doi.org/10.1002/yd.430>
- Bundick, M. J., & Tirri, K. (2014). Student Perceptions of Teacher Support and Competencies for Fostering Youth Purpose and Positive Youth Development: Perspectives From Two Countries. *Applied Developmental Science*, 18(3), 148–162.  
<https://doi.org/10.1080/10888691.2014.924357>
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *Annals of the American Academy of Political and Social Science. Special Issue: Positive Development: Realizing the Potential of Youth*, 591, 13–24. <https://doi.org/10.1177/0002716203260092>
- Damon, W. (2009). *O que o Jovem quer da Vida? Como Pais e Professores podem orientar e motivar os adolescentes*. (1st ed.). São Paulo: Summus Editorial.
- Damon, W., Menon, J., & Bronk, K. (2003). The development of purpose during adolescence. *Applied Developmental Science*, 7(3), 119–128. Doi:

<https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0703>

- Dellazzana-Zanon, L. L. (2016). *Avaliação das propriedades psicométricas da Escala de Projeto de Vida para Adolescentes (EPVA) e suas relações com felicidade subjetiva e comportamento de risco*. PUC-Campinas.
- Dellazzana-Zanon, L. L., Bachert, C. M. D., & Gobbo, J. P. (2018). Projetos de vida do adolescente: Implicações para a escolarização positiva. In T. C. Nakano (Ed.), *Psicologia positiva aplicada à educação* (1st ed., pp. 41–62). São Paulo: Vetor Editora.
- Dellazzana-Zanon, L. L., & Freitas, L. B. L. (2015). uma revisão de literatura sobre a definição de projeto de vida na adolescência. *Interação Em Psicologia, 19*(2), 281–293. Doi: <https://doi.org/10.5380>
- Dellazzana-Zanon, L. L., & Gobbo, J. P. (2016). *Escala de Projeto de Vida para Adolescentes (EPVA)*. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Dellazzana-Zanon, L. L., Ritters, H. da S., & Freitas, L. B. d L. (2015). Projetos de vida de adolescentes que cuidam e que não cuidam de seus irmãos menores. In R. M. de M. Stefanini (Ed.), *Expandindo horizontes da Terapia Familiar* (pp. 101–122). Curitiba: EDITORA CRV. Doi: <https://doi.org/10.24824/978854440582.6>
- Dewitz, S. J., Woolsey, M. L., & Walsh, W. B. (2009). college student retention : an exploration of the relationship between self-efficacy beliefs and purpose in life among college students. *Journal of College Student Development, 50*(1), 19–34.  
<https://doi.org/10.1353/csd.0.0049>
- Digiácomo, M. J., & Digiácomo, I. A. (2013). *Estatuto da Criança e do Adolescente: anotado e interpretado*. Ministério Público do Estado do Paraná (6 ed., Vol. 53). Curitiba: Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente e da Educação (Subsede Marechal). Doi:

- <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Franco, G. D. R., & Rodrigues, M. C. (2014). Programas de intervenção na adolescência: Considerações sobre o desenvolvimento positivo do jovem. *Temas em Psicologia*, 22(4), 1–11. <https://doi.org/10.9788/TP2014.4-01>
- Furlani, D. D., & Bomfim, Á. C. (2010). Juventude E Afetividade: Tecendo Projetos De Vida Pela Construção Dos Mapas Afetivos. *Psicologia & Sociedade*, 22(1), 50–59. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822010000100007>
- Glanzer, P. L., Hill, J. P., & Robinson, J. A. (2015). Emerging Adults' Conceptions of Purpose and the Good Life: A Classification and Comparison. *Youth & Society*. <https://doi.org/10.1177/0044118X15602918>
- Gomes, F. Z., Tomasi, C. D., Ceretta, L. B., Birolo, I. V. B., & Amboni, G. (2016). Adolescentes e construção do projeto de vida: um relato de experiência. *Revista do Programa de Residência Multiprofissional em Atenção Básica / Saúde Da Família*, 3. Retrieved from <http://periodicos.unesc.net/prmultiprofissional/article/view/3035/2799>
- Gonçalves, A. M., Vieira-Silva, M., & da Mata Machado, M. N. (2012). Projeto De Vida No Discurso De Jovens Músicos. *Psicologia Em Estudo*, 17(4), 639–648. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722012000400010>
- Guzzo, R. S. L., Paula, A., & Moreira, G. (2010). Psicologia e Educação no Brasil : Uma Visão da História e Possibilidades nessa Relação Psychology and Education in Brazil : A Historical Point of View and Possibilities in that Relation, 26, 131–141.
- Hickner, S., & Smith, S. J. (2007). *Bee Movie - A História de uma Abelha*. Estados Unidos.
- Lamas, K. C. A., Pereira, S. M., & Barbosa, A. J. G. (2008). Orientação profissional na escola: uma pesquisa com intervenção. *Psicologia Em Pesquisa*, 2(1), 60–68.
- Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Lerner, R. M., Lerner, J. V., & Benson, J. B. (2011). Positive youth development: Research and Applications for Promoting Thriving in Adolescence. In R. M. Lerner, J. V. Lerner, & J. B. Benson (Eds.), *Advances in Child Development and Behavior: Positive Youth Behavior* (pp. 1–13). Elsevier Inc. Retrieved from <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/B9780123864925000038>
- Li, Y. (2011). *School engagement*. What it is and why it is important for positive youth development. *Advances in Child Development and Behavior* (1 ed., 41). Elsevier Inc. Doi: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-386492-5.00006-3>
- Liebesny, B., & Ozella, S. (2002). Projeto de vida na promoção de saúde. In M. de L. Jeffery (Ed.), *Adolescência e psicologia: Concepções, práticas e reflexões críticas* (pp. 1–142). Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/01/adolescencia1.pdf>
- Lopes, É. B., Luz, A. M. H., Azevedo, M. do P. S. M. T., & Moraes, W. T. de. (n.d.). Revista *Adolescer. Metodologias Para Trabalho Educativo Com Adolescentes*, on line. Disponível em: <http://www.abennacional.org.br/revista/cap6.1.html>
- Lucchiari, D. H. P. S. (1993). *Pensando e vivendo a orientação profissional*. (D. H. P. S. Lucchiari, Ed.) (7th ed.). São Paulo: Summus Editorial.
- Machell, K. A., Disabato, D. J., & Kashdan, T. B. (2016). Buffering the Negative Impact of Poverty on Youth : The Power of Purpose in Life. *Social Indicators Research*, (126), 845–861. Doi: <https://doi.org/10.1007/s11205-015-0917-6>
- Maia, A. A. R. M., & Mancebo, D. (2010). Juventude, trabalho e projetos de vida: ninguém pode ficar parado. *Psicologia: Ciência E Profissão*, 30(2), 376–389. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000200012>
- Malin, H. (2015). Arts Participation as a context for youth purpose. *Studies in art education*, 56(3), 268–280. Doi: <https://doi.org/10.1080/00393541.2015.11518968>

- Mandelli, M. T. (2011). *Correndo atrás de seu projeto de vida: Um estudo com participantes do programa jovem aprendiz*. (Tese de Mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em:  
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/95446>
- Marcelino, M. Q. D. S., Catão, M. D. F. F. M., & Lima, C. M. P. (2009). Representações sociais do projeto de vida entre adolescentes no ensino médio. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 29(3), 544–557. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000300009>
- Mariano, J. M., & Going, J. (2011). Youth Purpose and Positive Youth Development. In *Advances in Child Development and Behavior* (1 ed., 41, 39–68). Doi: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-386492-5.00003-8>
- Mariñelarena-Dondena, L. (2016). A Psicologia Positiva no século XXI: História e situação atual do movimento na América Latina. In B. L. Seibel, M. Poletto, & S. H. Koller (Eds.), *Psicologia Positiva: Teoria, Pesquisa e Intervenção* (pp. 13–28). Curitiba: Juruá.
- Mueller, M. K., Lewin-Bizan, S., & Urban, J. B. (2011). Youth activity involvement and positive youth development. In R. M. Lerner, J. V. Lerner, & J. B. Benson (Eds.), *Advances in Child Development and Behavior: Positive Youth Behavior* (pp. 231–250). Academic Press.
- Norrish, J. (2013). An applied framework for Positive Education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2), 147–161. Doi: <https://doi.org/10.5502/ijw.v3i2.2>
- Organização das Nações Unidas. (2014). *Adolescentes e jovens são 28% da população mundial; ONU pede mais investimentos*. Disponível em:  
<https://nacoesunidas.org/adolescentes-e-jovens-sao-28-da-populacao-mundial-onu-pede-mais-investimentos/>
- Organização das Nações Unidas. (2015). Adolescência, juventude e redução da maioria

- penal, 14. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/06/Position-paper-Maioridade-penal-1.pdf>
- Pereira, P. (2011). Educação Moral e inclusão escolar: duas práticas inter-relacionadas. In *II Congresso de Pesquisa em Psicologia e Educação Moral: Conflitos Na Instituição Educativa: Perigo ou Oportunidade?* Anais. Campinas.
- Pereira, P. (2016). Reflexões sobre os problemas de aprendizagem. *Revista Intellectus*, 4(36), 78–83. Disponível em: <http://www.revistaintellectus.com.br/DownloadArtigo.ashx?codigo=628>
- Pereira, P., & Dellazzana-Zanon, L. L. (2017). Árvore genealógica das profissões: Uma estratégia para a construção do Projeto de Vida de adolescentes. *Revista Intellectus*, 1(40), 28–40. Disponível em: <http://revistaintellectus.com.br/DownloadArtigo.ashx?codigo=811>
- Pereira, P., Marques, C. de A. E., & Cabrelon, V. C. (2013). A ação dos professores diante dos conflitos entre alunos. *Revista Intellectus*, (25), 215–237. Disponível em: <http://www.revistaintellectus.com.br/DownloadArtigo.ashx?codigo=312>
- Pereira, P., & Oliveira, R. M. (2015). A pesquisa-ação como complemento à escuta alteritária. *Revista Intellectus*, 3(31), 38–48.
- Prado, G. do V. T., & Cunha, R. B. (2007). *Percursos de autoria: Exercícios de pesquisa*. Campinas: Alínea.
- Reppold, C. T., Gurgel, L. G., Schiavon, C. C. (2015). Research in Positive Psychology: A systematic literature review. *Psico-USF*, 20(2), 275–285. Doi: <https://doi.org/10.1590/1413-82712015200208>
- Riter, H. S., Dellazzana-Zanon, L. L., & Freitas, L. B. L. (2019). Projetos de vida de adolescentes de nível socioeconômico baixo quanto aos relacionamentos afetivos. *Revista da Spagesp*.

- Schaefer, S. M., Boylan, J. M., Van Reekum, C. M., Lapate, R. C., Norris, C. J., Ryff, C. D., & Davidson, R. J. (2013). Purpose in life predicts better emotional recovery from negative stimuli. *PLoS ONE*, 8(11). Doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0080329>
- Schmid, K. L., & J. Lopez, S. (2011). Positive pathways to adulthood. In *Advances in Child Development and Behavior* (1st ed., pp. 69–88). <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-386492-5.00004-X>
- Schoen-Ferreira, T. H., & Aznar-Farias, M. (2010). Adolescência através dos Séculos. *Psicologia: Teoria E Pesquisa*, 26(2), 227–234. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000200004>
- Seibel, L., & Poletto, M. (2016). Psicologia Positiva: Histórico e futuro. In B. L. Seibel, M. Poletto, & S. H. Koller (Eds.), *Psicologia Positiva: Teoria, Pesquisa e Intervenção* (pp. 9-12). Curitiba: Editora Juruá.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. Doi: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- 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: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722012000100013>
- Shin, J. Y., & Steger, M. F. (2014). Promoting meaning and purpose in life. In A. C. Parks & S. M. Schueller (Eds.), *The Wiley Handbook of Positive Psychological Intervention* (pp. 90–110). New Delhi: Wiley Blackwell.
- Silveira, L. M. O. B. (2011). A relação família-escola: Uma parceria possível? In A. Wagner (Ed.), *Desafios Psicossociais da Família Contemporânea: pesquisa e reflexões2* (pp. 181–190). Porto Alegre: Artmed.
- Suldo, S. M., Huebner, S., Friedrich, A. A., & Gilman, R. (2009). Life Satisfaction. In R.



- Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 27–35). New York.
- Tardeli, D. D. (2008). Orientação Profissional de Adolescentes: O Difícil Momento da Escolha. *Múltiplas Leituras*, 1(2), 124–136. <https://doi.org/10.15603/1982-8993/ml.v1n2p124-136>
- Tardeli, D. D. (2010). Identidade e Adolescência: expectativas e valores do projeto de vida. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 2(3), 59–74. Retrieved from <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/76>
- Thompson, E., & Feldman, D. B. (2010). Let your life speak: Assessing the effectiveness of a program to explore meaning, purpose, and calling with college students. *Journal of Employment Counseling*, 47, 12–19.
- Tirri, K., Moran, S., & Mariano, J. M. (2016). Education for purposeful teaching around the world. *Journal of Education for Teaching*, 7476(October), 1–6. <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1226551>
- Waters, L. (2011). A Review of School-Based Positive Psychology Interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75-90. doi:10.1375/aedp.28.2.75
- Waters L. (2014). Balancing the curriculum: teaching gratitude, hope and resilience. In H. Sykes (Ed.) *A Love of Ideas*. pp. 117–124. Future Leaders Press. Disponível em: [www.futureleaders.com.au](http://www.futureleaders.com.au).
- White, M. A., & Waters, L. E. (2015). A case study of “The Good School:” Examples of the use of Peterson’s strengths-based approach with students. *Journal of Positive Psychology*, 10(1), 69–76. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.920408>

## APÊNDICE A - Carta de Autorização para Instituição

Prezado(a) Diretor(a)

Venho solicitar a sua colaboração no sentido de autorizar a realização de uma pesquisa em seu estabelecimento de ensino com o objetivo de desenvolver um modelo de intervenção para promover o Projeto de Vida dos alunos. Será solicitado à escola que disponibilize ao pesquisador a consulta do boletim de notas e faltas referente ao ano de 2018 dos alunos participantes nesta pesquisa.

A pesquisa envolve estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, podendo ser estendida aos estudantes do segundo ano do Ensino Médio caso não haja interessados suficientes. Serão realizados oito encontros na escola, em dias e horários a serem combinados, sendo pelo menos um por semana e com duração média de quarenta e cinco minutos. Durante os encontros os estudantes participarão de rodas de conversas, reflexões, assistirão trechos de filmes e serão solicitados a fazer e apresentar atividades escritas durante os encontros e em casa. Enfatiza-se que esta pesquisa não prevê nenhum risco psicológico, mas diante de um possível desconforto emocional dos alunos, o pesquisador se compromete a realizar um acolhimento psicológico em local apropriado na escola, e se necessário continuar gratuitamente este atendimento em consultório.

Caso o(a) senhor(a) concorde com a realização desta pesquisa será também solicitado o consentimento dos pais dos adolescentes que quiserem participar, e será necessária a disponibilização do boletim de notas e faltas dos alunos participantes.

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

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

Atenciosamente,

Patrick Pereira  
Mestrando do Programa de Pós-Graduação  
em Psicologia da PUC-Campinas  
Telefone para contato: 98116-5117

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

Caso haja alguma dúvida quanto às questões éticas, o Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Campinas poderá ser contatado no seguinte endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbi, nº 1516, bairro Parque Rural Fazenda Santa Cândida, CEP: 13.087-571. Telefone: (19) 3343-6777. Email: comitedeetica@puc-campinas.edu.br. Após ter sido esclarecido sobre a pesquisa “Elaboração e Desenvolvimento de um Programa de Intervenção para Escolas”, autorizo a execução da mesma no estabelecimento de ensino do qual sou diretor(a).

Nome da escola: \_\_\_\_\_

CNPJ: \_\_\_\_\_

Endereço da escola: \_\_\_\_\_

Cep: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

Nome do diretor(a): \_\_\_\_\_

Local e data: \_\_\_\_\_ Assinatura e Carimbo: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Responsável

### I. Dados de Identificação do Participante e dos Responsáveis

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

### II. Dados sobre a pesquisa

Título da pesquisa: Projeto de Vida de Adolescentes: “Elaboração e Desenvolvimento de um Programa de Intervenção para Escolas”

Pesquisadores responsável: Mestrando Patrick Pereira e Profa. Dra. Leticia Lovato Dellazzana Zanon

### III. Informações

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

1. O objetivo do estudo será planejar e desenvolver um modelo de intervenção que promova e auxilie na construção do Projeto de Vida de jovens de diferentes contextos sociais que pode ser usado por professores. Os resultados contribuirão para o desenvolvimento do Projeto de Vida nas escola por meio de ações que podem ser desenvolvidas por professores. Promover o projeto de vida do adolescente é necessário, pois se sabe que adolescentes que têm um projeto de vida tendem a estar mais afastados de comportamentos de risco próprios da adolescência e ter um desenvolvimento mais saudável.
2. Seu filho(a) será chamado(a) para participar de oito encontros com duração média de quarenta e cinco minutos, que serão realizados na própria escola em dias e horários pré-estabelecidos.
3. Os procedimentos e instrumentos utilizados seguem as normas éticas e 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. e não oferecem riscos previsíveis de qualquer natureza. Caso haja algum desconforto emocional dos alunos, o pesquisador se compromete a realizar um acolhimento psicológico em local apropriado na escola, e se necessário continuar gratuitamente este atendimento em consultório. Participando do processo, seu filho terá o benefício direto de receber os resultados obtidos por meio dos encontros e outras orientações.
4. O sigilo quanto à identificação do seu filho será mantido. Será solicitado à escola o boletim de notas e faltas dos alunos participantes. Todas as informações coletadas, tanto de maneira escrita quanto audiogravada serão estritamente confidenciais e os resultados serão descritos, de forma geral e não individual, nos resultados da pesquisa bem como nas publicações científicas derivadas da mesma, do mestrando Patrick Pereira e Profa. Dra. Leticia Lovato Dellazzana Zanon, docente do Programa de Pós-Graduação da PUC-Campinas. Os dados ficarão arquivados em local seguro e sigiloso por cinco anos, até serem inutilizados.
5. A participação será voluntária. Seu filho(a) pode interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa, sem qualquer prejuízo para ele. O participante não terá nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa, nem receberá qualquer pagamento.
6. **Este projeto está aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas, que poderá ser contatado para o esclarecimento de questões éticas. O telefone (19) 3343-6777, e-mail: [comitedeetica@puc-campinas.edu.br](mailto:comitedeetica@puc-campinas.edu.br), endereço Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbi, nº 1516, bairro Parque Rural Fazenda Santa Cândida, CEP: 13.087-571, horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h00 as 17h00.**
7. A participação de seu filho só será aceita com o consentimento dos pais ou responsáveis.
8. Este termo é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá com você e outra com a pesquisadora.

### IV. Consentimento pós-esclarecido

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

Assinatura do Responsável

\_\_\_\_\_  
 Profa. Dra. Leticia Lovato Dellazzana Zanon

\_\_\_\_\_  
 Patrick Pereira – Mestrando em Psicologia  
 Contato: (19) 981160-5117  
 E-mail: [contato@patrick.psc.br](mailto:contato@patrick.psc.br)

**Pesquisadores Responsáveis**

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

## APÊNDICE C - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) - Adolescente

### I. Dados de Identificação do Participante

Nome: .....

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

Nome do Pai: .....

Nome da Mãe: .....

### II. Dados sobre a pesquisa

Título da pesquisa: ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Pesquisadores responsável: Mestrando Patrick Pereira e Profa. Dra. Leticia Lovato Dellazzana Zanon

### III. Informações

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

1. O objetivo do estudo será planejar e desenvolver um modelo de intervenção que promova e auxilie na construção do PV de jovens de diferentes contextos sociais que pode ser usado por professores. Os resultados contribuirão para o desenvolvimento do Projeto de Vida nas escolas por meio de ações que podem ser desenvolvidas por professores.
2. Você será chamado para participar de oito encontros com duração média de quarenta e cinco minutos, que serão realizados na própria escola.
3. Os procedimentos e instrumentos utilizados seguem as normas éticas e 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, e não oferecem riscos previsíveis de qualquer natureza. Caso sinta algum desconforto emocional, o pesquisador se compromete a realizar um acolhimento psicológico em local apropriado na escola, e se necessário continuar gratuitamente este atendimento em consultório.
4. O sigilo quanto à sua identificação será mantido. Todas as informações coletadas por meio de audiogravação e atividades escritas serão estritamente confidenciais e os resultados serão descritos, de forma geral e não individual, nos resultados da pesquisa da Profa. Dra. Leticia Lovato Dellazzana Zanon, o que inclui sua publicação na literatura científica especializada. Será solicitado à escola o boletim de notas e faltas de todos os participantes. Os dados coletados, como questionários, atividades escritas, boletins e audiogravações serão mantidos por cinco anos de maneira sigilosa e segura pelos pesquisadores. Após esse tempo serão inutilizadas de maneira a preservar a identidade e privacidade dos participantes.
5. Sua participação será voluntária. Você poderá interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa, sem qualquer prejuízo. Você não terá nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa, nem receberá qualquer pagamento.
6. Os pesquisadores estarão disponíveis para esclarecimentos no transcorrer da pesquisa, sendo possível o contato por meio do telefone (19) 3343-6901 e do telefone (19) 98116-5117.
7. **Este projeto está aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas, que poderá ser contactado para o esclarecimento de questões éticas. O telefone (19) 3343-6777, e-mail: [comitedeetica@puc-campinas.edu.br](mailto:comitedeetica@puc-campinas.edu.br), endereço Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbi, nº 1516, bairro Parque Rural Fazenda Santa Cândida, CEP: 13.087-571, horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h00 as 17h00.**
8. Sua participação só será aceita com o consentimento dos seus pais ou responsáveis.
9. Este termo é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá com você e outra com a pesquisadora.

### IV. Assentimento pós-esclarecido

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

Assinatura do Participante

Profª. Dra. Leticia Lovato Dellazzana Zanon

Patrick Pereira – Mestrando em Psicologia  
Contato: (19) 98116-5117

Pesquisadores Responsáveis      Data: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

**APÊNDICE D - Ficha de Dados Sociodemográficos (pág. 1)**

<u>Dados sobre o adolescente</u>	
Nome:	Idade:
Sexo ( ) Masculino ( ) Feminino	Data de nascimento:
Endereço:	Bairro:
Nome do Responsável:	Telefone:
Celular:	E-mail:
Dados dos pais ou responsáveis	
Profissão da mãe:	Idade da mãe:
Escolaridade da mãe	Ensino Fundamental ( ) Incompleto ( )
	Ensino Médio ( ) Incompleto ( )
	Ensino Superior ( ) Incompleto ( )
	Pós-Graduação ( ) Incompleto ( )
Profissão do pai:	Idade do pai:
Escolaridade do pai	Ensino Fundamental ( ) Incompleto ( )
	Ensino Médio ( ) Incompleto ( )
	Ensino Superior ( ) Incompleto ( )
	Pós-Graduação ( ) Incompleto ( )



Quantos irmãos você tem?	Todos eles moram em casa?
Se não, onde eles estão?	
Que posição você ocupa entre seus irmãos? Por exemplo, é o mais velho, o segundo, ou o mais novo.	
Você tem filhos(as)? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Já ficou grávida ou engravidou alguém? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
<b>Escola</b>	
Em que série você está? Você repetiu algum ano na escola? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Qual?	
Alguma vez abandonou ou foi expulso da escola?	Quando?
Por quê?	
Costuma faltar da aula, por que?	
O que você faz quando não está na escola?	

**APÊNDICE E – Formulário “Meu Projeto de Vida”**

## Formulário Meu Projeto de Vida

Meu nome é ....., e atualmente eu ..... Sei que tenho facilidade de ..... e admiro muito as pessoas que ..... Acho fantásticas as profissões de ..... e ....., mas meu principal sonho é trabalhar com ..... porque assim eu .....

Quando penso na minha família no futuro, imagino que .....

pois ..... Quanto à fé eu .....

Gostaria que minha marca no mundo fosse..... uma vez que..... Sei que para alcançar tudo isso preciso me preparar e perseverar, por isso eu ..... para que em 5 anos ..... e em 10 anos ..... Quando estiver idoso espero .....

Para mim é mais importante..... do que .....

Por isso, o nome do meu Projeto de Vida é .....



**APÊNDICE F - Ficha de avaliação do Programa de Intervenção**

- 1) Qual foi a importância desse programa para a construção do seu projeto de vida?
- 2) Quais foram os aspectos positivos do programa?
- 3) Qual encontro/atividade você mais gostou? Por que?
- 4) O que você mudaria no programa?
- 5) Como você avalia sua participação nos encontros e na realização das atividades?

### ANEXO A – Exemplo de Itens da Escala de Projeto de Vida para Adolescentes (EPVA)

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

Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não sei avaliar	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

Dimensão	Item	Daqui a 10 anos					Daqui a 20 anos				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>Relacionamentos Afetivos</b>	Gostaria de participar na criação dos meus filhos.										
	Gostaria de estar vivendo sozinho, sem muito contato com outras pessoas.										
<b>Estudo</b>	Gostaria de melhorar minha condição financeira em função dos meus estudos.										
	Não gostaria de fazer faculdade.										
<b>Trabalho</b>	Gostaria de ser reconhecido pelo meu trabalho.										
	Gostaria de estar trabalhando em algo que faça diferença na vida de outras pessoas.										
<b>Aspirações Positivas</b>	Gostaria de me tornar uma pessoa cada vez melhor.										
	Gostaria de ser mais feliz do que sou hoje.										
<b>Bens Materiais</b>	Gostaria de adquirir objetos de valor.										
	Gostaria de ter condições de fazer viagens internacionais.										
<b>Religião/ Espiritualidade</b>	Gostaria de levar a vida com base em ensinamentos religiosos.										
	Gostaria que Deus esteja guiando o meu projeto de vida.										
<b>Sentido da Vida</b>	Não gostaria de pensar sobre o meu futuro.										
	Gostaria de ter alcançado, pelo menos, 1 dos projeto da minha vida.										

## ANEXO B – Parecer do Comitê de Ética



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** PROJETO DE VIDA DE ADOLESCENTES: ELABORAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PARA ESCOLAS

**Pesquisador:** Patrick Pereira

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 90878418.6.0000.5481

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

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 2.832.944

**Apresentação do Projeto:**

O projeto apresentado é parte integrante da pesquisa para o Mestrado em Psicologia do Centro de Ciências da Vida – PUC-Campinas. De acordo com o autor, “o Projeto de Vida (PV) pode ser entendido como um conjunto de metas que um indivíduo estabelece para si próprio construído com base no contexto cultural em que a pessoa está inserida, que dá sentido à sua vida, com possibilidade de incluir ou não outras pessoas. Auxiliar os adolescentes a construir seu PV é uma ação necessária para que consigam se planejar e se preparar para o futuro que desejam, dentro das possibilidades e condições do contexto em que estão inseridos.

Dessa forma, ter um PV implica estabelecer e desenvolver metas ao longo da vida, sendo a adolescência a uma fase favorável para sua construção, pelas possibilidades existentes nessa etapa e também por se constituir como um fator de proteção e promoção do desenvolvimento saudável. É possível encontrar na literatura internacional estratégias pautadas na Psicologia Positiva que possibilitam a construção do PV de adolescentes, criando as oportunidades para favorecer um Desenvolvimento Juvenil Positivo. Nessa perspectiva, ao invés de se focar nos problemas, volta-se o olhar para as potencialidades do adolescente, e a partir do contexto de cada indivíduo se oferece contingências que reforçam ou possibilitam comportamentos saudáveis.

**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)3343-8777      **Fax:** (19)3343-8777      **E-mail:** comitedeetica@puo-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 2.832.944

#### **Objetivo da Pesquisa:**

O objetivo principal é "elaborar e desenvolver um programa de intervenção, pautado na Psicologia Positiva, para a promoção de Projetos de Vida em adolescentes do Ensino Médio, que possa ser usado por professores".

Objetivos específicos são: "(a) elaborar e desenvolver um programa de intervenção de baixo custo que auxilie adolescentes na construção dos Projetos de Vida, (b) fornecer dados para instrumentalizar a prática de professores que desejam contribuir com o Desenvolvimento Juvenil Positivo e promover a construção de Projetos de Vida de seus alunos atendendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e (c) diminuir a lacuna gerada pela falta de pesquisas nacionais que relatam intervenções utilizando-se a Psicologia Positiva para promover o bem-estar e o florescimento de adolescentes."

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

No Projeto detalhado (p.32) consta que "Os procedimentos deste Projeto não oferecem riscos previsíveis aos participantes. No entanto, cabe ressaltar que se alguma das atividades realizadas causar algum prejuízo emocional aos participantes, o pesquisador se disponibilizará a realizar um acolhimento em primeiro momento na escola, e se necessário, posteriormente em seu próprio consultório".

Os benefícios informados pelo pesquisador são "Possibilidade de construir ou fortalecer o Projeto de Vida, aumentar o engajamento, autoconhecimento e aspectos socializadores."

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto, bem elaborado e fundamentado, tem potencialidade tanto científicas, contribuindo para reduzir a lacuna de estudos brasileiros na área, quanto social, tendo em vista o público alvo do estudo.

A metodologia proposta é adequada aos objetivos perseguidos.

Em se tratando de um estudo com adolescentes o pesquisador apresenta os termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), além da carta de autorização da instituição selecionada.

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

A Folha de Rosto está devidamente preenchida coerente com as informações básicas do projeto

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@puo-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 2.832.944

no quesito do financiamento.

Na carta de autorização o pesquisador solicita a colaboração para autorizar a pesquisa no estabelecimento de ensino. Informa o número de encontros, frequência e duração. Informa sobre riscos e eventuais medidas que serão tomadas.

TCLE e TALE estão corretamente elaborados, contendo informações sobre riscos e ações correlatas, conservação de informações visando manter o anonimato dos participantes da pesquisa.

**Recomendações:**

Não há.

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

Todas as pendências anteriores foram atendidas.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Dessa forma, e considerando a Resolução no. 466/12 e a Norma Operacional 001/13, e, ainda que a documentação apresentada atende ao solicitado, emitiu-se o parecer para o presente projeto: **Aprovado**. Conforme a Resolução 466/12, é atribuição do CEP "acompanhar o desenvolvimento dos projetos, por meio de relatórios semestrais dos pesquisadores e de outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente à pesquisa". Por isso o/a pesquisador/a responsável deverá encaminhar para o CEP PUC-Campinas os Relatórios Parciais a cada seis meses e o Relatório Final de seu projeto, até 30 dias após o seu término.

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

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1124967.pdf	07/08/2018 14:34:07		Aceito
Outros	carta_resposta_2.pdf	07/08/2018 13:06:37	Patrick Pereira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_completo.pdf	07/08/2018 13:00:36	Patrick Pereira	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	07/08/2018 13:00:09	Patrick Pereira	Aceito

Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1518  
 Bairro: Parque Rural Fazenda Santa Cândida CEP: 13.087-571  
 UF: SP Município: CAMPINAS  
 Telefone: (19)3343-8777 Fax: (19)3343-8777 E-mail: comitedeetica@puo-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 2.832.944

Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_de_autorizacao.jpg	07/08/2018 12:58:49	Patrick Pereira	Aceito
Outros	cartaresposta.pdf	26/06/2018 18:25:16	Patrick Pereira	Aceito
Orçamento	Orçamento.pdf	26/06/2018 18:21:27	Patrick Pereira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ANEXOC.pdf	26/06/2018 18:19:22	Patrick Pereira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ANEXOB.pdf	26/06/2018 18:19:02	Patrick Pereira	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto_assinada.pdf	19/05/2018 16:39:09	Patrick Pereira	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAMPINAS, 21 de Agosto de 2018

---

**Assinado por:**  
**Silvana Mariana Srebernich**  
**(Coordenador)**

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