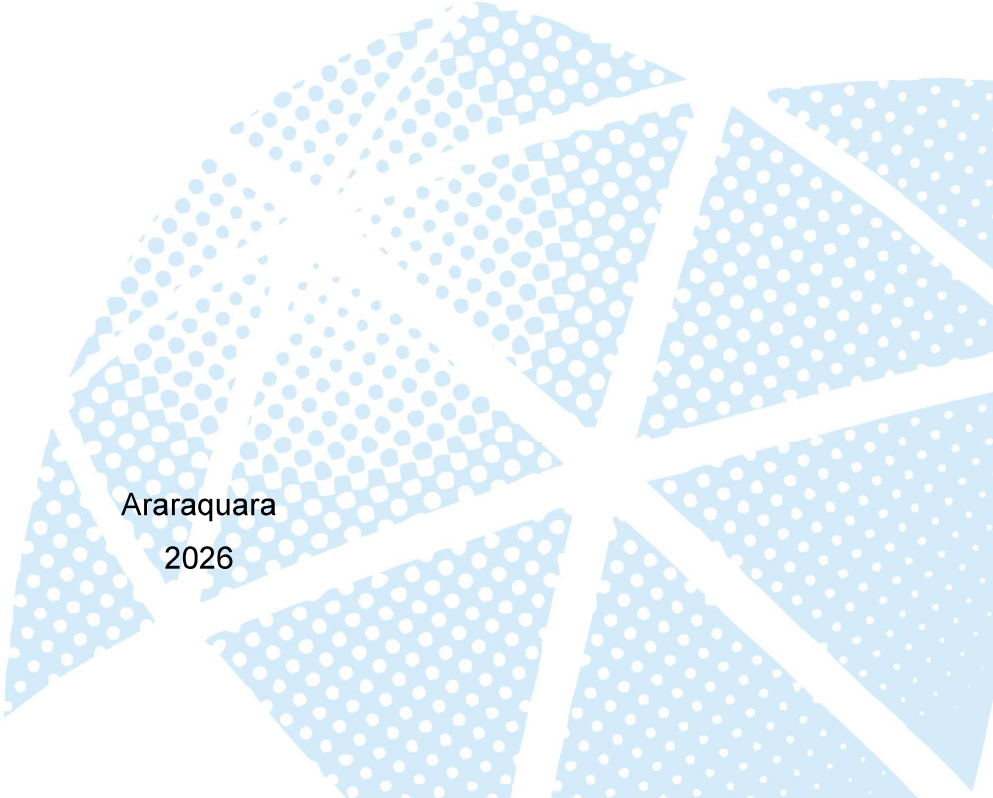
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP
Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

NATÁLIA CRISTINA PUPIN SANTOS

ENTRE SONHOS E REALIDADES: O PROJETO DE VIDA E AS PERSPECTIVAS DE FUTUROS DOS ADOLESCENTES DE ENSINO MÉDIO



Araraquara
2026

NATÁLIA CRISTINA PUPIN SANTOS

ENTRE SONHOS E REALIDADES: O PROJETO DE VIDA E AS PERSPECTIVAS DE FUTUROS DOS ADOLESCENTES DE ENSINO MÉDIO

Tese de doutorado apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Área de Concentração: Educação Escolar

Orientador(a): Profª. Drª. Luciene Regina Paulino Tognetta

Araraquara

2026

S237e

Santos, Natália Cristina Pupin
Entre sonhos e realidades: o Projeto de Vida e as perspectivas de futuro de adolescentes do Ensino Médio / Natália Cristina Pupin Santos. -- Araraquara, 2026
242 p. : tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Luciene Regina Paulino Tognetta

1. Projeto de vida. 2. Adolescentes. 3. Pós-modernidade. 4. Ensino médio. 5. Escola. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

A pesquisa contribui para a produção de conhecimento científico sobre os projetos de vida de adolescentes na contemporaneidade, ampliando a compreensão de seus valores, expectativas e perspectivas de futuro. Seus resultados podem subsidiar políticas públicas voltadas à formação e à valorização dos professores e das juventudes, bem como orientar práticas pedagógicas que articulem desenvolvimento pessoal, profissional, participação cidadã e responsabilidade social. Ao evidenciar a importância das relações escolares, da reciprocidade, da solidariedade e do compromisso com a coletividade, o estudo oferece subsídios para a construção de propostas educativas mais inclusivas, participativas e socialmente referenciadas. Sua relevância estende-se aos contextos local, regional e nacional, contribuindo para o aprimoramento das políticas educacionais e para o diálogo com discussões internacionais sobre juventudes. Indiretamente, os resultados também podem favorecer o planejamento e a avaliação das ações educativas, contribuindo para o uso mais consistente dos recursos destinados à formação dos estudantes para pensarem seus futuros.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

This research contributes to the production of scientific knowledge regarding the life projects of contemporary adolescents, broadening the understanding of their values, expectations, and future perspectives. Its findings can inform public policies aimed at the development and empowerment of both teachers and young people, while also guiding pedagogical practices that integrate personal and professional development, civic engagement, and social responsibility. By highlighting the importance of school relationships, reciprocity, solidarity, and a commitment to the collective, the study provides a foundation for developing educational proposals that are more inclusive, participatory, and socially grounded. Its relevance spans local, regional, and national contexts, contributing to the enhancement of educational policies and fostering dialogue with international discussions on youth. Indirectly, these results may also support the planning and evaluation of educational initiatives, contributing to a more consistent use of resources dedicated to preparing students to envision their own futures.

NATÁLIA CRISTINA PUPIN SANTOS

ENTRE SONHOS E REALIDADES: O PROJETO DE VIDA E AS PERSPECTIVAS DE FUTUROS DOS ADOLESCENTES DE ENSINO MÉDIO

Tese de doutorado apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Área de Concentração: Educação Escolar

Data da defesa: 31/08/2026

Banca Examinadora:

_____

Profª. Drª. Luciene Regina Paulino Tognetta
UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

_____

Profª. Drª. Maria Suzana de Stefano Menin
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

_____

Profª. Drª. Cristina Maria D´Antona Bachert
Universidade de Sorocaba – Uniso. Departamento de Psicologia

_____

Profª. Drª. Rita Melissa Lepre
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
Faculdade de Ciências de Bauru

_____

Profª. Drª. Denise D´Aurea-Tardeli
Universidade Santa Cecília
Faculdade de Saúde - Curso de Psicologia

"Não sei se a vida é curta ou longa para nós, mas sei que nada do que vivemos tem sentido, se não tocarmos o coração das pessoas.

Muitas vezes basta ser: colo que acolhe, braço que envolve, palavra que conforta, silêncio que respeita, alegria que contagia, lágrima que corre, olhar que acaricia, desejo que sacia, amor que promove.

E isso não é coisa de outro mundo, é o que dá sentido à vida. É o que faz com que ela não seja nem curta, nem longa demais, mas que seja intensa, verdadeira, pura enquanto durar. Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina."

Cora Coralina

AGRADECIMENTOS

Com os olhos marejados, agradeço àquelas e àqueles que estiveram comigo do início ao fim dessa grande jornada. Pessoas que acreditaram, junto comigo, que era possível chegar até aqui.

Aos meus pais e meus irmãos, por não terem soltado minha mão. Um agradecimento especial ao meu irmão que me hospedou incontáveis vezes em seu apartamento em São Paulo na época em que eu estava aplicando a pesquisa nas escolas. Sem esse suporte, a aplicação não teria acontecido com a mesma potência.

Ao meu esposo, Leandro, por todo apoio e motivação nos momentos em que eu estava prestes a desistir kkkkkkkkk…Obrigada por ter ido comigo todas as vezes a São Paulo para a aplicação da pesquisa e por me fazer companhia. Afinal, foram mais de 15 viagens a São Paulo, com quase 10.000 km rodados. Te amo, Le. Sem sua companhia, com certeza, as horas e os quilômetros de estrada teriam sido muito difíceis.

À minha orientadora, Profª Drª Luciene Regina Paulino Tognetta, por me enxergar com seus olhos tão sensíveis e humanos, me acolhendo por uma vida acadêmica inteira - sim, desde o segundo ano da graduação, desde 2015, estamos juntas. Lu, cresci e seguirei crescendo…e que continue sendo ao seu lado.

Aos jovens das escolas públicas e particulares de São Paulo, que participaram desta pesquisa. Neste mesmo caminho, agradeço ao André e a Rosimeire, amigo e amiga do GEPEM por toda interlocução e ajuda com a aplicação da pesquisa.

Aos membros do GEPEM - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral, pessoas competentes, inteligentes, corajosas, que lutam diariamente pela melhoria da educação de nossas crianças e jovens. Vocês me inspiram…e muito!

Mas, um agradecimento especial ao SUPERgrupo Bullying: Mônica, Danila, Elvira, Simone, Raul, Vinícius, Elisa, Bia e Maria Clara que, juntas e juntos, conduzidos pela Lu, nos fortalecemos em uma luta pela convivência ética nas escolas.

Preciso fazer um agradecimento especial, à Sanderli, Talita e Vitória. Amigas, vocês trazem sentido à minha existência, obrigada por estarem comigo desde o início e por sermos "escuta" umas das outras, desde as coisas grandes até as coisas mais banais da vida. Tudo com vocês fica mais leve. Eu amo vocês!

Faço um agradecimento também à UNIVESP, pela bolsa concedida e à UNESP de Araraquara, por ter sido minha “casa” durante esses 11 anos, da graduação ao doutorado.

Agradeço imensamente à Banca Examinadora, aos titulares e suplentes da qualificação e defesa, Profª Drª Maria Suzana de Stefano Menin, Profª Drª Cristina Maria D´Antona Bachert, Profª Drª Rita Melissa Lepre, Profª Drª Denise D´Aurea Tardeli, Profª Drª Mônica Tessaro, Profª Drª Flávia Maria de Campos Vivaldi e ao Profº Drº Raul Alves de Souza pela leitura cuidadosa e por todas as contribuições dadas ao meu trabalho.

Palavras nunca serão suficientes para agradecer de forma devida todas e todos que foram citadas e citados aqui, mas, foi com o coração cheio de alegria, entusiasmo e amor, que o fiz. Portanto, MUITO OBRIGADA!

MEMORIAL

A presente trajetória acadêmica, que culmina no desenvolvimento da tese de doutorado intitulada "Entre sonhos e realidades: o Projeto de Vida e as perspectivas de futuro de adolescentes do Ensino Médio", reflete minha profunda convicção de que a pesquisa educacional deve dialogar diretamente com as necessidades e anseios dos sujeitos envolvidos.

Iniciei minha formação na área de Educação ao ingressar no curso de Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras - FCLAr (UNESP), campus de Araraquara onde, desde os primeiros semestres, passei a reconhecer a pesquisa como espaço privilegiado de construção de conhecimento e transformação social.

Durante a graduação em Pedagogia na UNESP, mais especificamente em meu segundo ano de graduação, em 2015, tive contato com uma professora que, desde a primeira aula que ela ministrou, em Psicologia da Educação, seu tema de pesquisa fazia muito sentido para mim. Era, na verdade, a resposta que eu buscava para muitos questionamentos que eu tinha: como se dá o desenvolvimento da inteligência na criança? Quais são os estágios de desenvolvimento da criança? Por que as crianças batem e mordem? Como resolver? E tantas outras. A responsável por esta disciplina era a Profª Drª Luciene Tognetta.

Sempre fiquei muito atenta às aulas da Profª Luciene, e descobri que eu não queria ficar "somente" com aqueles conhecimentos que eu estava tendo nas aulas da graduação. Foi então que, uma amiga muito querida, a Larissa Boni, me contou que estava começando uma Iniciação Científica com a Profª Luciene, mas que ela não tinha outra vaga. Fiquei muito interessada pelo que minha amiga havia contato e vi uma "luz no final do túnel". Seria esse meu destino? Larissa soube desde o início sobre este meu desejo de me aproximar cada vez mais dos estudos e pesquisas que a Profª Luciene coordenava. Com acontecimentos pessoais, Larissa não pôde continuar a pesquisa de IC, e então disse para a Professora que tinha uma amiga que gostaria muito de fazer pesquisa com ela. Foi onde tudo começou…

Aquele sonho e desejo que parecia tão, tão, tão longe, tinha chegado. Tive a oportunidade de desenvolver duas Iniciações Científicas que me aproximaram dos métodos de investigação e da reflexão crítica sobre práticas educativas. Confesso que esse primeiro contato com o mundo acadêmico foi um pouco assustador e desafiador, não sabia muito bem o que era e o que tinha

que fazer, mas a Professora Luciene nunca soltou minha mão e nunca deixou de acreditar que, um dia, eu poderia estar onde estou hoje.

Consequentemente, comecei a fazer parte do GEPEM - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral coordenado pela Professora Luciene pela UNESP e pela Professora Telma Vinha pela Unicamp. A honra, a responsabilidade e o compromisso, são valores que carrego por poder fazer parte desse grupo de pesquisa que é "recheado" de pesquisadoras e pesquisadores que tanto admiro e que, hoje, tenho prazer em chamá-los de amigos - e como são queridos!!! Na verdade, tornou-se, para mim, uma grande família.

Foi também nessa etapa que participei do meu primeiro congresso internacional, na Espanha, na Universidade de Valladolid, experiência que ampliou minha rede de interlocução e fortaleceu meu compromisso com a disseminação de saberes.

Essas vivências com a IC foram determinantes para o meu ingresso, em 2018, no Programa de Mestrado em Educação Escolar na mesma instituição e, claro, com a mesma orientadora. No mestrado, desenvolvi a dissertação que tinha como título "A Descrição de uma construção coletiva de um projeto antibullying em uma rede municipal: para que a convivência ética seja valor". A partir dessa pesquisa em uma rede municipal, acompanhei o processo de elaboração de um projeto antibullying, ressaltando a urgência de políticas públicas voltadas para a promoção da convivência ética, pacífica e plural. Esse trabalho não apenas consolidou meu interesse por processos colaborativos de construção de políticas educacionais, mas também reforçou meu desejo de contribuir para a formação de professores com ações para o desenvolvimento moral das crianças e adolescentes.

Foi então que comecei a assumir projetos junto ao GEPEM, de formação de professores e gestores. Minha primeira experiência foi como formadora de docentes da Educação Infantil da Rede Municipal de Sumaré/SP. Posteriormente a esse trabalho, outros foram surgindo com o mesmo propósito, tanto em escolas particulares quanto em redes públicas de ensino. Posso dizer com total convicção que as formações, por mais que sejam desafiadoras, são aquilo que me move em direção ao meu propósito enquanto educadora e pesquisadora - que as práticas pedagógicas possam ser articuladas com intencionalidade e compromisso com a formação integral dos estudantes. Afinal, a escola é, por excelência, um espaço de socialização e transformação.

Em continuidade a essa formação, ingressei no curso de Doutorado em Educação Escolar na UNESP de Araraquara, motivada pela inquietação sobre como os adolescentes do Ensino

Médio constroem seus projetos de vida diante de contextos repletos de desafios e oportunidades. A escolha do tema “Entre sonhos e realidades” surgiu do entendimento de que, no limiar entre o que desejam e o que podem vir a ser, esses jovens expressam expectativas que podem orientar políticas e práticas educacionais mais efetivas.

Apesar de não ter enfrentado obstáculos graves que prejudicassem a continuidade dos trabalhos, considero que o doutorado me apresentou, desde o início, o rigor científico exigido para um estudo de alta relevância acadêmica.

As atividades de docência, seminários e apresentações em congressos durante esse período também se mostraram fundamentais para o amadurecimento da minha comunicação acadêmica e fortaleceram meu compromisso com a formação de futuros professores e professoras e também daqueles que já estão em seus exercícios, contando, assim, com formações continuadas.

O doutorado, portanto, foi um agente de transformação pessoal e profissional. Hoje, percebo com clareza que a pesquisa educacional deve estar comprometida com a realidade social, dialogando com as demandas dos sujeitos envolvidos – neste caso, adolescentes que sonham com trajetórias diversas, mas que também dependem das condições concretas de suas escolas e comunidades para viabilizar esses sonhos, afinal, citando minha querida orientadora - “só se muda uma realidade que se conhece”.

Sigo, assim, com o desejo de que crianças e adolescentes nunca parem de sonhar, pois sonhar é o combustível para alcançar seus objetivos. Encaro esse desejo como um compromisso com a construção de práticas educativas mais justas e transformadoras, que reconheçam o valor dos sonhos das crianças e adolescentes e que a escola, em sua plenitude, deveria ser o lugar que oferecesse suporte concreto para sua realização.

"O futuro pertence àqueles que acreditam na beleza de seus sonhos."
Eleanor Roosevelt

RESUMO

Diante das crescentes demandas pedagógicas e curriculares, a legislação educacional brasileira, por meio da Lei nº 13.415/2017, instituiu o Novo Ensino Médio (Brasil, 2017), e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018b), estabelecendo os Projetos de Vida como eixos formativos essenciais na educação básica. Contudo, a implementação dos itinerários formativos - no Estado de São Paulo - do Novo Ensino Médio foi desenhada para conectar os jovens ao seu projeto de vida; entretanto, têm sido alvo de questionamentos por seu aparente alinhamento prioritário aos interesses da indústria e do mercado de trabalho, o que pode comprometer um dos pilares da educação: a formação cidadã dos estudantes. Esta é uma pesquisa de natureza exploratória, quantitativa, qualitativa, descritiva e comparativa. Para a coleta dos dados quantitativos, empregamos um questionário online que foi aplicado a uma amostra de 4491 jovens matriculados em escolas públicas e particulares da capital de São Paulo. A amostra qualitativa contou com as primeiras 1000 respostas do questionário, ficando, ao final, 824 respostas que compuseram as categorias e subcategorias de análise, pois 175 respostas foram consideradas como registros indevidos. Utilizou-se parte do instrumento APE - Avaliação do Plano Ético, da dimensão EU/EU. Nele, acrescentou-se uma pergunta em que os estudantes tinham que responder se em sua escola eles tinham aulas sobre Projeto de Vida ou algo similar e, em caso afirmativo, havia uma questão aberta pedindo que eles descrevessem o que eles acham dessas aulas, estas respostas fizeram parte dos nossos dados qualitativos. A pesquisa buscou responder aos seguintes problemas de pesquisa: Como os jovens do ensino médio percebem e atribuem sentido aos seus projetos de vida e aos valores que orientam suas escolhas? Como os jovens percebem a influência da escola na construção de seus projetos de vida? Haverá diferenças entre como os jovens de 2005 percebem e atribuem sentido aos seus projetos de vida e aos valores que orientam suas escolhas e como os jovens de 2025 o fazem? Dessa forma, nos propusemos a cumprir oito objetivos que são divididos em 2 estudos. Primeiro estudo: Valores, conquistas e chances de realização de vida na percepção de jovens do Ensino Médio: um estudo quantitativo. Objetivos: 1- Verificar o que pensam os jovens sobre o que é importante para sua vida; 2- Verificar o que pensam os jovens sobre o que consideram a pior coisa na vida; 3- Identificar a importância atribuída pelos jovens a diferentes conquistas como fama, emprego, amigos, reconhecimento social, filhos; 4 - Identificar, na perspectiva dos jovens, as chances de realização de seus projetos de vida; 5 - Identificar padrões de associações entre valores, expectativas e projetos apresentados pelos jovens (dos 4 objetivos anteriores); 6- Identificar os perfis dos jovens apresentados quanto às variáveis sociodemográficas e de desempenho escolar; 7 - Comparar as respostas dos jovens de 2005 e de 2025 quanto ao que é importante para sua vida; o que é a pior coisa na vida; quanto a importância atribuída pelos jovens a diferentes conquistas e quanto às chances de realização de seus projetos de vida. Segundo estudo: A escola e a disciplina de projetos de vida de jovens do Ensino Médio: um estudo qualitativo. Objetivo 8 - Constatar o que pensam os jovens sobre a disciplina de Projeto de Vida na escola para a construção de seus projetos de vida. Os resultados indicam que os jovens colocam hoje como valores centrais a justiça, os vínculos afetivos e a inserção no trabalho, enquanto a fama e o reconhecimento social ocupam posição menos relevante. A análise também mostrou a existência de perfis distintos de 3 *clusters variando* entre uma forte valorização das relações, uma orientação mais marcada pela justiça e um grupo com visão mais pessimista sobre o futuro. Na comparação entre 2005 e 2025, observou-se uma mudança nas prioridades juvenis, com menor

valorização da fama, do reconhecimento social e dos amigos, além de uma percepção menos otimista sobre as chances de realização dos projetos de vida. Quanto ao que pensam sobre a disciplina de Projeto de Vida, nossos jovens entendem em parte que se constitui como espaço de reflexão e orientação, mas parte dessas aulas foi percebida de maneira ambivalente ou negativa e, em alguns casos, associada a sentimentos de ansiedade, pressão e sofrimento emocional. Além disso, determinadas respostas revelaram a presença de concepções neoliberais, nas quais o projeto de vida é reduzido à responsabilização individual pelo sucesso, à adaptação ao mercado de trabalho e à busca por desempenho, sem que sejam oferecidos elementos suficientes para a compreensão da vida em sociedade e da importância do outro nesse processo. Espera-se que os resultados desta investigação sirvam de catalisador para a transformação da realidade educacional vivida pelos jovens brasileiros em suas escolas.

Palavras-chave: projeto de vida; adolescentes; pós-modernidade; ensino médio; escola.

ABSTRACT

In response to growing pedagogical and curricular demands, Brazilian educational legislation, through Law No. 13,415/2017, established the New Upper Secondary Education model (Brazil, 2017), while the National Common Curricular Base (BNCC) (Brazil, 2018b) defined Life Projects as essential formative axes in basic education. However, the implementation of the formative pathways of the New Upper Secondary Education model in the State of São Paulo was designed to connect young people with their life projects. Nevertheless, these pathways have been questioned due to their apparent prioritization of the interests of industry and the labor market, which may compromise one of the fundamental pillars of education: students' education for citizenship. This is an exploratory, quantitative, qualitative, descriptive, and comparative study. Quantitative data were collected through an online questionnaire administered to a sample of 4,491 young people enrolled in public and private schools in the city of São Paulo. The qualitative sample consisted of the first 1,000 questionnaire responses. Ultimately, 824 responses comprised the categories and subcategories of analysis, as 175 responses were considered invalid entries. Part of the APE instrument - Avaliação do Plano Ético (Ethical Plan Assessment) - specifically the EU/EU dimension, was used. An additional question asked students whether their school offered classes on Life Project or a similar subject. When students answered affirmatively, an open-ended question asked them to describe what they thought of these classes. Their answers constituted the qualitative data of this investigation. The study sought to answer the following research questions: How do high school students perceive and ascribe meaning to their life projects and to the values that guide their choices? How do young people perceive the influence of school on the construction of their life projects? Are there differences between how young people in 2005 and in 2025 perceive and ascribe meaning to their life projects and to the values that guide their choices? Accordingly, we set out to achieve eight objectives, divided into two studies. The first study, entitled Values, achievements, and perceived chances of life fulfillment among high school students: a quantitative study, had the following objectives: 1 – To examine what young people consider important in their lives; 2 - To examine what young people consider to be the worst thing in life; 3 - To identify the importance attributed by young people to different achievements, such as fame, employment, friends, social recognition, and children; 4 - To identify, from the young people's perspective, their chances of achieving their life projects; 5 - To identify patterns of association among the values, expectations, and life projects presented by the young people, based on the four previous objectives; 6 - To identify the profiles of the participants according to sociodemographic and academic performance variables; and 7 - To compare the responses of young people in 2005 and 2025 regarding what they consider important in their lives, what they consider to be the worst thing in life, the importance attributed to different achievements, and their perceived chances of achieving their life projects. The second study, entitled The school and the Life Project subject among high school students: a qualitative study, had the following objective: 8 - To ascertain what young people think about the Life Project subject at school and its role in the construction of their life projects. The results

indicate that young people currently regard justice, affective bonds, and entry into the world of work as central values, whereas fame and social recognition occupy less relevant positions. The analysis also revealed three distinct cluster profiles, ranging from a strong appreciation of relationships to a more pronounced orientation toward justice, as well as a group characterized by a more pessimistic view of the future. The comparison between 2005 and 2025 revealed a shift in young people's priorities, with less importance being attributed to fame, social recognition, and friends, as well as a less optimistic perception of their chances of achieving their life projects. Regarding the Life Project subject, some of the young people in the study understood it as a space for reflection and guidance. However, some of these classes were perceived ambivalently or negatively and, in certain cases, were associated with feelings of anxiety, pressure, and emotional distress. Furthermore, some responses revealed the presence of neoliberal conceptions in which life projects are reduced to individual responsibility for success, adaptation to the labor market, and the pursuit of performance, without providing sufficient elements for understanding life in society and the importance of others in this process. It is expected that the results of this investigation will serve as a catalyst for transforming the educational reality experienced by Brazilian young people in their schools.

Keywords: life project; adolescents; postmodernity; high school; school.

RESUMEN

Ante las crecientes demandas pedagógicas y curriculares, la legislación educativa brasileña, mediante la Ley n.º 13.415/2017, instituyó la Nueva Enseñanza Media (Brasil, 2017), mientras que la Base Nacional Común Curricular (BNCC) (Brasil, 2018b) estableció los Proyectos de Vida como ejes formativos esenciales de la educación básica. Sin embargo, la implementación de los itinerarios formativos de la Nueva Enseñanza Media en el estado de São Paulo fue diseñada para vincular a los jóvenes con sus proyectos de vida. No obstante, estos itinerarios han sido objeto de cuestionamientos debido a su aparente alineación prioritaria con los intereses de la industria y del mercado laboral, lo que puede comprometer uno de los pilares fundamentales de la educación: la formación ciudadana de los estudiantes. Esta es una investigación de carácter exploratorio, cuantitativo, cualitativo, descriptivo y comparativo. Para la recopilación de los datos cuantitativos, se utilizó un cuestionario en línea que fue aplicado a una muestra de 4.491 jóvenes matriculados en escuelas públicas y privadas de la ciudad de São Paulo. La muestra cualitativa estuvo compuesta por las primeras 1.000 respuestas del cuestionario. Finalmente, 824 respuestas conformaron las categorías y subcategorías de análisis, puesto que 175 respuestas fueron consideradas registros no válidos. Se utilizó parte del instrumento APE - Avaliação do Plano Ético (Evaluación del Plan Ético) - específicamente la dimensión EU/EU. Se añadió una pregunta en la que los estudiantes debían responder si en su escuela tenían clases sobre Proyecto de Vida o alguna asignatura similar. En caso afirmativo, se incluía una pregunta abierta en la que se les solicitaba que describieran qué pensaban sobre esas clases. Estas respuestas constituyeron los datos cualitativos de la investigación. El estudio buscó responder a los siguientes problemas de investigación: ¿Cómo perciben y atribuyen sentido los jóvenes de Enseñanza Media a sus proyectos de vida y a los valores que orientan sus decisiones? ¿Cómo perciben los jóvenes la influencia de la escuela en la construcción de sus proyectos de vida? ¿Existen diferencias entre la forma en que los jóvenes de 2005 y los jóvenes de 2025 perciben y atribuyen sentido a sus proyectos de vida y a los valores que orientan sus decisiones? De este modo, nos propusimos alcanzar ocho objetivos, distribuidos en dos estudios. El primer estudio, titulado Valores, logros y posibilidades de realización en la vida desde la percepción de jóvenes de Enseñanza Media: un estudio cuantitativo, tuvo los siguientes objetivos: 1 - Verificar qué consideran los jóvenes importante para sus vidas; 2 - Verificar qué consideran los jóvenes como lo peor de la vida; 3 - Identificar la importancia atribuida por los jóvenes a diferentes logros, como la fama, el empleo, los amigos, el reconocimiento social y los hijos; 4 - Identificar, desde la perspectiva de los jóvenes, las posibilidades de realización de sus proyectos de vida; 5 - Identificar patrones de asociación entre los valores, las expectativas y los proyectos presentados por los jóvenes, a partir de los cuatro objetivos anteriores; 6 - Identificar los perfiles de los jóvenes con respecto a las variables sociodemográficas y de rendimiento escolar; y 7 - Comparar las respuestas de los jóvenes de 2005 y de 2025 con respecto a lo que consideran importante para sus vidas, lo que consideran como lo peor de la vida, la importancia que atribuyen a diferentes logros y las

posibilidades percibidas de realización de sus proyectos de vida. El segundo estudio, titulado La escuela y la asignatura de Proyecto de Vida entre jóvenes de Enseñanza Media: un estudio cualitativo, tuvo el siguiente objetivo: 8 - Constatar qué piensan los jóvenes sobre la asignatura de Proyecto de Vida en la escuela y sobre su papel en la construcción de sus proyectos de vida. Los resultados indican que, actualmente, los jóvenes consideran como valores centrales la justicia, los vínculos afectivos y la inserción en el mundo laboral, mientras que la fama y el reconocimiento social ocupan posiciones menos relevantes. El análisis también mostró la existencia de tres perfiles distintos de clústeres, que comprenden desde una fuerte valoración de las relaciones hasta una orientación más marcada hacia la justicia, además de un grupo caracterizado por una visión más pesimista del futuro. En la comparación entre 2005 y 2025, se observó un cambio en las prioridades juveniles, con una menor valoración de la fama, del reconocimiento social y de los amigos, además de una percepción menos optimista sobre las posibilidades de realización de sus proyectos de vida. En cuanto a la asignatura de Proyecto de Vida, una parte de los jóvenes participantes la comprende como un espacio de reflexión y orientación. Sin embargo, algunas de estas clases fueron percibidas de manera ambivalente o negativa y, en ciertos casos, fueron asociadas con sentimientos de ansiedad, presión y sufrimiento emocional. Asimismo, determinadas respuestas revelaron la presencia de concepciones neoliberales en las que el proyecto de vida se reduce a la responsabilidad individual por el éxito, a la adaptación al mercado laboral y a la búsqueda del rendimiento, sin que se proporcionen elementos suficientes para comprender la vida en sociedad y la importancia de los demás en este proceso. Se espera que los resultados de esta investigación sirvan como catalizador para la transformación de la realidad educativa vivida por los jóvenes brasileños en sus escuelas.

Palabras clave: proyecto de vida; adolescentes; posmodernidad; educación secundaria; escuela.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Correlações entre perfis de projetos de vida e identidade 45
Quadro 2 - Questões referentes à categoria 3 Eu/eu 84
Quadro 3 - Blocos que compõem a Análise de Correspondência Múltipla (ACM) 108
Quadro 4 - Categorias pró-sociais segundo Eisenberg e colaboradores 158
Quadro 5 - Resultados comparativos entre os anos 2005 e 2025 quanto às “chances de se realizar na vida” 171

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Aumento do sofrimento emocional 58
Gráfico 2 - Número de ataques e vítimas fatais por UF 65
Gráfico 3 - Importância atribuída pelos jovens a diferentes conquistas 106
Gráfico 4 - Distribuição dos perfis (G1, G2 e G3). Análise comparativa por variáveis sociodemográficas e de desempenho escolar 119
Gráfico 5 - Mudanças na importância atribuída a aspectos da vida: comparação da distribuição dos níveis de importância entre os anos 2005 e 2025 125
Gráfico 6 - Mudanças referente às chances de se realizar na vida 125
Gráfico 7 - Mudanças referente ao que os jovens consideram mais importante para a vida (2005 x 2025) 126
Gráfico 8 - Mudanças referente ao que os jovens consideram a pior coisa na vida (2005 x 2025) 127
Gráfico 9 - Distribuição geral das Categorias 140
Gráfico 10 - Distribuição por categorias e Subcategorias 141
Gráfico 11 - Distribuição por tipo de escola nas categorias gerais 142
Gráfico 12 - Distribuição por sexo biológico inferido nas categorias gerais 143
Gráfico 13 - Distribuição por identidade de gênero nas categorias gerais 143
Gráfico 14 - Distribuição por possui ou não religião nas categorias gerais 144
Gráfico 15 - Distribuição por notas na escola nas categorias gerais 145
Gráfico 16 - Distribuição por tipo de escola nas subcategorias da Categoria 1 146
Gráfico 17 - Distribuição por sexo biológico inferido nas subcategorias da Categoria 1 146
Gráfico 18 - Distribuição por Identidade de gênero nas subcategorias da Categoria 1 147
Gráfico 19 - Distribuição por possui ou não religião nas subcategorias da Categoria 1 148
Gráfico 20 - Distribuição por notas na escola nas subcategorias da categoria 1 149
Gráfico 21 - O que mais falta para os jovens criarem os futuros que desejam 176

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Categorias de organização do futuro e relação com a identidade 47
Figura 2 - Pesquisas do triênio 2023-2026 77
Figura 3 - Representação da integração entre as fases da Análise de Conteúdo 88
Figura 4 - Síntese da 1ª fase da Análise de Conteúdo: a pré-análise 90
Figura 5 - Síntese da 2ª fase da Análise de Conteúdo: a exploração do material e a categorização 92
Figura 6 - Plano fatorial da Análise de Correspondência Múltipla (ACM) evidenciando as associações entre os valores, expectativas de futuro e a visão moral dos alunos (n=4.491). 109
Figura 7 - Projeção dos perfis de alunos (clusters) nas duas primeiras dimensões da Análise de Correspondência Múltipla 113
Figura 8 - As categorias e subcategorias de análise qualitativa 128
Figura 9 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 183

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Descritiva dos itens de perfil 98
Tabela 2 - Descritiva da importância atribuída pelos jovens quanto ao sentido para a vida; justiça e amor 101
Tabela 3 - Descritiva do que é a pior coisa na vida 102
Tabela 4 - Descritiva da importância atribuída pelos jovens a diferentes conquistas 103
Tabela 5 - Descritiva quanto às chances de realização na vida 107
Tabela 6 - Caracterização dos perfis de alunos segundo a Análise de Correspondência Múltipla e classificação hierarquica (HCPC) 111
Tabela 7 - Porcentagem de participação em cada cluster 114
Tabela 8 - Variáveis sociodemográficas e de desempenho escolar com os perfis identificados na análise de ACM 115
Tabela 9 - Resultados comparativos entre os anos 2005 e 2025 121
Tabela 10 - Porcentagem geral das categorias 139

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APE	Avaliação do Plano Ético
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONVIVA	Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GEPEM	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
NSE	Nível Socioeconômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
PV	Projeto de Vida
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SPEC	Sistema de Proteção Escolar
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
STF	Supremo Tribunal Federal
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO **25**

2 UMA BUSCA POR SENTIDO: A BÚSSOLA QUE GUIA "MEU" PROJETO DE VIDA **35**

2.1 Conceituando projeto de vida 36

2.2 O sentido para vida 39

2.3 Uma relação entre a identidade e a construção de Projetos de Vida 44

2.4 O papel da escola na construção de projetos de vida 49

2.5 O que o Brasil tem feito em relação aos projetos de vida? 53

3 AS FACES DAS ADOLESCÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS: ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES **60**

3.1 A adolescência em sua contemporaneidade 63

3.2 A influência do ciberespaço na vida dos adolescentes de hoje 65

3.3 E por que considerar o período da adolescência nos projetos de vida? 68

4 O MÉTODO **74**

4.1 A presente pesquisa - os procedimentos metodológicos 75

4.2 A relevância da pesquisa: o percurso do levantamento bibliográfico 77

4.3 Os objetivos da pesquisa 82

4.4 A amostra e o instrumento de pesquisa 84

4.4.1 A parte qualitativa da pesquisa 87

4.4.2 Delimitação do procedimento analítico adotado: uma inspiração e aproximação bardiniana 93

4.4.3 A análise de juízes das categorias que compuseram os dados qualitativos 95

5 A APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS **96**

5.1 Resultados encontrados a partir do que foi proposto no Estudo 1 - Valores, conquistas e chances de realização de vida na percepção de jovens do Ensino Médio: um estudo quantitativo 98

5.1.1 Análise descritiva dos itens de perfil 98

5.1.2 Cumprindo o objetivo 1: "Verificar o que pensam os jovens sobre o que é importante para sua vida". Análise descritiva quanto ao amor, sentido e justiça - quão importantes são para os jovens de hoje? 101

5.1.3 Cumprindo o objetivo 2: “Verificar o que pensam os jovens sobre o que consideram a pior coisa na vida” 102
5.1.4 Cumprindo o objetivo 3 da nossa pesquisa: “Identificar a importância atribuída pelos jovens a diferentes conquistas como fama, emprego, amigos, reconhecimento social, filhos”. Análise descritiva quanto à importância atribuída pelos jovens a diferentes conquistas para a vida 103
5.1.5 Cumprindo o objetivo 4: “Identificar, na perspectiva dos jovens, as chances de realização de seus projetos de vida” 107
5.1.6 Cumprindo o objetivo 5 da nossa pesquisa: “Identificar padrões de associações entre valores, expectativas e projetos apresentados pelos jovens (dos 4 objetivos anteriores)” 108
5.1.7 Cumprindo o objetivo 6: “Identificar os perfis dos jovens apresentados quanto às variáveis sociodemográficas e de desempenho escolar” 114
5.1.8 Atendendo ao objetivo 7 da nossa pesquisa: “Comparar as respostas dos jovens de 2005 e de 2025 quanto ao que é importante para sua vida; o que é a pior coisa na vida; quanto a importância atribuída pelos jovens a diferentes conquistas e quanto às chances de realização de seus projetos de vida” 120
5.2 Resultados encontrados a partir do que foi proposto no Estudo 2 - A escola e a disciplina de projetos de vida de jovens do Ensino Médio: um estudo qualitativo. 127
5.2.1 Atendendo ao objetivo 8 da nossa pesquisa: “Constatar o que pensam os jovens sobre a disciplina de Projeto de Vida na escola na construção de seus projetos de vida” 127
5.2.2 Perfis dos participantes e distribuição das categorias analíticas em porcentagem 139
6 A ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 151
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: SÍNTESE, CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES 182
REFERÊNCIAS 188
APÊNDICES 210
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) 210
APÊNDICE B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) 213
APÊNDICE C - Instrumento da pesquisa 215
APÊNDICE D - Parecer da análise de juízes das categorias da pesquisa qualitativa 229

ANEXOS **230**
ANEXO A - Parecer consubstanciado do CEP 230

1 INTRODUÇÃO

"Mais do que amor, mais do que justiça, o que o homem busca é um sentido para vida."
Paul Ricoeur

Deparamo-nos, constantemente, com indagações a respeito de nossas vidas. O que queremos? Quais nossos objetivos a longo prazo? Quais nossas perspectivas de futuro? Qual o sentido buscamos para nossa vida? Nossa vida tem uma meta, um fim? Quais os propósitos ou projetos queremos alcançar no futuro?

Estas, dentre tantas outras perguntas – que por sinal não são nem um pouco fáceis de serem respondidas - são perguntas que instigam os seres humanos desde os primórdios.

Há uma cena em um filme infantil – Os Croods[1] – que vale a pena ser lembrada para retratar a força dessas perguntas. O filme traz a história de uma família de primatas neandertais, fazendo uma alusão até às novas discussões sobre os entrecruzamentos entre os neandertais e os *homo sapiens,* que viviam em cavernas e aprenderam com as gerações anteriores (a avó vive com eles) a caçar e a se proteger nas cavernas quando a noite chega. O pai é o guardião da família, que tem um dever como um lema: não se afastar do penhasco em que vivem porque não sabem o que há do outro lado e voltar para a caverna toda noite. Mas a filha, representante da nova geração, adolescente, tem perguntas diferentes na cabeça: por que estamos aqui? O que há depois do penhasco? Para onde vamos? O que é a vida? Para quê viver?

A ludicidade do filme infantil se mistura com a clareza da filosofia das ideias do quão grande é a essência da pergunta sobre o que fazer da própria vida. Da pergunta ética, tão difícil de ser respondida, vem exatamente a questão que se quer estudar nesta pesquisa: o projeto de vida, o que se quer, o que se deseja para a vida.

Para alguns, esse conjunto de quereres, desejos, intenções organizadas tem se chamado de "projeto de vida". Projeto de vida tem sido foco de pesquisas tanto no Brasil (Santos, 2002; Bock; Liebesny, 2003; Miranda, 2007; Pratta; Santos, 2007; D'Aurea-Tardeli, 2009; Wagner; Tronco; Gonçalves; Demarchi; Levandowski, 2012) quanto em outros países (Bronk; Finch;

[1] "Os Crood´s" é um filme estadunidense que teve sua primeira versão em 2013, produzido pela *DreamWorks Animation* e distribuído pela *20th Century Fox* e em seu relançamento pela *Universal Pictures*. O link a seguir, de domínio público, dá acesso ao trailer do filme: https://www.youtube.com/watch?v=Qku1MyjPVPI.

Talib, 2010; Damon, 2009; Damon; Menon; Bronk, 2003; Francis; Robbins, 2009; Hill; Burrow; O'Dell; Thornton, 2010; Rahman, 2004; Ynoub; Veiga, 2002).

Primeiramente, para que possamos aprofundar nossas discussões, nos inquietou e nos motivou a buscar se há uma diferenciação entre os conceitos "projeto" e "propósito" de vida. Procuramos, assim, pelas semânticas de tais palavras. Segundo o dicionário online de português, que tem como fonte de busca a *Oxford Languages*[2], *projeto* significa: "desejo, intenção de fazer ou realizar (algo) no futuro, plano" e *propósito* significa: "intenção, projeto, desígnio".

Tais definições encontradas coadunam com discussões feitas anteriormente por Machado (2006) ao apontar que, em português, a palavra que mais se aproxima do significado de "propósito" é "projeto", pois há uma relação que caracteriza diretamente a vida humana e, uma vez que ocorre tal projeção, "estar vivo é pretender algo, é estar permanentemente lançado em busca de alguma meta…" (Machado, 2006).

Dessa forma, projetos, propósitos, desejos, intencionalidades, têm como fim uma busca incansável pelo sentido da vida (Araújo, 2008), podendo, assim, serem consideradas sinônimos.

Abarcando a complexidade do termo, no Brasil, ainda que tais palavras se assemelhem, diversos pesquisadores (D´Aurea-Tardeli, 2006, 2009; Klein, 2011; Pinheiro, 2013; Danza, 2014, 2019; Dellazzana-Zanon, 2014; Dellazzana-Zanon; Gobbo, 2019; Gonçalo, 2016) têm utilizado o termo "projeto de vida", pois *projeto* visa uma capacidade de antecipação que oportuniza ao sujeito se organizar para conquistas futuras. O fato é que, infelizmente, o que veremos é que a expressão "projeto de vida" se afastou da ideia original de propósito no meio educacional brasileiro. Certamente, ela deveria ter essa verdadeira ideia de intenção, de escolha, de projeção para o futuro somada à reflexão sobre os valores que se tem e que se quer para a vida. Contudo, o que se viu foi uma disciplina linear planejada com fins de atender a uma perspectiva de mercado.

A reforma do Ensino Médio, inicialmente tida como Medida Provisória nº 746/2016, e posteriormente transformada na Lei nº 13.415/2017, altera a LDB 9394/96 (Brasil, 2017) e propõe para o Ensino Médio uma nova identidade. Dentre as alterações, propõe a inserção de uma disciplina sobre "Projeto de vida", já mencionado como uma das competências da BNCC, apontando que "a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida" (Brasil, 2018).

---

[2] A *Oxford Languages* é considerada uma das maiores editoras mundiais de dicionários.

Em meados de 2011, o tema sobre projeto de vida chegou às escolas brasileiras por meio do programa de Educação em Tempo Integral (Brasil, 2012). De acordo com dados coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), as ações resultaram numa pequena diminuição da taxa de evasão em 1,5% em 2018 no Ensino Médio em estados que o implementaram de forma intensa, como Pernambuco e Espírito Santo, e corroborou com a ascensão do Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb) (Brasil, 2018a).

Embora tenha ocorrido uma diminuição da evasão, esse número é quase que insignificante, o que nos mostra que a disciplina de Projeto de Vida implementada nas escolas não foi e não será o que irá "salvar" os adolescentes da evasão escolar.

Pesquisando dados de evasão escolar mais recentes, encontramos ainda um número significativo de adolescentes que evadem de suas escolas.

A construção dos eixos estruturantes da disciplina de Projeto de Vida nas escolas traz à tona uma visão neoliberal, característica de um governo de extrema direita que estava sob liderança na época. O projeto de vida foi visto como oportunidade de empreendedorismo, e o componente curricular trazia como um dos objetivos: "expandir a capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais ou produtivos articulados ao seu projeto de vida".

Macedo (2019) aponta que tal perspectiva de projeto de vida é uma visão neoliberal à luz do conservadorismo; prova disso é a entrada de líderes extremistas e conservadores no poder e que "abraçam" tal causa empreendedora. Em linhas gerais, "...o efeito combinado é a geração de indivíduos extremamente isolados e desprotegidos, em risco permanente de desenraizamento e de privação dos meios vitais básicos, completamente vulneráveis às vicissitudes do capital" (Brown, 2018, p. 7-8).

Outro olhar sobre a disciplina de Projeto de Vida implementada nas escolas e que reforça o neoliberalismo é a visão de planos, desejos e conquistas somente para o "eu", não levando em consideração o "outro" como fundamental construção nesse processo, como será possível visualizar na seção 1 desta investigação.

Diante dessa perspectiva, Foucault (2008) traz uma reflexão sobre o movimento que tem sido feito de reforçar o individualismo através de uma figura de "empreendedor de si mesmo", ou seja, independentemente de conquistas de mudanças socialmente desejáveis, o fracasso do

desenvolvimento social fortifica o Capital Humano, que demonstra justamente uma visão neoliberal que neutraliza "as desigualdades, com isso, normalizando-as" (Macedo; Silva, 2022).

Tendo a democracia, segundo Brown (2015), um elo de resistência ao avanço do neoliberalismo, o freio desses avanços se dá, dentre outros argumentos, à desdemocratização promovida por governos de extrema direita (Macedo; Silva, 2022). Com isso, o empreendimento e a empresarização se intensificam, tornando as escolas brasileiras, em sua grande maioria públicas, com espelhamento de ações de um Estado cada vez mais conservador e neoliberalizado. Assim, "a liberdade é reduzida ao direito ao empreendedorismo e sua crueldade, e a igualdade dá lugar a mundos ubiquamente competitivos de perdedores e vencedores" (Brown, 2018, p. 8).

O fato é que, se estamos falando da necessidade do combate das desigualdades, do favorecimento da equidade e do valor do "outro" na construção de projetos de vida de adolescentes que precisa ter sentido, é preciso reconsiderarmos a luta pelo reconhecimento das diversas maneiras de habitar, vivenciar e estar no mundo, sendo, assim, condição *sine qua non* o combate ao extremismo e ao fortalecimento de vínculos a valores socialmente desejáveis.

Ao analisar a fragilidade e a necessidade das ações voltadas para o desenvolvimento de projetos de vida nos adolescentes, um ponto nos fica claro: é preciso sim trazermos para a escola um espaço de discussão, debate e construção sobre projetos de vida dos jovens, mas não da maneira como tem sido feito, pois mais do que uma disciplina pautada no empreendedorismo, é preciso mostrar aos jovens caminhos que os ajudem a buscar um sentido para a sua vida, principalmente em uma era pós-moderna, mediada pela tecnologia em que há tantas novas questões para se discutir sobre a vida.

Primeiramente, é preciso levar em consideração que o Brasil é um país extenso e multicultural.

Atentemos, neste momento, a alguns dados referentes às desigualdades de aprendizagem em nosso país. Segundo Bobbio (1993), para que possamos fazer uma análise entre a igualdade e a desigualdade de um determinado público, é necessário definirmos as categorias de comparação. Quando o tema é nível de aprendizagem, 3 categorias são pensadas: nível socioeconômico (NSE), raça e gênero.

Segundo o IBGE (2008), as metrópoles são cidades cujas atividades empresariais são centralizadas. O Brasil é composto por 12 metrópoles: São Paulo, Rio de Janeiro, Belo

Horizonte, Recife, Porto Alegre, Salvador, Brasília, Fortaleza, Curitiba, Goiânia, Belém e Manaus, sendo a maior delas a cidade de São Paulo, com 19,5 milhões de habitantes, cerca de 10% da população do país.

As metrópoles possuem diversas características, dentre elas as intensas desigualdades. Acumulam riquezas de diversas naturezas, como: cultural, social, econômica, política e são terrenos férteis para consolidação de vínculos internacionais, mas, por outro lado, são socialmente segregadas e acumulam índices elevados de pobreza (Érnica; Rodrigues, 2020).

Na educação, tais dados não poderiam ser diferentes, as metrópoles possuem as universidades mais renomadas − tanto públicas como privadas − e escolas privadas de nível socioeconômico alto e elevado desempenho do país, contra as escolas públicas de nível abruptamente inferior se comparado ao desempenho de escolas públicas das cidades médias e pequenas de seus estados (Ribeiro; Koslinski, 2009; Padilha *et al*., 2012).

Érnica e Rodrigues (2020) salientam que "há convergências no que se refere aos padrões assumidos por essas desigualdades educacionais, embora variem em função das particularidades das desigualdades socioespaciais de cada cidade". Levando em consideração a cidade de São Paulo, capital, Torres *et al*. (2008), Perosa *et al*. (2015) e Érnica e Batista (2012) elencam 2 fatores que julgam ser fundamentais para explicar tal desigualdade: o primeiro fator diz respeito à distribuição desigual da oportunidade de educação, havendo maior concentração da precariedade nas regiões mais periféricas, com uma maior concentração de pobreza; o segundo fator relaciona as famílias dos estudantes com escolaridade e nível socioeconômico semelhantes, possuem níveis de aprendizagens diferentes de acordo com a localização das escolas em que estudam, "tendo a variação de desempenho relação direta com a variação da riqueza da localidade de cada escola"; diante disso, a intensificação ou o afrouxamento dessas situações possuem relação direta com a desigualdade socioespacial.

Os estudos que tratam da distribuição de recursos nas áreas de políticas sociais e educacionais destacam, de maneira geral, a escassez de serviços públicos que garantem direitos sociais nas regiões de maior pobreza. Isso resulta no isolamento e na sobrecarga das escolas localizadas nessas áreas, que, por sua vez, recebem os estudantes mais pobres e aqueles com maior dificuldade de adaptação ao ambiente escolar, impondo-lhes demandas que essas instituições não têm a capacidade de atender adequadamente (Érnica; Batista, 2012), ou seja, as ações são distribuídas de forma desigual e retroativa no que tange às igualdades educacionais

(Érnica; Batista, 2011; Érnica, 2013; Koslinski *et al*., 2013; Perosa *et al*., 2015; Torres *et al*., 2008).

Érnica e Rodrigues (2020), ao analisarem os grupos de estudantes definidos por NSE, raça e gênero, foi possível identificar desigualdades estáveis. Em todos os grupos de NSE, as meninas brancas e pardas possuem *maior nível* de aprendizagem, embora as brancas tenham se sobressaído. Os meninos brancos e pardos também apresentaram resultados aproximados e com vantagem para os brancos, em seguida as meninas pretas e, por fim, os meninos pretos demonstraram maior fragilidade com piores oportunidades educacionais, em que o nível socioeconômico está diretamente relacionado à precariedade do nível de aprendizagem.

Tudo isso nos faz atentar para o fato de que não é possível, em um país regido por desigualdades, ter em suas escolas os mesmos materiais apostilados para todos seus estudantes, assim como não dá para ter a mesma aula de Projeto de Vida para todos, sem levar em consideração as diversidades e as multiplicidades dos jovens, assim como não há que se falar sobre projeto de vida sem levar em consideração os contextos sociais que muitos jovens vivenciam. Isso significa que teremos que pensar o quanto o projeto de vida está limitado às questões sociais que vivem nossos jovens hoje no Brasil.

Assim, algumas questões nos inquietam: será que não é preciso sabermos qual é o sentido que esses jovens estão dando para suas vidas antes de planejarmos uma aula na grade curricular? Estes jovens têm espaço de participação na sociedade e na escola? Quais são as características dos jovens de hoje?

Em um estudo realizado em 2005 pelo Professor Yves de La Taille e Elizabeth Harkot-de-La-Taille, com 5.160 alunas e alunos da capital de São Paulo, sendo 2.160 de escolas particulares e 3.000 de escolas públicas, há vinte anos, os resultados que os pesquisadores encontraram nos chamaram a atenção. Os pesquisadores dividiram a pesquisa em três grandes categorias: 1) *eu/sociedade*, "com questões relacionadas às instituições e agentes institucionais"; 2) *eu/outrem*, "com questões relacionadas ao convívio nos espaços público e privado"; e 3) *eu/eu*, "com questões relacionadas a projetos de vida e confiança na sua realização".

Ao questionarem os jovens sobre qual o grau de concordância sobre o que é a "pior coisa da vida", foi possível constatar que 39,2% disseram que *é ser injustiçado*, 24,4% disseram que é ser *desprezado,* 29,2% disseram que a pior coisa da vida é estar *sozinho* e 7,2% disseram que é ser *otário* (La Taille; Harkot-de-La-Taille, 2005). Com essas questões, os pesquisadores

observaram uma diferença na porcentagem de respostas de algumas alternativas entre escolas públicas e particulares: 42,5% dos alunos das escolas públicas escolheram a alternativa 'injustiçado', contra 34,5% de escolas particulares (La Taille; Harkot-de-La-Taille, 2005), o que nos mostra, mais uma vez, um possível dado com relação à diferenciação de classes socioeconômicas.

Utilizando um outro dado referente à dimensão *eu/eu*, foi questionado aos participantes da pesquisa "*O que eles esperavam para suas vidas",* com as seguintes alternativas: *"fama; emprego; amigos; filhos e reconhecimento social".* Foi possível constatar que 91,5% alegaram que *emprego* é "muito importante", a *fama* foi reconhecida como "muito importante" por apenas 9,8%, e como "importante" por 29,1%. Somaram-se as porcentagens das consignas "muito importante" e "importante" referente ao *reconhecimento social* e obtiveram 90,1% das respostas, o que não dá para desconsiderar a importância que os jovens, no início do século XXI, davam ao olhar alheio. Será que essa motivação mudou nos dias atuais?

Outra inquietação foi levantada nesse questionário referente à "vida realizada", perguntando aos participantes se eles consideravam "*grande; moderadas; pequenas ou inexistentes*" as chances de se realizarem na vida. 56,1% disseram que as chances de se realizarem na vida são *grandes* e 39,2% dos jovens limitaram-se a responder que tinham chances *moderadas.* Os pesquisadores dessa investigação concluíram que esse último dado "pode tratar-se de prudência, mas também de sérias dúvidas a respeito do futuro" (La Taille; Hardkot-de-La-Taille, 2005). Os pesquisadores apontam que, nessa questão, em específico, não foi possível identificar uma diferença estatisticamente relevante para gênero e classe socioeconômica. Em contrapartida, foi possível observar uma diferença significativa das respostas em relação ao nível de aprendizagem: entre os alunos com *notas boas*, 67,4% pensam ter *grandes* chances de se realizarem na vida, contra 51,3% entre os alunos com *notas médias*, e para 44,6% entre os alunos com *notas ruins*. Um outro dado alarmante é que, enquanto apenas 2,5% dos alunos com *notas boas* e 4,4% daqueles com *notas médias* pensam que suas chances são pequenas, 12% dos alunos com *notas ruins* pensam que suas chances de se realizarem na vida são pequenas, em números absolutos são 619 jovens que pensam assim.

Esses últimos dados nos fazem refletir na seguinte questão: será que a forma com que os conteúdos são cobrados dentro das escolas, ou seja, muitas vezes com um método tradicionalista, com provas e mais provas, visando apenas a aprovação desse aluno em uma universidade, faz

com que ele pouco ou nada se motive para alcançar este propósito pregado pela maioria das escolas? A escola só forma para o vestibular? E os valores? E a participação destes jovens na sociedade e dentro da escola?

Pensando em todas as questões levantadas até o momento, formulamos as perguntas de nosso problema de pesquisa: Como os jovens do ensino médio percebem e atribuem sentido aos seus projetos de vida e aos valores que orientam suas escolhas? Como percebem a influência da escola na construção de seus projetos de vida? Haverá diferenças entre como os jovens de 2005 percebem e atribuem sentido aos seus projetos de vida e aos valores que orientam suas escolhas e como os jovens de 2025 o fazem?

Portanto, a justificativa da nossa pesquisa parte do pressuposto de que é preciso levar em consideração o "terreno" em que esses jovens estão inseridos, é preciso dar vozes aos jovens antes de construir espaços dentro da grade curricular para que possam falar como se sentem. Sendo assim, parte-se da hipótese de que, na percepção dos estudantes do ensino médio, a disciplina de projeto de vida apresenta fragilidades em sua implementação pedagógica, especialmente no que se refere à condução docente e à ausência de fundamentação teórico-metodológica consistente. Pressupõe-se que tais fragilidades contribuem para uma percepção de baixa relevância da disciplina, influenciando negativamente a forma como os estudantes compreendem o papel da escola na construção de seus projetos de vida. Assim, hipotetizamos também que quando comparamos os jovens com a diferença de 20 anos, os jovens de hoje estão cada vez menos com projeções para o futuro, acreditando que a "vida não vale a pena ser vivida". Ademais, considera-se que essas percepções podem se diferenciar ao longo do tempo, em função das transformações educacionais, sociais e tecnológicas ocorridas entre 2005 e 2025.

Diante disso, nos propusemos a seguir os seguintes objetivos:

1 - Verificar o que pensam os jovens sobre o que é importante para sua vida;

2 - Verificar o que pensam os jovens sobre o que consideram a pior coisa na vida;

3 - Identificar a importância atribuída pelos jovens a diferentes conquistas como fama, emprego, amigos, reconhecimento social, filhos;

4 - Identificar, na perspectiva dos jovens, as chances de realização de seus projetos de vida;

5 - Identificar padrões de associações entre valores, expectativas e projetos apresentados pelos jovens (dos 4 objetivos anteriores);

6 - Identificar os perfis dos jovens apresentados quanto às variáveis sociodemográficas e de desempenho escolar;

7 - Comparar as respostas dos jovens de 2005 e de 2025 quanto ao que é importante para sua vida; o que é a pior coisa na vida; quanto a importância atribuída pelos jovens a diferentes conquistas e quanto às chances de realização de seus projetos de vida;

8 - Constatar o que pensam os jovens sobre a disciplina de Projeto de Vida na escola na construção de seus projetos de vida.

O instrumento utilizado para esta pesquisa foi construído por La Taille e Harkot De La Taille (2005) e adaptado por nós para a realidade atual para esta investigação. O mesmo questionário será utilizado de forma online[3], através da plataforma *Google Forms*. Serão utilizadas as questões da dimensão *"eu/eu",* justamente por trazerem questões relacionadas ao "o que ser?"; "Vida realizada"; "amor, justiça, sentido" e o "o que não ser", que englobam questões relacionadas aos valores e projetos de vida que os jovens têm ou pretendem ter. Ao questionário foi integrado uma alternativa no bloco "O que não ser" referente ao que os jovens consideram a pior coisa na vida, sendo ela: "A pior coisa na vida é ignorar as necessidades dos outros" e também uma pergunta aberta, fruto do estudo qualitativo: "Se você respondeu SIM na pergunta anterior, o que você acha dessas aulas?", esta pergunta aberta se refere a uma pergunta feita no item anterior no instrumento em que os alunos tinham que responder SIM ou NÃO para: "Em sua escola você tem aulas sobre Projeto de Vida ou algo similar?". Tais alterações foram justificadas na seção do método.

Antes de adentrarmos mais especificamente na categoria 3 do instrumento, é importante explicarmos o que a Avaliação do Plano Ético (APE) busca investigar. Primeiramente, quando falamos de Plano Ético, La Taille (2009) se refere a algo maior, é buscar responder à questão "*Que vida viver?"* e que, na verdade, acaba implicando um outro questionamento: "*Quem eu*

[3] O questionário pode ser acessado na íntegra através deste link: https://docs.google.com/forms/d/1OLwySsPAjWEALtMf5YNLyAfLYojpvlNejxUKOnTRHTk/edit.

quero ser?". Isso, pois "não é possível pensar no sentido de nossa vida sem pensar, ao mesmo tempo, em quem somos ou queremos ser" (La Taille, 2009, p. 21). Assim, a APE é um questionário que aborda uma ampla busca por entender como os jovens se relacionam com valores éticos em um contexto educacional, especialmente em face de desafios contemporâneos, como a falta de sentido na vida.

Visando ser uma amostra comparativa com a pesquisa realizada no ano 2005, em que se obteve a participação de 5.160 jovens estudantes de Ensino Médio de escolas públicas e particulares da cidade de São Paulo, a amostra para essa atual investigação contou com um número aproximado de participantes, 20 anos depois. A amostra coletada foi por convite às escolas e contou com a participação de 4.491 jovens. Trata-se, assim, de uma pesquisa exploratória, quantitativa, qualitativa, descritiva e comparativa.

Esta pesquisa trará implicações importantes para a educação, entre elas, considere-se o fato de que as ações de projetos de vida sejam planejadas, sistematizadas de forma intencional, "abraçando" todas as possibilidades e realidades a que os jovens pertencem, mas, para isso, é preciso conhecer e valorizar a juventude, o que pensa, sua forma de agir, seus medos, suas essências, suas buscas, suas realidades vividas, seus sentimentos.

No decorrer da tese, nas seções seguintes, nos debruçamos na fundamentação teórica. Na seção II, discutimos à luz da teoria sobre o que é então o projeto de vida, a necessidade da busca por um sentido para a vida, qual a relação da identidade dos sujeitos com a construção de seus projetos de vida e por que considerarmos o período da adolescência nos projetos de vida. Na seção III, discutimos sobre o que é a adolescência em seus aspectos psicobiosociais, trouxemos também a adolescência em sua contemporaneidade e a influência do ciberespaço nos adolescentes de hoje com implicações do avanço da tecnologia, quais os caminhos e contradições da juventude atual. Na seção IV, detalhamos o processo metodológico da pesquisa, com o levantamento bibliográfico, a abordagem metodológica, os procedimentos utilizados para a coleta de dados e os fundamentos teóricos que amparam a coleta de dados, detalhamos a amostra e o instrumento de pesquisa escolhido para esta investigação, bem como os aspectos centrais da presente pesquisa. Nas seções seguintes, dedicaremos à apresentação dos resultados encontrados e à discussão dos resultados pautados em pesquisas anteriores.

Esperamos que os estudos apresentados nesta investigação sejam motor para mudanças da realidade em que vivem nossos jovens do Brasil dentro de suas escolas.

2 UMA BUSCA POR SENTIDO: A BÚSSOLA QUE GUIA “MEU” PROJETO DE VIDA



“Ter um projeto de vida é lançar sementes no tempo, acreditando que o futuro florescerá de nossos melhores sonhos.”

Paulo Freire

2.1 Conceituando projeto de vida

No cenário internacional, distintas abordagens teóricas que sustentam o debate sobre projetos de vida tendem a concebê-los como trajetórias voltadas à realização de metas estáveis, associadas a uma ideia de conquista duradoura.

No entanto, alguns autores pontuam que, não necessariamente, o projeto de vida precisa ser significativo para uma sociedade, ou seja, é necessário considerarmos também as perspectivas que cada sujeito tem de seu futuro (Miranda; Alencar, 2011, 2015).

William Damon (2009), um dos mais importantes estudiosos da psicologia moral, é professor de Educação e diretor do Centro de Pesquisas da Adolescência na Universidade de Stanford, nos Estados Unidos, e tem dedicado sua carreira acadêmica a várias temáticas que estudam o desenvolvimento moral, dentre elas os projetos de vida.

Os projetos de vida na perspectiva de Damon referem-se a uma "preocupação suprema" que busca responder o *porquê* de determinadas ações serem importantes e compõem o projeto de vida de cada um, pois é por meio desse projeto que jovens e adultos determinam como desejam viver suas vidas, e essa escolha representa uma fonte significativa do comportamento moral (Puig, 1998).

Os sujeitos podem ter desejos e sonhos para serem conquistados. Podem ser desejos a curto prazo que vêm e vão, como desejar ter o carro do ano, ser aprovado em uma faculdade prestigiada, fazer parte de um time de futebol, conhecer o mundo, entre outros. Tais desejos e sonhos "refletem objetivos imediatos que podem ou não ter significado a longo prazo. Um projeto de vida, ao contrário, é um fim em si mesmo" (Damon, 2009, p. 43), logo, com uma complexidade maior.

Isso não significa que os projetos de vida não possam ser alterados ao longo dos anos, mas eles duram o suficiente para que os sujeitos estabeleçam um compromisso para atingir um progresso – mínimo que seja – em direção à conquista desses objetivos (Damon, 2009). Retomaremos este ponto na seção seguinte, ao falarmos do impacto da contemporaneidade e dos tempos de *liquidez*. Hipotetizamos que a dificuldade dos jovens em firmar esse compromisso seja uma das causas de tantas incertezas e falta de sentido.

Estudos posteriores aos de Damon (Bundick, 2009; Koshy; Mariano; Going, 2011; Danza, 2014, 2019) sinalizam a necessidade de os sujeitos criarem estratégias para conseguirem,

de fato, conquistar aquilo que almejam, fazendo com que aquilo que era apenas um desejo se torne de fato algo materializável, firmando compromissos e buscando oportunidades motivadoras para ideação de seu projeto de vida (Malin; Reilly; Quinn; Moran, 2014).

No campo da psicologia positiva, há elementos-chave que proporcionam aos sujeitos a busca pela felicidade, um deles, segundo Peterson e Seligman (2004), é ter um projeto de vida. Kahneman (2000) salienta que um ponto importante para a felicidade é ter um compromisso com ações que cada sujeito considera como cativante, laborioso e encantador[4] - tais compromissos geram um reflexo positivo para cada indivíduo ou grupo. Csikszentmihalyi (1997) complementa apontando que, ainda que muitas vezes as conquistas de projetos de vida sejam fadigosas, trazem consigo um demasiado sentimento de satisfação, bem-estar e alegria quando conquistados – é a genuína sensação de "dever cumprido".

Damon (2009, p. 52) evidencia que os projetos de vida "dotam a pessoa de alegria nos bons momentos e de resiliência nos momentos ruins"; isso indica que há uma conexão direta entre quem tem um projeto de vida e uma menor tendência a comportamentos autodestrutivos. Além disso, aqueles que possuem projetos de vida costumam adotar uma atitude esperançosa em relação ao seu futuro (Damon, 2009).

Diante desses apontamentos inaugurais, as pesquisas em desenvolvimento humano chegaram a um consenso sobre a definição do que são então os projetos de vida, e foram minuciosamente descritos por Damon, Menon e Bronk (2003, p. 53) como sendo uma "intenção[5] estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o *eu* e gera consequências no mundo além do *eu*".

Entretanto, é preciso considerarmos que há na literatura uma grande dificuldade de tradução e de interpretação sobre esse conceito. Dellazzana-Zanon e Freitas (2015) realizaram uma busca bibliográfica sobre conceitos de projetos de vida entre os anos de 2000 até 2012 e identificaram 22 artigos, sendo que 63,6% não apresentavam uma definição evidente. As pesquisadoras perceberam então que há uma pluralidade de definições. Todavia, nos artigos selecionados foi possível pontuar alguns aspectos em comum sobre esse tema. Os artigos em língua inglesa (Bronk, 2008; Bronk *et al*., 2010; Kiang, 2012; Savage; Mariano, 2009)

[4] É preciso deixar claro que não estamos "romantizando" todo esse processo.
[5] A intenção é uma representação mental de um comportamento futuro que auxilia os indivíduos no planejamento, na persistência e na coordenação de suas ações (Batson, 1987, *apud* Danza, 2019).

demonstram uma definição para projeto de vida já anteriormente pontuada nesta seção, que diz respeito justamente à definição que é trazida por Damon, Menon e Bronk (2003).

Dentre os artigos levantados por Dellazzana-Zanon e Freitas (2015), foi possível identificar alguns estudos. São eles: 1) Uma pesquisa qualitativa buscou analisar o projeto de vida de 18 participantes entre 12 e 23 anos de idade nos Estados Unidos (Bronk, 2008). Os participantes daquela investigação foram divididos em 2 grupos, sendo um com nove participantes que tinham um projeto de vida e o outro com nove participantes que não tinham um projeto de vida propriamente dito. Bronk (2008) se baseou em três aspectos importantes de projeto de vida elencados por Damon, Menon e Bronk (2003), como forma de categorização: a) projeto de vida simboliza um objetivo final para o qual é possível avançar; b) projeto de vida é importante para o eu, o que indica que o desejo de continuar com o projeto é espontâneo e impulsionado pela própria motivação; c) projeto de vida é significativo para terceiros, ou seja, o desejo particular de querer alcançar algo inclui questões voltadas para um coletivo. 2) Em estudo posterior, Bronk, Finch e Talib (2010) investigaram a prevalência de projeto de vida em 64 adolescentes com altas habilidades que moravam no meio-oeste nos Estados Unidos e compararam-na com a prevalência de projeto de vida em 139 adolescentes típicos que moravam em regiões diversas. A definição de projeto de vida do estudo anterior passou por um refinamento e desenvolveram três grandes dimensões: a) desejo de avançar em direção a um objetivo final que tenha um significado pessoal; b) a importância pessoal é destacada pela participação ativa; c) o projeto de vida demonstra um desejo de oferecer uma contribuição para o mundo em geral. 3) Em outro estudo, Mariano e Savage (2009) apontaram que projeto de vida significa, necessariamente, preocupar-se com o futuro e que esta preocupação é manifestada na forma com que os sujeitos se comportam para sanar este sentimento. Com isso, para que as pessoas possam ter um projeto de vida, é preciso de um conjunto de habilidades que se expandem ao longo da vida, como: a) intencionalidade da ação; b) ir em busca destas intenções; c) perseverar para conquistar o objetivo almejado, mesmo diante de desafios.

No Brasil, D'Aurea-Tardeli (2010, p. 61) conceitua projeto de vida como sendo "uma estrutura psicológica, que reflete as direções centrais do indivíduo, que determinam sua posição e pertencimento a uma sociedade concreta". Tal definição é um complemento e uma inspiração do que La Taille (2009) aponta sobre a construção de projetos de vida, ou seja, é a priorização de

alguns valores em detrimento de outros, sendo evitado aquele que não possibilitará alcançar determinadas metas e objetivos.

Os estudos de Marcelino, Catão e Lima (2009, p. 547) caracterizam o projeto de vida como sendo "a intenção de transformação da realidade, orientada por uma representação do sentido dessa transformação, em que são consideradas as condições reais na relação entre passado e presente na perspectiva de futuro". Assim, os autores abordam que o projeto de vida, para abarcar uma perspectiva de futuro, precisa ser vivenciado desde a infância com a convivência de seus familiares e comunidade, assim como a influência das vivências particulares é primordial para superação de uma determinada realidade no futuro (Dellazana-Zanon; Freitas, 2015).

Segundo Nascimento (2006, p. 59), projetos de vida são as "aspirações, desejos de realizações que se projetam para o futuro como uma visão antecipatória de acontecimentos, cuja base reside em uma realidade construída na interseção das relações que o sujeito estabelece com o mundo". Dessa forma, a pesquisadora salienta ainda que há uma relação direta com a identidade de cada sujeito e que eles são construídos desde a infância, mas é na adolescência, por conta de fatores psicobiosociais, que eles são – ou deveriam ser – consolidados. Assim, os projetos de vida podem ser mutáveis de acordo com suas histórias, crenças e novos relacionamentos.

Dessa forma, nos aventuramos a resumir as conceituações de projeto de vida como sendo um caráter de direção que represente um sentido para a vida do sujeito e que a intencionalidade da ação, de querer conquistar algo no futuro, precisa ser anteriormente significativa para si, para poder gerar um compromisso para uma dimensão social.

Assim, o projeto de vida de cada pessoa é a busca por aquilo que dá sentido à sua existência. Mas, afinal, o que significa ter um sentido para a vida? É o que passaremos a discutir no item a seguir.

2.2 O sentido para vida

Não é de agora que se sabe que o ser humano busca ver sentido em sua vida. Desde os tempos mais primitivos, mais especificamente na Grécia Antiga, Aristóteles debateu sobre o sentido da vida através de uma perspectiva do cotidiano em sua obra *Ética a Nicômaco*

(Aristóteles, 300 a.C., 2016). O filósofo perpassa por duas fontes que nos ajudam a enxergar uma vida com mais sentido. A primeira delas é o que o autor chama de *hedônica*, ou seja, é uma busca pela plenitude e pelo prazer; a segunda é chamada de *eudemônica,* que se refere à busca por uma vida que vale a pena ser vivida (Aristóteles, 300 a.C., 2016).

Segundo Steger (2012), sentido de vida é justamente aquilo que conecta uma rede de "entendimentos e interpretações que nos auxilia a compreender nossa experiência e formular planos para direcionar nossas energias para alcançarmos o futuro que desejamos" (Steger, 2012, p. 65 *apud* Vieira; Dias, 2021), ou seja, é preciso considerarmos também uma perspectiva individual, pois cada sujeito possui e possuirá uma vertente que irá motivá-lo a buscar o que trará sentido à sua vida. E se não há sentido para a vida, não haverá projeto. Como diria La Taille (2011), "o sentido da vida é o mais urgente dos temas humanos, pois, sem ele, não se vive" (p.43).

Em entrevistas com jovens de 12 a 22 anos de idade, dois jovens em específico, um de 18 anos da Pensilvânia (EUA[6]) e outro de 17 anos de Nova Jersey (EUA), Damon (2009) constatou que os jovens não demonstraram ter nenhuma ambição ou projeto em suas vidas e demonstraram em suas falas poucos sinais de que se incomodam com essa falta de direcionamento. Nas palavras do jovem de 17 anos, ele aponta que: *"A apatia parece estar funcionando bem comigo... Se você não se importa, as coisas não incomodam você. Até agora, ser preguiçoso e deixar como está para ver como é que fica tem dado certo".*

O relato desse jovem indica que, ainda que sem um projeto de vida, há uma compatibilidade com o hedonismo apontado por Aristóteles. Porém, psicólogos como Peterson e Seligman (2004) estudaram a busca por um sentido, mais especificamente um sentido para a felicidade em jovens que não apresentavam quaisquer perspectivas de futuro, e constataram que o hedonismo nesses jovens tem uma durabilidade inferior, se comparada às pessoas que têm um sentido para a vida.

Por sua vez, a vida *eudaimônica* nos mostra a necessidade de as pessoas estarem inteiramente conectadas com suas culturas e comunidades em busca de um bem comum e dotado de valores e significados (Aristóteles, 300 a.C., 2016).

Segundo Maslow (1962, 2011), o sentido da vida é definido pela própria condição humana, fruto de sua essência biológica. Sartre (1946, 2014), em contrapartida, aponta que a

[6] A partir de agora, usaremos a sigla EUA para nos referir aos Estados Unidos da América.

existência é anterior à essência; portanto, o sentido da vida necessita de uma construção ao longo da existência humana (Vieira; Dias, 2021).

Do ponto de vista da psicologia, "sentido de vida" tem sido considerado um ponto-chave para aquisição do bem-estar e da motivação, dois mecanismos importantes para suprir as necessidades humanas (Frankl, 1946, 2012; Heintzelman; King, 2014, 2019; Hill, 2018).

Svendsen (2003, p. 21) chama atenção para a íntima ligação entre tédio e ausência de significado, afirmando que "quem fala em tédio fala em perda de sentido", e reforça que essa conexão é quase indiscutível (Svendsen, 2003, p. 24). Analisando essas observações, chegamos ao cerne da problemática: a busca pelo sentido da vida. Taylor (1998, p. 34), em *As fontes do self*, lembra que, gostemos ou não, a questão sobre o sentido existe porque tememos perdê-lo.

La Taille (2006), ao indagar "que vida viver?" leva diretamente à questão "para que viver?", pois sem alguma resposta minimamente satisfatória não há possibilidade de felicidade. Taylor (1998) identifica duas respostas principais à busca por sentido: enquanto uns partem da certeza de que a vida já carrega um propósito a ser revelado, outros encaram a dúvida radical sobre a própria existência de um sentido. Ele observa que, nas sociedades pré-modernas, ninguém questionava o fato de haver um propósito – o temor residia apenas em errar na escolha desse significado; já na modernidade, o maior receio tornou-se a possibilidade de não existir propósito algum, algo que, segundo ele, caracteriza nossa era (Taylor, 1998, p. 34). Essa incerteza profunda alimenta o tédio existencial: sem um norte claro que projete a vida ao longo do tempo e do espaço, o indivíduo experimenta uma forma de "desumanização" descrita por Svendsen (2003, p. 184), na qual o tédio retira da existência aquilo que a define como vida.

Para compreender melhor essa carência, é preciso ver o "sentido" em seus dois aspectos complementares: *direção* e *significação* (La Taille, 2006). A *Direção* remete a um trajeto, que pode ser espacial – ir para norte ou para sul – mas, quando aplicado à vida, assume dimensão temporal: para onde vou amanhã, no próximo ano ou numa futura carreira? Esse rumo pode estar ancorado no passado, conservando tradições, ou projetar novos modos de viver. A *significação*, por sua vez, diz respeito ao valor que atribuímos às nossas escolhas. No mundo contemporâneo, marcado pela negação do passado, pela desconfiança em relação ao futuro e por um "eterno presente", faltam tanto a projeção temporal quanto a atribuição de valor às ações, o que deixa o indivíduo sem rumo e, portanto, entediado.

Dessa forma, "uma vida com sentido é uma vida *significativa"* (La Taille, 2006, p. 74), e tal significação remete aos valores que os sujeitos têm em sua personalidade, observando-se que suas ações são pautadas em escolhas, hierarquias e metas. Num cenário pós-moderno, os valores oscilam constantemente, o que acaba tornando mais difícil a elaboração de projetos de vida e, consequentemente, a sustentação de uma identidade (La Taille, 2006).

Os estudos de Viktor E. Frankl, psiquiatra e psicólogo austríaco, em seu livro "*Em busca de Sentido*" (1946, 2012), perpassa por essa existência humana ao retratar, do ponto de vista pessoal, sua experiência vivida nos campos de concentração. O autor descreve as diferenças dos comportamentos dos sujeitos que conseguiram sair dos campos de concentração e daqueles que não conseguiram. Os pontos primordiais levantados pelo psiquiatra/psicólogo demonstram que aqueles que sabiam que teriam algo ou alguém esperando por eles tinham maiores chances de sobreviver, e salienta, do ponto de vista particular, que seu manuscrito havia sido confiscado assim que chegou em Auschwitz, e seu desejo de publicá-lo era tão grandioso que, em suas palavras: "me ajudou a sobreviver aos rigores dos campos de concentração em que estive" (Frankl, 2012, p. 129).

Com tais relatos, não podemos deixar de considerar que um sentimento em específico foi fruto da motivação para a sobrevivência: a esperança, pois sem esperança perde-se também o sentido pela vida (Frankl, 2012).

Segundo Snyder (2009), a esperança é motivada pelos objetivos que se pretende alcançar ao longo da vida em situações diversas, é a busca por objetivos através de um conjunto de cognições situadas na conquista em direção ao futuro (Snyder; Lopez, 2009), logo, é imprescindível para a conquista de projetos de vida.

Dentre as teorias existentes sobre o sentido da vida, podemos articular a vivência de Viktor E. Frankl, com a *terror management theory* – Teoria de gerenciamento do terror[7] (Greenberg; Pyszczynski; Solomon, 1986; Greenberg; Arndt, 2012). Essa não é uma teoria propriamente dita, mas é possível fazer uma relação sobre como as pessoas enfrentam sua consciência sobre a morte, permitindo que haja uma compreensão de seu sentido de vida. Com isso, a constante sensação de pertencer a uma família, comunidade, cultura, trabalho, possibilita um balanceamento entre o terror da proximidade da finitude, desenvolvendo um valor associado a estar vivo, buscando, assim, um sentido para sua existência. Ou seja, manter-se conectado e

[7] Livre tradução nossa.

vivo depende necessariamente de uma instância que engloba o mundo e a sociedade, garantindo a sobrevivência através da cultura e do senso de pertença (George; Park, 2016, 2017; Greenberg; Arndt, 2012).

Entretanto, isso não significa que, para vermos um sentido na vida, precisaremos necessariamente passar por condições de sofrimento ou dor, mas que o desejo de viver "é um sentido incondicional por incluir até o sentido potencial do sofrimento inevitável" (Frankl, 2023, p. 138). É preciso, até em condições de sofrimento, buscar um sentido.

Frankl (1946, 2012) aponta, ainda, que a construção da existência humana depende necessariamente de uma perspectiva de futuro e que "o verdadeiro sentido da vida deve ser descoberto no mundo, e não dentro da pessoa humana ou de sua psique, como se fosse um sistema fechado" (Frankl, 2023, p. 135), ou seja, é preciso vivenciar, trocar experiências, trocar pontos de vista – é preciso conviver.

Habitualmente, nos deparamos com a ideia de pensarmos em nosso projeto de vida como algo desejável para satisfazer um sonho pessoal. Não obstante, Frankl (1981, 2023) ultrapassa essa barreira e traz como discussão o que denomina de "autotranscendência da existência humana" e, com isso, o sentido da vida pode se modificar, mas jamais deixar de existir, pois "a vida tem um sentido potencial sob quaisquer circunstâncias, mesmo as mais miseráveis" (Frankl, 1981, 2023, p. 10).

Para Frankl (1946, 2023, p. 135), o sentido de vida pode perpassar por três vias: "1) trabalhando ou realizando uma atividade que exerça um papel significativo para o mundo; 2) experimentando algo ou encontrando alguém; 3) pela atitude que tomamos em relação ao sofrimento inevitável". Logo, o sentido de vida pode se diversificar no decorrer das experiências, dos objetivos, das metas, nos diversos momentos da vida, sendo fundamental na constituição da saúde física e mental dos indivíduos (Vieira; Dias, 2021).

Demais teóricos apontam que, para a vida ter um sentido, é preciso que os sujeitos estejam motivados por objetivos válidos e relevantes para o mundo ou uma comunidade (George; Park, 2016) e caminham em direção ao que denominam de "Modelo tripartite de sentido de vida", que apresenta 3 dimensões para o sentido de vida: compreensão, propósito e valorização (Martela; Steger, 2016; George; Park, 2016, 2017).

A dimensão "compreensão" parte do pressuposto de que a existência humana é coerente e compreensível, possibilitando um entendimento entre aquilo que se viveu, aquilo que se vive e

aquilo que se quer viver, favorecendo uma perspectiva de futuro, ou seja, é a compreensão dos próprios caminhos trilhados e do que ainda se espera da própria vida (George; Park, 2016; Heine; Proulx; Vohs, 2006). Porém, em estudos posteriores liderados por Costin e Vignoles (2020), ao usarem tal dimensão para a construção de uma escala de Sentido de Vida, apontaram que a "compreensão" é antes uma percepção de sentido na existência humana do que um caráter formador da noção de sentido de vida. Nesse sentido, os pesquisadores trazem a necessidade de realização de novos estudos para o fundamento de tal dimensão.

A dimensão "propósito" complementa a discussão feita anteriormente no início desta seção. É a necessidade que todo ser humano tem de buscar objetivos e direção em suas vidas e o comprometimento de cada um para chegar onde quer chegar (Reker; Wong, 1988; Shin; Steger, 2014; Hill, 2018). "Propósito" refere-se à capacidade humana de definir metas a curto, médio e longo prazo e o que cada um irá fazer para poder alcançá-las (George; Park, 2016).

A dimensão "valorização" é a atribuição de um valor que cada sujeito tem com a própria vida, é a busca por relações interpessoais significativas (George; Park, 2014, 2016; Martela; Steger, 2016).

Damon (2009, p. 27) aponta que, "sem um senso de direção, oportunidades são perdidas, podendo dar lugar à dúvida e ao retraimento". Tal argumento está em consonância com a teoria de Piaget (1954, 2005), quando aponta que a direção e o significado que a vida pode ter estão relacionados diretamente à escala de valores do indivíduo.

Tais apontamentos nos mostram o quanto o sentido para a vida é condição *sine qua non* para a construção de projetos de vida, e que tal sentido só será oportunizado pela construção das relações que se estabelecem com os diversos meios em que se vive, sejam eles: família, escola e sociedade como um todo.

Sendo assim, precisamos considerar um ponto crucial: qual ou quais são as relações entre identidade e Projeto de Vida?

Assim, dedicamos o item a seguir para aprofundar essa discussão.

2.3 Uma relação entre a identidade e a construção de Projetos de Vida

Erikson (1972, 1979), considera a resolução bem-sucedida da "crise" de identidade do adolescente como a base para o estabelecimento do projeto de vida.

Erikson (1987) não olha para a palavra "crise" com uma conotação negativa, mas sim como um ponto positivo rumo ao desenvolvimento de potencialidades, sendo, assim, necessária ao amadurecimento.

D'Aurea-Tardeli (2009, p. 78) aponta que a construção da identidade é impactada pela influência social e cultural ao longo da vida, ou seja, é uma construção ao mesmo tempo "individual e social que se dá numa relação de interdependência entre o biológico e o cultural". Assim, pensar na construção da identidade nos jovens é pensar nos diversos contextos e esferas que se tornam significativas para cada um.

O pensamento de D'Aurea-Tardeli (2009) está em conexão com o que dizia Piaget ao fazer uma discussão sobre o adolescente que se constrói enquanto constrói a sociedade. A interação social do adolescente com os pares é crucial para que aprenda a negociar, colaborar e até mesmo contestar normas sociais, contribuindo para mudanças na sociedade ao seu redor. Conforme os adolescentes adquirem uma percepção mais clara das consequências de suas ações, eles passam a se envolver em questões sociais e éticas, assumindo papéis de transformadores da sociedade (Piaget; Inhelder, 1976).

É possível compreendermos que o projeto de vida representa uma manifestação da identidade (Boutinet, 2002; Bundick, 2011), porquanto o que o sujeito aspira ser e alcançar no futuro espelha os princípios, objetivos e compromissos fundamentais de sua autoimagem.

A identidade e o projeto de vida estão conectados ao anseio por entender quem somos e como desejamos viver. Ao relacionarem o processo da construção de identidade e a conquista de projetos de vida, Burrow, O'Dell e Hill (2010) investigaram as variáveis "compromisso" e "exploração", identificando uma possível correlação com os estudos de Marcia (1966) sobre a construção da identidade. Com o intuito de ficar visivelmente mais explicativo, o Quadro a seguir nos mostra tais categorias encontradas.

Quadro 1 – Correlações entre perfis de projetos de vida e identidade

Identidade Estabelecida *(achieved)*	O projeto de vida é explorado
Identidade Pré-fechamento *(foreclosed)*	Há um compromisso, no entanto, com baixos níveis de exploração
Identidade Moratória *(uncommitted)*	Há uma exploração do projeto de vida, mas não se estabelece um compromisso

Identidade Difusa *(difused)*	Não existe exploração nem compromisso em relação a um projeto de vida.

Fonte: elaborado pela autora baseado em Marcia (1966) a*pud* Silva; Danza, 2022.

Danza (2019) realizou uma pesquisa com 265 jovens brasileiros com idades entre 14 e 18 anos. Com as respostas dos participantes, foi possível elencar 5 novas categorias que os jovens utilizavam para organizar o seu futuro; são elas: "projeções normativas, projeções idealizadas, projetos parciais, projetos de vida e projeto de vida com compromisso social" (Silva; Danza, 2022). Tais categorias foram relacionadas com os estados de identidade elencados por Marcia (1966), como mostra o Quadro acima.

Dessa forma, as perguntas realizadas na pesquisa e que compuseram, consequentemente, as categorias de análise, foram perguntas inspiradas em Damon (2009) com acréscimo de outras perguntas com foco em "família" e "trabalho", visto a necessidade sentida pela pesquisadora em pesquisa realizada anteriormente em 2014. Sendo assim, foram estabelecidas 20 perguntas no total e que podem ser conferidas a seguir:

1. Conte-me um pouco sobre você e como é a sua vida atualmente, destacando como se sente em seu dia-a-dia.
2. Quais são as três coisas mais importantes para você? Enumere por ordem e importância.
3. Explique com detalhes porque essas coisas são importantes para você e como se sente em relação a cada uma delas.
4. Atualmente você enfrenta algum tipo de dificuldade? Qual? Por que acha que isso acontece?
5. Você já fez algo para tentar resolver essa dificuldade? Se sim, o quê? Se não, por quê?
6. Imagine como será sua vida daqui a 5 anos. Descreva-a e comente o que será importante para você nesse momento da vida.
7. Como você acha que se sentirá daqui a 5 anos?
8. Agora imagine-se com 40 anos. Como você acha que será sua vida? O que você acha que estará fazendo? O que você acha que será importante para você?
9. Como você acha que se sentirá aos 40 anos?

10. O que é para você um projeto de vida?

11. Que projeto você tem para a sua vida?

12. Se você tem um projeto, como se sente em relação a ele? E se não tem, como se sente com isso? Explique.

13. Você já sabe que carreira profissional irá seguir? Se sim, qual? Por que fez essa escolha?

14. Você pretende constituir uma família? Por quê? Como imagina que será a sua relação

com a sua família?

15. Para você, o que é a felicidade? Explique.

16. O que faz você feliz? Por quê?

17. O que acha que o fará feliz no futuro? Por quê?

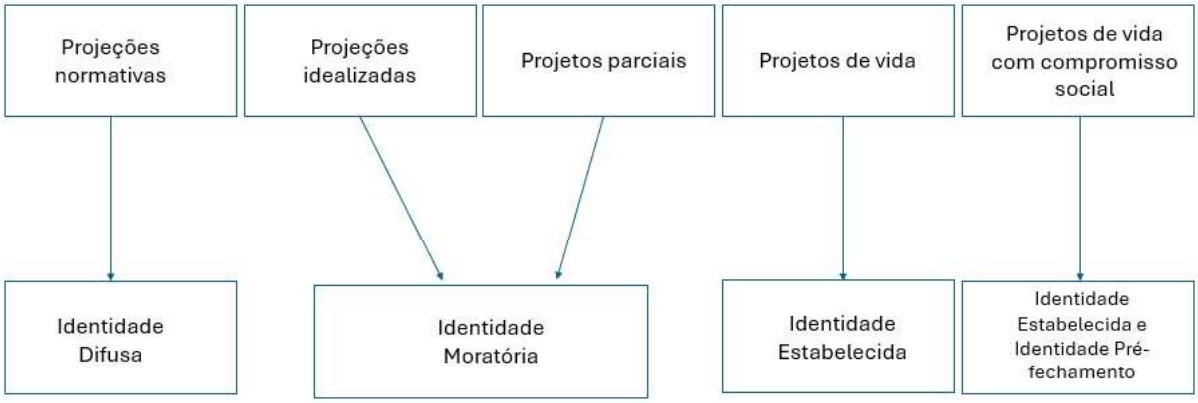
18. O que você gostaria que fosse diferente no mundo? Por quê? Como se sente em relação a isso?

19. Você faz algo para concretizar essa mudança? Se sim, o quê? Se não, por quê?

20. E no futuro, você pretende fazer algo sobre isso? Explique.

A Figura a seguir nos dá uma visibilidade da relação dos perfis de identidade elencados por Marcia (1966) e as categorias de Danza (2019) a partir das respostas obtidas pelos participantes.

Figura 1 – Categorias de organização do futuro e relação com a identidade



Fonte: Elaborado pela autora baseado em Marcia (1966) e Danza (2019).

A *projeção normativa*, uma das categorias elencadas sobre a forma pela qual os jovens da pesquisa organizam seu futuro, parte de uma crença de que eles teriam uma vida alicerçada ao trabalho e à família, pois julgam que ambas as instâncias fazem parte da constituição da vida adulta (Silva; Danza, 2022). Entretanto, não foi possível identificar nenhum vínculo com esses conteúdos e nem na forma com que essas instâncias eram exploradas para serem conquistadas, podendo ser considerada como uma projeção menos evoluída, justamente por não haver nenhuma relação ao compromisso para se conquistar e ter um projeto de vida, ficando, assim, relacionada com a *identidade difusa*.

Os jovens que apresentaram uma organização para seu futuro, baseada nas *projeções idealizadas* e *projetos parciais*, foram aqueles que não demonstraram possibilidades para o futuro, não se comprometendo com nenhuma delas, seja através de uma perspectiva material ou afetiva, estabelecendo, portanto, uma conexão com a *identidade moratória* (Marcia, 1966). Entretanto, ao relacionar com os projetos parciais, ainda que os jovens não soubessem o que queriam para seu futuro, havia uma preparação para esse futuro por meio dos estudos "considerado como um importante recurso para que pudessem explorar e ampliar seu campo de possibilidades de escolha" (Silva; Danza, 2022). Dessa forma, os jovens usavam de uma *identidade moratória* como forma de percorrer por possibilidades sem que as suas decisões fossem comprometedoras.

Por sua vez, os *projetos de vida* e os *projetos de vida com compromisso social*, considerados assim, os mais evoluídos para que, de fato, os jovens conquistem seus desejos e sonhos, estavam relacionados a uma *identidade estabelecida*, por apresentarem uma estabilidade no desejo planejado que permitisse a busca pela conquista, em que "o sujeito assume compromissos identitários autonomamente, ou seja, após passar por um período de exploração de si mesmo e de suas possibilidades de inserção no mundo" (Marcia, 1966; Moshman, 2011; Carlsson; Wängqvist; Frisén, 2015; Schwartz; Luyckx; Crocetti, 2015).

Danza (2019) também observou que alguns jovens não elaboraram nenhuma projeção para o futuro, mesmo que estivessem se dedicando a isso. Eles expressaram incertezas sobre sua própria identidade, o que estava "associado a sentimentos de angústia, medo do fracasso e hesitação em relação à incerteza do futuro" (Silva; Danza, 2022).

Levando em consideração tais construtos, pesquisas sobre o desenvolvimento da identidade e a relação com os projetos de vida têm apontado que o florescer da identidade perpassa por uma construção constante a partir da metade da adolescência, mas que fica mais evidente no início da fase adulta (Blasi; Glodis, 1995; Carlsson; Wängqvist; Frisén, 2015; Schwartz; Luyckx; Crocetti, 2015; Fadjukoff; Pulkkinen; Kokko, 2016), entretanto isso não significa que a identidade não possa passar por mudanças ao longo de toda a vida.

Estudos sobre identidade e projeto de vida caminham na mesma direção quando apontam que há uma variabilidade significativa na maneira como o processo de construção da identidade e do projeto de vida se desenvolve ao longo do tempo, pois ambos podem passar por reconstruções, renovações, modificações, podendo, até mesmo, regredir ao longo da vida, o que nos mostra que tanto projeto de vida quanto identidade podem ser dinâmicos e abertos para novos olhares e aprendizados (Malin *et al*., 2013; Cramer, 2017; Danza, 2019; Silva; Danza, 2022).

Destarte, cabe ainda discorrermos sobre a importância da escola no processo de construção da identidade e de projetos de vida nos adolescentes.

2.4 O papel da escola na construção de projetos de vida

O item anterior nos chama atenção sobre a construção de projetos de vida e a identidade não possuírem um caráter linear ou 100% consolidado, podendo sofrer mudanças a partir da necessidade de cada sujeito.

Precisamos considerar que a escola possui um papel importante na construção dos projetos de vida dos adolescentes, pois há uma necessidade de se criar condições para que os jovens descubram a si mesmos e o mundo com o objetivo de construírem suas identidades e seus projetos de vida de maneira integral e autônoma.

A escola é o lugar por excelência para que essas ações aconteçam, porque é na escola que o jovem irá conviver com quem tem pensamentos diferentes, é o espaço onde é proporcionado o aprendizado em diferentes áreas que irá ajudar as alunas e alunos a evoluírem, criando um conhecimento mais extenso que os habilite a adaptar-se ao mundo (Uruñuela, 2018; Santos; Tognetta, 2023).

Estudos recentes mostram que os jovens que não tiveram sua identidade e um projeto de vida bem estruturados em sua fase escolar, justificam-se pelo fato de as ações propostas pelas

escolas não permitirem que tais conquistas sejam pensadas de forma intencional, sistematizada e planejada, e sim isoladas, não tendo a participação efetiva dos jovens voltadas para tal finalidade (Silva; Danza, 2022), ou seja, é preciso que os jovens sejam os protagonistas dessas ações transformadoras e não meros "receptores" de ações muitas vezes justapostas.

Pesquisas de Silva, Barbosa, Barbosa, Cruz e Marques (2016) nos alertam para a necessidade de os jovens terem espaços para discutirem e traçarem planos concretos para o futuro. Em um estudo sobre *Protagonismo Juvenil em Programas Sociais* (Silva; Barbosa; Barbosa; Cruz; Marques, 2016), assume-se que Programas Sociais que visam protagonizar os adolescentes em ações dentro de suas escolas e comunidades podem auxiliar na construção de seus projetos de vida e, consequentemente, se desenvolverem de forma efetiva tanto no aspecto pessoal quanto social.

Os achados da pesquisa de Moran (2016) sobre projetos de vida entre professores mostraram que, para a maioria dos participantes, a profissão docente era uma parte essencial de seu projeto de vida. Segundo a pesquisa, a escola teve uma influência positiva no desenvolvimento desses projetos, tendo os professores sido a fonte de inspiração e modelos na escolha pela carreira docente.

Assim, pesquisas nos mostram como as escolas podem enriquecer os projetos de vida de suas alunas e alunos. A pesquisa de Klein e Arantes (2016), realizada com 305 estudantes do primeiro e do segundo anos do Ensino Médio de quatro escolas públicas e particulares da cidade de São Paulo, oferece um dado expressivo sobre essa contribuição. Entre os participantes, 81% consideraram que a escola contribuía para seus projetos de vida, principalmente por meio das atividades desenvolvidas em sala de aula. As justificativas apresentadas pelos jovens associaram essa contribuição aos conhecimentos necessários à continuidade dos estudos e ao trabalho, mas também à convivência com outras pessoas, à compreensão do mundo, ao exercício de direitos e responsabilidades, à aprendizagem do trabalho em equipe e ao enfrentamento de problemas. O estudo demonstra, portanto, que o cotidiano curricular pode ampliar as referências utilizadas pelos estudantes para pensar o futuro, especialmente quando os conteúdos escolares são relacionados às situações que eles vivem e às possibilidades que ainda desconhecem.

Além das contribuições produzidas pelas disciplinas regulares, pesquisas brasileiras descrevem intervenções especificamente planejadas para favorecer a elaboração de projetos de vida. Pereira e Dellazzana-Zanon (2021), por exemplo, desenvolveram, com 18 estudantes do

terceiro ano de uma escola pública do interior paulista, um programa composto por oito encontros de cinquenta minutos. As atividades incluíram a discussão do conceito de projeto de vida, exercícios de reconhecimento de qualidades pessoais, escrita de cartas dirigidas ao passado, ao presente e ao futuro, elaboração de uma árvore genealógica das profissões, entrevistas com familiares sobre trajetórias de trabalho, pesquisa sobre percursos de pessoas admiradas e identificação de metas e ações necessárias para alcançá-las. No contexto investigado, o programa favoreceu reflexões sobre o futuro em médio e longo prazos e aproximou os adolescentes de suas famílias. Esse estudo mostra que a escola pode enriquecer os projetos de vida ao oferecer uma sequência de atividades que articule memória, autoconhecimento, relações familiares, conhecimento das profissões, estabelecimento de metas e planejamento de caminhos.

Em estudos organizados por Menin; Bataglia e Zechi (2013), sobre "Projetos bem-sucedidos de Educação em Valores", Bataglia (2013) em seu capítulo 2, descreve uma escola estadual de educação profissional, localizada em Camocim, no Ceará, em que cada estudante elaborava um projeto de vida ao ingressar na escola, e o revisitava periodicamente para avaliar resultados, redefinir objetivos e estabelecer novas metas. A proposta era articulada ao "Projeto Diretor de Turma", em que um professor acompanhava a mesma classe durante os três anos do Ensino Médio, mantinha um dossiê de acompanhamento, realizava atendimentos individuais, dialogava com as famílias, conduzia atividades de formação para a cidadania e participava de conselhos bimestrais voltados à análise das necessidades de cada estudante. Havia, ainda, grupos de estudo coordenados por alunos, aulas de campo e fóruns com a participação das famílias. Nesse caso, a construção do projeto de vida não aparecia como uma atividade pontual, mas como um processo longitudinal, acompanhado por adultos de referência e relacionado à trajetória acadêmica, à convivência e à participação dos jovens na vida escolar.

Fica evidente que a atuação docente constitui uma condição central para a realização dessas práticas. A pesquisa de Silva et al. (2023), desenvolvida com professoras da rede estadual paulista, evidencia que a implementação do componente exige formação específica, planejamento coletivo e apoio institucional. Isso significa que o trabalho com projetos de vida não deve ser atribuído exclusivamente à iniciativa individual de um professor, nem permanecer separado das demais áreas do conhecimento. Quando a escola organiza tempos de estudo e planejamento, define formas de acompanhamento dos estudantes e promove a cooperação entre

docentes, torna-se possível articular o componente aos conteúdos curriculares, às demandas juvenis e às experiências sociais presentes no território.

Consideradas em conjunto, essas pesquisas permitem identificar algumas formas concretas pelas quais as escolas brasileiras têm buscado contribuir para a construção dos projetos de vida: atividades de autoconhecimento e narrativa autobiográfica; investigação de trajetórias familiares, acadêmicas e profissionais; conhecimento de cursos, profissões e possibilidades de continuidade dos estudos; definição e revisão de metas; acompanhamento individual por professores de referência; projetos interdisciplinares voltados a problemas reais; espaços de diálogo e participação juvenil e aproximação entre escola, família e comunidade. Os estudos também indicam que tais práticas ganham maior densidade pedagógica quando são intencionais, sequenciadas e retomadas ao longo da escolarização, permitindo que o estudante registre mudanças, avalie escolhas e reformule seus caminhos.

Outras pesquisas internacionais envolvendo estudantes de licenciatura e professores, apontam que o docente desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de projetos de vida entre adolescentes (Tirri; Kuusisto, 2016).

Pesquisas relatam a importância do trabalho com projeto de vida desde a graduação, nos cursos de licenciatura, cursos responsáveis por inserir novos professores na educação básica. Nesse contexto, é essencial que os estudantes de licenciatura reflitam sobre como podem ajudar seus futuros alunos a desenvolverem seus projetos de vida (Moran, 2016; Quinn, 2014; Tirri et al., 2016; Tirri; Ubani, 2013; Tirri, 2018). Contudo, é necessário também criar momentos e espaços durante a graduação para que os futuros docentes considerem seus próprios projetos de vida (Tirri; Ubani, 2013).

Porém, não há no Brasil uma reflexão e estudos sobre projetos de vida nos cursos de licenciatura. Araújo, Arantes e Pinheiro (2020) apontam 3 grandes problemáticas do porquê os temas sobre Projeto de Vida não ocorrerem nos cursos de licenciatura: a) os cursos de licenciatura estão “precarizados”; b) são extremamente antiquados, ou seja, partem de uma prática de ensino tradicional, ainda pautados no século XIX; c) “não contemplam o eixo de formação ético-política dos futuros docentes, essencial para as atividades de construção do projeto de vida”.

La Taille (2009, p. 74) aponta também para a responsabilidade das escolas em trabalhar com a construção e conservação de valores morais e sobre a dificuldade de fixação de tais

valores, e o quanto a falta deles traz consequências negativas para a construção de projetos de vida, pois se há um achatamento dos valores, ou "presença de valores que se inflacionam e se desinflacionam constantemente", como hierarquizar, escolher e estabelecer metas para o futuro?

Onde estes jovens terão a oportunidade de se construírem e se desconstruírem, senão na escola? Desse modo, o papel da escola na construção dos projetos de vida pode ser compreendido como o de ampliar repertórios, criar experiências de exploração, oferecer informações socialmente relevantes e assegurar mediações que auxiliem os jovens a transformar desejos em objetivos e objetivos em planos de ação. Trata-se de favorecer projetos que considerem simultaneamente as dimensões pessoal, acadêmica, profissional, relacional, ética e social da existência. A partir dessas evidências, torna-se necessário averiguarmos de que maneira o tema foi incorporado às políticas educacionais e aos currículos brasileiros e quais condições foram estabelecidas para que essa finalidade se materialize no cotidiano das escolas.

Pensando neste aspecto, veremos o que o Brasil tem feito para que os projetos de vida dos adolescentes se tornem parte de uma aquisição pedagógica.

2.5 O que o Brasil tem feito em relação aos projetos de vida?

Diante dos dados das pesquisas desenvolvidas no Brasil e apontadas na introdução desta nossa investigação, houve a formulação da Lei nº 13.415/2017, que institui o Novo Ensino Médio (Brasil, 2017), e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018b), colocando os projetos de vida na educação básica como eixos formativos fundamentais.

Os itinerários formativos, propostos na reforma do Ensino Médio, foram desenvolvidos para satisfazer os interesses da indústria e do mercado de trabalho, não colaborando, assim, com um dos papéis fundamentais da educação: a formação desses estudantes para a cidadania (Reyes; Gonçalves, 2020). Essa situação é de extrema preocupação, pois o Brasil vive altos índices de desigualdade social. Segundo dados do IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, aponta que 28,3% da renda total corresponde a apenas 1% da população rica do país, o que evidencia que os estudantes de escolas públicas correm um grande risco de ter seus estudos divididos em itinerários. "Muitos deles terão suas escolhas restritas às possibilidades ofertadas nas escolas e à disponibilidade de frequentar escolas de tempo integral ou no período noturno devido à necessidade de se inserirem no mercado de trabalho" (Ferreira; Ramos; Ramos, 2020; Reyes; Gonçalves, 2020 *apud* Silva *et al*, 2023).

A União e os estados brasileiros têm desenvolvido planejamentos educacionais para cumprir com o que é proposto pela BNCC quando a temática se refere ao Projeto de Vida na Educação Básica. No âmbito nacional, o Ministério da Educação, em parceria com a União, adquiriu avaliações sobre a didática que as aulas sobre Projeto de Vida deveriam seguir (Brasil, 2019).

Em relação às políticas estaduais, o governo do Estado de São Paulo inseriu a disciplina sobre Projeto de Vida como componente curricular em meados de 2020, através do Programa Inova Educação (2021), atingindo uma implementação em massa nas escolas de período integral a partir de 2018 e 2019 (Goulart; Alencar, 2021).

Segundo a Seduc - SP (Secretaria de Educação do Estado de São Paulo), "tal Programa apresenta inovações para que as atividades educativas estejam em maior conformidade à missão, aos desejos e às realidades de cada estudante" (Inova Educação, 2021 *apud* Silva *et al.*, 2023). Dos 3 componentes curriculares ofertados nessa reforma, um deles refere-se ao Projeto de Vida, que traz como proposta de ação auxiliar os estudantes de Ensino Médio integral na sua vida escolar e na vida futura. Todavia, Goular e Alencar (2021), com o intuito de fazer uma crítica ao Inova Educação, nos alertam pelo fato de que tal programa visa a estruturação de uma base exclusivamente empresarial com foco no futuro trabalhador ser inserido no mercado de trabalho.

Em concordância, Russo (2021) acrescenta que o Inova oferece uma educação mais restrita para a classe trabalhadora e resulta na derrota das escolas públicas, devido à deterioração da formação dos professores, à falta de recursos no programa e à ausência de uma abordagem crítica no novo currículo. De acordo com a autora, esse insucesso cria oportunidades para a validação de políticas educacionais que favorecem interesses exclusivamente empresariais.

Dentre as 10 competências da BNCC, a 6ª em específico, traz a importância de "valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade" (Brasil, 2018, p. 9). O documento aponta ainda que uma das finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade é "responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação" e a escola "que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida" (Brasil, 2018, p. 464).

Ainda na BNCC, há mais exigências no que se refere a construção do projeto de vida dos estudantes do Ensino Médio: “Ao se orientar para a construção do projeto de vida, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores…” (Brasil, 2018, p. 472) e continua afirmando que é papel da escola é “auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida.” ((Brasil, 2018, p. 473).

Posteriormente à elaboração desses documentos, a organização do Ensino Médio foi novamente reformulada pela Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, que revogou expressamente o art. 35-A da LDB, introduzido pela Lei nº 13.415/2017, e inseriu os arts. 35-B, 35-C e 35-D. A revogação, contudo, não eliminou o projeto de vida da política educacional, uma vez que o § 2º do art. 35-B passou a estabelecer que:

> “Serão asseguradas aos estudantes oportunidades de construção de projetos de vida, em perspectiva orientada pelo desenvolvimento integral, nas dimensões física, cognitiva e socioemocional, pela integração comunitária no território, pela participação cidadã e pela preparação para o mundo do trabalho de forma ambiental e socialmente responsável” (Brasil, 2024a).

Na regulamentação dessa nova organização, a Resolução CNE/CEB nº 2/2024 em seu Art.12 estabeleceu que:

> “Art. 12. Os sistemas de ensino deverão assegurar aos estudantes oportunidades de construção de Projetos de Vida no ensino, de modo a promover processos intencionais e estruturados de aprendizagem e desenvolvimento integral dos jovens, mediante propostas didáticas que possibilitem que cada estudante possa se engajar: I - na reflexão coletiva e individual sobre: a) os desafios e dilemas do mundo contemporâneo e suas implicações para o presente e o futuro das juventudes; b) sua história de vida pessoal, familiar e comunitária e como esta história de vida se relaciona com suas características pessoais, suas inclinações, hábitos, desejos e talentos; c) sua participação em grupos, coletivos, turmas e a relação dessa participação com as suas formas de estar e se movimentar no mundo; e d) suas escolhas e projetos para o futuro, numa perspectiva integrada, considerando dimensões da vida pessoal, familiar, comunitária e profissional, construindo a consciência que todo Projeto

> de Vida somente se realiza numa dimensão coletiva. II - na construção de proposições e de ações e intervenções individuais e coletivas no mundo, considerando: a) a escolha de seu itinerário formativo; b) sua transição para a vida adulta e para o mundo do trabalho; c) sua motivação, autonomia e disposição de progredir diante de desafios, desenvolvendo sua capacidade de definir seus objetivos e metas pessoais e mobilizar as estratégias necessárias para alcançá-las; d) seu engajamento na vida comunitária e social e sua participação na transformação e melhoria contínua da vida comum; e) sua participação cidadã e política, considerando os parâmetros democráticos que estruturam a sociedade brasileira; e f) sua realização plena como pessoa. Parágrafo único. A oferta do Projeto de Vida é estratégia curricular e poderá obedecer a uma lógica transversal às áreas do conhecimento e deverá estar presente ao longo de todo o Ensino Médio: I - no início da trajetória formativa no Ensino Médio: a orientação e apoio aos estudantes para a identificação de seus interesses, inclinações e objetivos, definindo a escolha do itinerário que mais se alinha a seu Projeto de Vida; e II - no final da trajetória formativa no Ensino Médio: a orientação e apoio aos estudantes para a identificação das diferentes oportunidades e possibilidades de progressão de estudos no Ensino Superior e de integração ao mundo do trabalho.

A legislação vigente mantém a exigência de que as escolas assegurem o trabalho pedagógico com os projetos de vida, mas não determina, em âmbito nacional, sua oferta obrigatória como disciplina autônoma, permanecendo sua forma de organização sujeita às definições dos sistemas e das redes de ensino. Embora a nova redação incorpore expressamente dimensões como a participação cidadã, a integração comunitária e a responsabilidade socioambiental, conserva a articulação com a preparação para o mundo do trabalho, o que torna necessário analisar criticamente como esses diferentes objetivos se materializam nas práticas curriculares.

Há uma grande problemática quando nos deparamos com esses marcos legais, visto que nenhum apresenta uma definição sobre o conceito de projeto de vida. Além disso, não oferecem fundamentos teóricos, diretrizes curriculares e metodológicas que possam servir de referência para os profissionais da educação. Deste modo, fazemos uma crítica sob a forma com que estes documentos normativos são escritos e, mais ainda, sob a forma com que é exigido que a escola trabalhe. Salientamos, mais uma vez, que, ações justapostas, sem o preparo docente, é visto pela escola como apenas “mais uma coisa que deverá ser cumprida”. Qual o impacto disso? Teremos

essa resposta nas próprias escritas dos alunos e alunas do Ensino Médio sobre o que eles acham dessas aulas de Projeto de Vida.

A esse respeito, é essencial reconhecer que, além de ser um tema de ensino e suscetível de ser desenvolvido por meio de práticas pedagógicas, o projeto de vida é formado no âmbito psíquico por meio da interação entre sistemas psicológicos, como valores e identidade dos indivíduos. Compreender esse conhecimento é fundamental para entender a origem e a construção do projeto de vida (Silva; Danza, 2022).

Os documentos legais que têm sido desenvolvidos e pensados no Brasil demonstram essa necessidade de forma muito superficial, traçando um propósito de orientar as escolas na implementação do trabalho com o projeto de vida, habitualmente envolvendo 2 dimensões: autoconhecimento e dimensão pessoal (Brasil, 2017, 2018; Consed, 2020), mas, novamente, não há como fazê-lo e muito menos uma avaliação constante do que se tem feito, ou seja, não há estudo e nem o aperfeiçoamento teórico que auxilie os profissionais da educação a terem autonomia com propostas práticas sistemáticas e intencionais que visem à construção do projeto de vida de seus estudantes.

Não é possível identificar também que tais documentos normativos especificam o conceito de identidade e como desenvolvê-la, porquanto ela é parte do desenvolvimento de projetos de vida, como vimos anteriormente nesta seção.

Assim, acreditamos que, embora a definição de um projeto de vida ao final do Ensino Médio seja desejável, ela não é tão crucial quanto o processo (ao longo de todo o Ensino Médio) do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências que permitam ao indivíduo criar e reconfigurar seu projeto de vida além da fase escolar (Silva; Danza, 2022).

Logo, cobranças excessivas das escolas para os seus alunos ingressarem em uma universidade e artificialização de intervenções pedagógicas diretivas provocam uma grande tendência em jovens terem seus projetos de vida e sua identidade de forma normativa, isto é, “caracterizada pela conformidade a figuras de autoridade e pela baixa disposição ou capacidade de considerar outras opções” (Berzonsky, 2011) e, consequentemente, sem a solidez e a carga emocional positiva essenciais para se manter firme diante das transformações que o tempo traz (Silva; Danza, 2022).

Diante disso, não há como não falarmos e considerarmos que o Brasil carece de políticas públicas que deem conta de equacionar tantas ações que a escola tem e que ela, muitas vezes, não sabe como organizar.

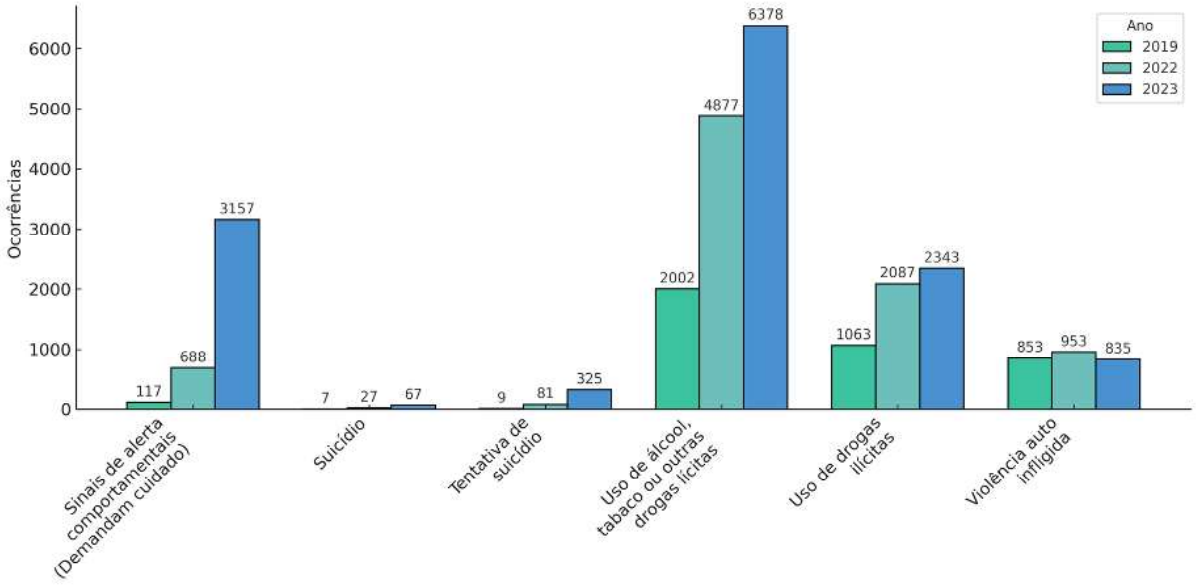
As escolas no Brasil possuem incontáveis projetos que são implementados ano a ano, como: projeto de vida, competências socioemocionais, cursos de formação sobre como combater o racismo, a xenofobia, o machismo, o bullying, dentre tantas outras formas de violência, entretanto não há uma sistematização e uma sustentabilidade desses projetos para se pensar em ações a curto, médio e longo prazo.

Em 2019, o CONVIVA SP - Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar – sucede o programa anterior intitulado SPEC - Sistema de Proteção Escolar por meio da Resolução SEDUC 48, de 1/10/2019 e alterado pela Resolução SEDUC 49, de 3/10/2019 e traz como seus principais objetivos: 1- Estabelecer estratégias de apoio e acompanhamento às equipes docentes e dirigentes no processo ensino-aprendizagem; 2- Contribuir para um clima escolar positivo por meio de um ambiente de aprendizagem colaborativo, solidário e acolhedor; 3- Contribuir para a melhoria de indicadores de permanência de aproveitamento escolar; 4- Promover e articular a participação ativa da família na vida escolar dos estudantes da rede de ensino estadual; 5- Articular e fortalecer a rede de proteção social no entorno da comunidade escolar, com aproximação entre os serviços de assistência e saúde mental (São Paulo, 2019; Knoener, 2023).

Essas propostas de melhoria da convivência escolar, apesar de possuírem objetivos em comum, não se constituem, a priori, como uma política pública, uma vez que diferentes agentes têm sido contratados pela SEDUC SP para instrumentalizar os profissionais da educação, o que dificulta a possibilidade dos trabalhos serem articulados entre si por se tratarem, muitas vezes, de perspectivas teóricas e metodológicas distintas, afetando, por sua vez, a formação de docentes em comunhão a esses programas formativos (Tognetta, 2022; Knoener, 2023).

O Gráfico a seguir, nos mostra uma alta nos índices de sofrimento emocional, como suicídio, autolesão, uso de drogas como álcool, uso de drogas ilícitas, violência auto infligida, mostrando a falta de sentido para a vida e, portanto, a ausência de projetos de vida nos jovens do Estado de São Paulo. Como esses dados se justificam diante de um Estado que tem tantos projetos implementados? São ações isoladas, sem instrumentalização dos profissionais da educação e sem incluir os próprios alunos nesse processo.

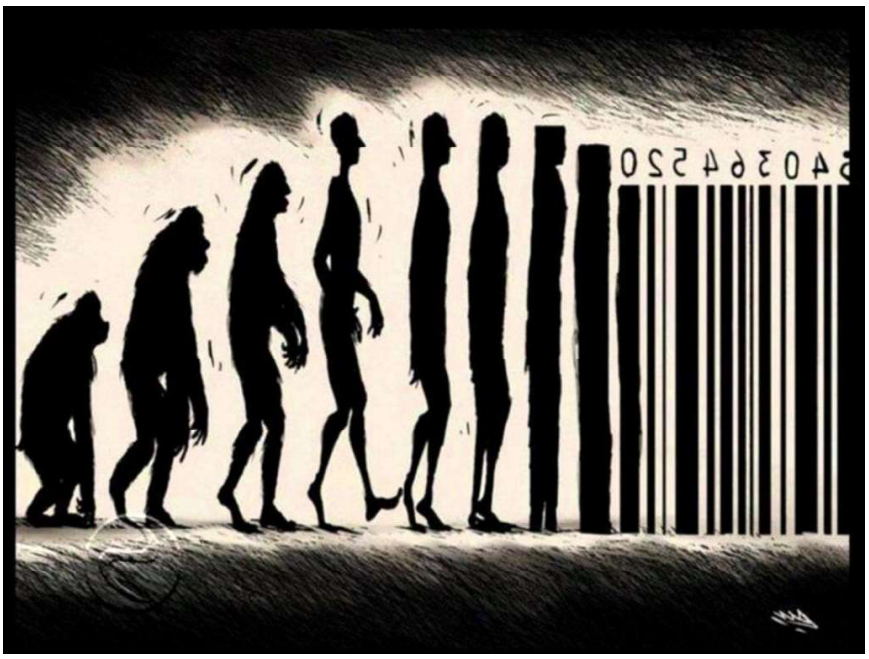
Gráfico 1 – Aumento do sofrimento emocional



Fonte: Vinha; Nunes; Tognetta; Aragão, 2025.

Insistimos na necessidade de políticas públicas para auxiliar as instituições escolares a sistematizar e equacionar todos estes projetos juntos, pois possuem um objetivo em comum: tornar o ser humano mais humano.

3 AS FACES DAS ADOLESCÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS: ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES



"A juventude é um tempo de experimentação, mas em um mundo líquido, essa experimentação se torna também uma forma de incerteza."

Zygmunt Bauman

Não é por acaso que esta seção de nossa investigação é dedicada a falar sobre a adolescência, uma vez que é nesse momento da vida que já se espera que elas e eles organizem a construção de seus projetos de vida.

Antes de tudo, é importante compreendermos como a proteção legal dos adolescentes reflete seus direitos de expressar esse período do desenvolvimento humano em um contexto psicobiosociocultural, que varia de uma sociedade para outra. No âmbito do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, mais especificamente na Lei nº 8.069/90, Artigo 2º, afirma-se que "um adolescente é aquele entre os 12 e 18 anos", e a Organização Mundial da Saúde (OMS) (2014) considera a adolescência entre os 10 e 19 anos, sendo subdividida em uma fase inicial dos 10-14 anos e uma fase final dos 15-19 anos, caracterizando o início da idade adulta.

A adolescência, como experiência, foi radicalmente transformada por mudanças históricas e culturais que alteraram o processo de desenvolvimento. O surgimento da expressão "adultos emergentes" ofereceu uma nova lente através de sua definição desta importante fase da vida, indagando as conceituações tradicionais de divisão entre adolescentes e a fase adulta (Knight; Miller, 2017).

Em todos os tempos, a adolescência acompanhou o contexto social e cultural em que estava inserida. No entanto, as transições da era industrial para a era dos nativos digitais também trouxeram mudanças drásticas no que se refere ao desenvolvimento da adolescência (Knight; Miller, 2017). Assim, a transição da infância para a idade adulta foi prolongada e, dentro dessa transição estendida, há uma maior fusão de limites sobre o que significa ser um adolescente e ser um adulto (Jaworska; McQueen, 2015; Zarrett; Eccles, 2006; Knight; Miller, 2017).

Diferentemente da transição convencional e abrupta da adolescência para a vida adulta, esta é caracterizada por uma exploração mais ampla da identidade e da autonomia em relação aos adultos, porém com responsabilidades menores do que aquelas assumidas por eles (Bynner, 2005; Knight; Miller, 2017).

Diversos estudos validam essa percepção da adolescência como uma fase complexa da vida. Pesquisas realizadas em diferentes países e culturas mostram que os adolescentes não se identificam mais com os marcadores tradicionais da vida adulta, como casamento, conclusão dos estudos e obtenção de um emprego. Em vez disso, valorizam aspectos como o sacrifício, a tomada de decisões e a maturidade como critérios psicológicos; ações voltadas a planos futuros;

e a responsabilidade financeira como meios para alcançar a independência dos pais (Raiu; Roth; Hărăguş, 2014).

No final do século XIX e início do século XX, os estudos sobre a adolescência começam a ganhar destaque. Pioneiros como Stanley Hall (1904) introduziram a ideia de que esta fase possui características psicológicas e biológicas próprias, enfatizando as turbulências emocionais e os conflitos internos. Esse enfoque inicial foi fundamental para estabelecer a adolescência como uma fase distinta do desenvolvimento humano.

Durante a adolescência, é essencial compreender a condição biopsicossocial dos jovens, que constroem sua identidade ao buscar autonomia e estabelecer seus próprios valores e projetos de vida (Puig, 1998). Sendo assim, os adolescentes estão longe de ser caracterizados como popularmente muitos ainda os chamam: "*miniadultos*".

Adolescência é uma fase do desenvolvimento humano que possui suas peculiaridades em seu processo de maturação identitária, biológica, sociológica, moral e cultural, o que demanda, portanto, uma atenção especial.

Iniciamos esta seção apresentando o que os marcos legais apontam quanto à divisão etária da adolescência. Contudo, estudiosos alegam que os avanços no desenvolvimento humano não podem ser caracterizados apenas pela idade cronológica, sendo necessário um olhar para as dimensões cognitivas, sociais e à perspectiva dos próprios adolescentes sobre a própria vida (Martins; Trindade; Almeida, 2003; Santos, 2005).

Nesse sentido, não podemos deixar de considerar que há uma grande diferença entre as adolescências e a própria puberdade. A puberdade refere-se às mudanças corporais e hormonais, ou seja, refere-se ao desenvolvimento fisiológico de cada sujeito que pode variar de acordo com sua idade, para meninas a partir dos 10 anos e para meninos a partir dos 12 anos de idade; são mudanças orgânicas que tendem à maturação biológica (Lewis; Volkmar, 1990; Bianculli, 1997).

Na adolescência, verifica-se um anseio crescente por maior inserção e engajamento social. O jovem, enquanto sujeito agente, demonstra competência para intervir no campo profissional, formular projetos de vida e influenciar o tecido social, valorizando os vínculos afetivos e a responsabilidade para com o outro.

Outros estudos apontam uma diferença quanto ao uso dos termos "adolescência" e "jovens". Convém realçar que o Estatuto da Juventude considera jovem o sujeito entre 15 e 29 anos. Além do mais, o contexto social evidencia a pluralidade de formas de juventude, em vez de

um modelo único (Oliveira, 2023). A definição do termo "juventude" é considerada a partir de uma perspectiva de uma construção social, ou seja, é

> …a produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens, produção na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, múltiplas referências, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo etc (Esteves; Abramovay, 2010, p. 21).

Isso nos mostra que a juventude faz parte de um agrupamento diverso, com características distintas e com diferentes oportunidades diante dos desafios que a sociedade impõe. Sendo assim, adotar uma perspectiva para tal pluralidade significa, sobretudo, olhar para a diversidade.

Considerando esse aspecto, como vimos em nossa seção anterior, olhar para o projeto de vida dos adolescentes é considerar, essencialmente, a construção de sua personalidade moral (Damon, 2008; Damon; Menon; Bronk, 2003; Tardeli, 2010; Klein, 2011; Klein; Arantes, 2016). É uma configuração psicológica que expressa os principais rumos do indivíduo, os quais definem sua inserção e senso de pertencimento em uma realidade social objetiva (Maciel, 2025).

Mas o que de fato há de diferença entre os jovens de hoje?

3.1 A adolescência em sua contemporaneidade

A contemporaneidade, com seu foco na diversidade e fragmentação das identidades, é, portanto, um dos fatores-chave da expansão e reorganização da adolescência. Ela deu às gerações mais jovens um espaço e um tempo em que os costumes sociais e culturais não são imutáveis, auxiliando na formação de identidade e mais caminhos para a autonomia.

Bauman (2008) explica que, na modernidade tardia, a efemeridade das relações e normas sociais proporciona uma nova liberdade para os indivíduos. Contudo, essa fenomenologia dá origem a mais incertezas, e sua interação com a transição da adolescência para a idade adulta torna-se cada vez mais difusa, incorporando, assim, constantes retrocessos pessoais e sociais. A adolescência, então, não é mais vista como uma etapa linear em um curso de vida que termina na maturidade, mas sim como um período dinâmico de definição sempre contestada das identidades sociais e individuais capazes de perdurar por um curso de vida alongado.

Assim sendo, iniciamos esta seção de nossa investigação com uma epígrafe que demonstra justamente esse momento da era pós-moderna, em que tal metáfora criada por Bauman (2001), ao falar da “liquidez”, ajuda a explicar que a sociedade contemporânea está em constante mudança, e as relações interpessoais estão relacionadas a essa metáfora, pois se encontram em constante mudança, “recheadas” de incertezas e fragilidades.

Não podemos deixar de levar em consideração a era digital que vivem os jovens de hoje. As plataformas digitais geram novas formas de construção social e identidade que criam bases para experiências adolescentes que influenciam sua percepção de ser "adulto" (Wyn; White, 2013). Isso reflete mudanças sociais e econômicas significativas, assim como para os humanos modernos, a maioria dos fatores sociais, econômicos e educacionais aumentou o tempo de preparação para a idade adulta, a ponto de criar a adolescência, como a ardente necessidade de educação juntamente com um mercado de trabalho em declínio.

Com a expansão da mídia e das tecnologias, muitos jovens passam a ter contato com diferentes esferas culturais como: música, cinema e novos movimentos sociais, o que amplia as possibilidades de experiências no âmbito sociocultural e da construção da identidade. No entanto, é importante destacar que esse acesso não se dá de maneira igual para todos, uma vez que condições sociais, econômicas e culturais podem limitar ou favorecer tais vivências. Assim, embora a diversidade de influências possa contribuir para o alargamento de perspectivas ao longo da adolescência (Bennett, 2015), nem todos os jovens dispõem das mesmas oportunidades para vivenciar esse processo.

A mesma importância foi atribuída ao papel do engajamento cívico e da participação em questões sociais na identidade adolescente contemporânea. Por exemplo, os jovens estão envolvidos em movimentos de ativismo e defesa focados em justiça social, mudança climática e direitos humanos. No entanto, esse envolvimento não implica necessariamente que sua consciência social tenha aumentado, mas sim que a consciência é nova, originada de uma consciência social de que há algo maior do que os adolescentes fazem parte, algo que eles deveriam ter feito parte há algum tempo, confirmando que a adolescência é um momento para autodescoberta e reflexão ponderada sobre o grande papel que os adolescentes desempenham na sociedade como um todo (Nguyen, 2021). Contudo, é importante reconhecer que esse engajamento não se manifesta de forma homogênea, variando conforme as condições sociais, culturais e as oportunidades de participação disponíveis aos diferentes grupos juvenis.

3.2 A influência do ciberespaço na vida dos adolescentes de hoje

Não podemos deixar de pontuar que, ao mesmo tempo em que a internet ajuda, ela também pode trazer prejuízos. Essa mesma ambiência midiática, ao operar em um cenário marcado pela ausência de regulação eficiente, revela-se também um campo de riscos e vulnerabilidades. No contexto brasileiro, observa-se uma lacuna significativa na fiscalização e na implementação de políticas públicas voltadas à proteção dos adolescentes no ambiente digital.

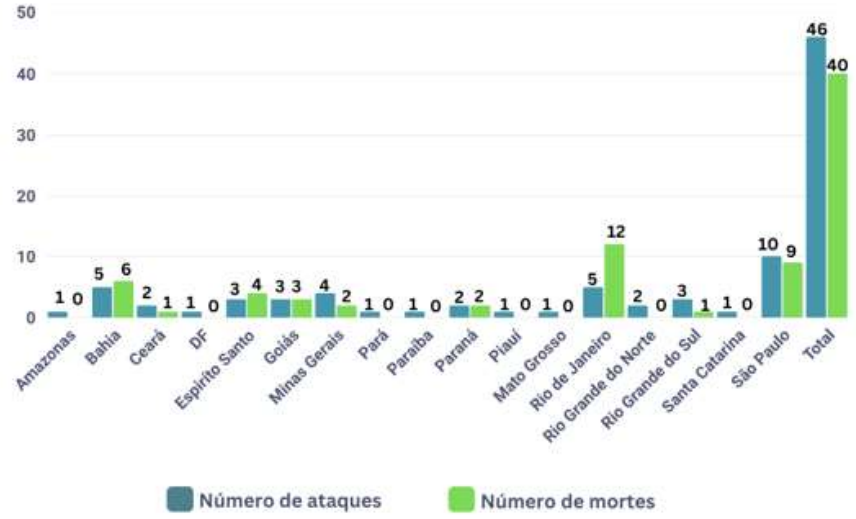
A ausência de mecanismos legais eficazes facilita a circulação de conteúdos nocivos, como a propagação de *fake news*, *cyberbullying* e acessos a subculturas digitais, impactando profundamente o cotidiano dos adolescentes. Tais subculturas podem expor os adolescentes a perigos como autolesão, racismo e homofobia (Vinha, 2023).

Segundo o Relatório de Política Educacional – Ataques de violência extrema em escolas no Brasil: Causas e Caminhos[8] (Vinha *et al*, 2023), que passou recentemente por uma atualização dos números encontrados, é possível atribuirmos um cenário preocupante à crescente influência do ciberespaço na radicalização de comportamentos juvenis.

O levantamento de dados realizado pelos pesquisadores revela que, entre 2002 e 2023, ocorreram ao menos 36 ataques a escolas no Brasil, resultando em dezenas de vítimas fatais e centenas de feridos. Notavelmente, mais da metade desses ataques ocorreu apenas entre março de 2022 e julho de 2025 (67,39%), o que evidencia um aumento expressivo e alarmante no curto intervalo de tempo. O Gráfico a seguir nos mostra a quantidade de ataques e vítimas fatais por Unidade Federal - UF.

Gráfico 2 – Número de ataques e vítimas fatais por UF

[8] Disponível em: https://d3e.com.br/relatorios/ataques-de-violencia-extrema-em-escolas-no-brasil/. Acesso: 10 jul. 2025.



Fonte: Garcia; Vinha, 2025.

Esses atos de violência extrema não surgem de forma espontânea, mas são, muitas vezes, alimentados por comunidades digitais que incentivam a violência, a misoginia e o culto às armas. Plataformas como Telegram, Discord e fóruns anônimos têm sido utilizadas por adolescentes e jovens como espaços para construir vínculos identitários baseados em subculturas mórbidas e discursos de ódio. O relatório aponta que tais plataformas "têm pouca ou nenhuma moderação, sendo acessadas por meio de links compartilhados e/ou a partir do aceite do(s) administrador(es) do grupo" (Vinha *et al*, 2023, p. 30).

Trata-se de um fenômeno que se articula com o sentimento de isolamento social, sofrimento psíquico e a busca por pertencimento e sentido de vida – aspectos profundamente conectados ao processo de construção da identidade na adolescência (Garcia, 2024; Bomfim, 2025).

O relatório evidencia ainda que a maioria dos agressores era composta por adolescentes ou jovens adultos do sexo masculino, sendo a maior parte estudantes ou ex-estudantes das escolas atacadas. Tal perfil reforça a urgência de se compreender o papel da internet na formação de visões de mundo, modos de ser e de projetar o futuro entre os jovens. Quando esses projetos de vida se constroem em ambientes virtuais hostis e desregulados, há maior propensão à naturalização da violência e à adesão a discursos extremistas (Garcia, 2024).

Bozza (2021, p. 34) aponta o quanto “há, nas redes sociais, uma sensação de impunidade relacionada à ideia de que na internet se pode fazer ou falar o que quiser que não haverá punição para isso”. Porém, no Brasil, há uma Lei de Crimes da Internet (Lei nº 12.737/12), que é popularmente conhecida como “Lei Carolina Dieckmann”, que pune crimes cibernéticos como “invasão de dispositivos eletrônicos e divulgação não autorizada de conteúdo privado”. O Marco Civil da Internet (Lei nº 12.965/2014) é considerado a principal lei que regula o uso da internet no Brasil, estabelecendo a garantia de direitos e deveres dos usuários, provedores e do poder público (Brasil, 2014). Entretanto, tais leis não garantem a formação dos sujeitos envolvidos – em sua maioria adolescentes – para um uso adequado das plataformas digitais, eis a necessidade de Políticas Públicas de formação.

Recentemente, o Brasil tem adotado um movimento para a regularização das Big Techs em decorrência do aumento da propagação de *fake news*, discursos de ódio, ataques à democracia, ausência de responsabilização legal, plataformas que geram riscos para crianças e adolescentes por não terem a devida regularização. A proposta tramita no Supremo Tribunal Federal - STF desde dezembro de 2024 e, em junho de 2025, o STF formou maioria de votos – 6 contra 3 – em favor da ampliação da responsabilização civil das Big Techs. Consideramos um grande avanço na responsabilização das plataformas para uma garantia maior de proteção a direitos como: 1- dignidade da pessoa humana; 2- proteção da infância e adolescência; 3- segurança e integridade pública; 4- maior agilidade para remoção de conteúdos falsos ou violentos; 5- estabelecimento de canais mais eficazes de denúncias, dentre outras propostas (Doneda, 2023; Brasil, 2025).

Portanto, é imprescindível que o debate sobre juventude e projeto de vida inclua a dimensão digital como também central. A escola e as políticas públicas precisam reconhecer o ciberespaço não apenas como uma ferramenta pedagógica ou de socialização, mas também como um território de disputa simbólica e ideológica que pode impactar negativamente a saúde mental, as relações interpessoais e os próprios sentidos de futuro dos adolescentes.

Segundo o relatório anual da *Digital Report* de 2024, a população mundial ultrapassou 8 bilhões de pessoas no início de 2024, sendo que 5,04 bilhões de pessoas são usuárias das mídias sociais, o que representa cerca de 62,3% da população global. Em relação ao gênero dos usuários, o público masculino representa 53,5% e o feminino 46,5%, sendo que o tempo médio de uso das mídias por um usuário típico gira em torno de 16 horas e 41 minutos semanais.

Segundo este relatório, o Brasil é um dos líderes globais em tempo de uso, com usuários passando em média 3 horas 37 minutos por dia, nas redes sociais.

Todavia, o Brasil aprovou a Lei nº 15.100/2025, que "dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica". Essa medida foi importante para auxiliar na autorregulação de crianças e jovens que não conseguiam mais controlar o uso do celular, criando um ambiente com menos distrações e mais foco em atividades coletivas, sendo, assim, uma questão de saúde pública. Contudo, simplesmente "tirar o celular" do dia a dia escolar não elimina a necessidade de enfrentar os problemas de cyberconvivência: casos de cyberbullying, exposição a conteúdos impróprios e uso indevido em atividades virtuais continuam presentes e exigem atenção constante da comunidade escolar. É fundamental que, além da proibição, as escolas mantenham o compromisso de discutir e educar sobre os desafios digitais atuais, com os próprios alunos, pois tiramos o celular, mas não podemos tirar da escola a preocupação com o que realmente importa para a convivência entre os jovens: a ética, o autoconhecimento, o pensamento crítico e a aprendizagem da convivência virtual.

É oportuno sublinhar que, ao olharmos para os adolescentes na sua pluralidade, é, em especial, olhar para suas perspectivas de futuro que serão, também, construídas em interação com seus pares, visto que esse sentido de vida nunca é fruto de um percurso solitário.

Adolescentes, ainda em processo de constituição de referências críticas e éticas, tornam-se alvos fáceis de manipulações e práticas abusivas (Unicef, 2021; Neme; Fonseca, 2022). Tais fatores evidenciam a urgência de políticas intersetoriais que articulem Estado, instituições escolares, famílias e as próprias plataformas tecnológicas no sentido de promover um uso mais seguro, ético e formativo das mídias digitais.

Nesse sentido, quando olhamos para o cenário atual brasileiro, tivemos alguns avanços consideráveis na proteção de crianças e jovens no ambiente virtual, como a vigência do ECA Digital, instituído pela Lei nº 15.211/2025. Suas principais medidas relacionam-se a: "aferição de idade", ou seja, as plataformas digitais não poderão usar apenas uma pergunta se o usuário tem 18 anos ou mais, sendo necessário análise da carteira de Identidade Nacional do Brasil, como o Registro Geral (RG) e em seu Artigo 9º a Lei traz a responsabilização das plataformas digitais, cabendo denúncia pela ANPD - Agência Nacional de Proteção de Dados[9]. Uma outra medida que

[9] https://www.gov.br/anpd/pt-br/assuntos/eca-digital/denuncias-eca-digital?utm_source

não podemos deixar de considerar é a "segurança por padrão", as plataformas devem ser desenvolvidas e configuradas para oferecer, desde o primeiro acesso, o maior nível de proteção disponível para crianças e adolescentes. Não basta oferecer ferramentas de segurança escondidas nas configurações, isso envolve "gerenciamento de riscos", "prevenção de contatos com conteúdos inadequados", dentre outros. As "Ferramentas de supervisão parental" são uma outra medida e são garantidas em seus artigos 16, 17 e 18 estabelecendo obrigações para que as plataformas disponibilizem ferramentas acessíveis e fáceis de utilizar, permitindo que pais e responsáveis acompanhem e gerenciem o acesso de seus filhos e filhas nas plataformas.

Embora o ECA Digital represente um avanço no reconhecimento dos direitos de crianças e adolescentes nos ambientes digitais, sua existência, por si só, não garante a efetividade dessa proteção. A concretização das medidas previstas depende da capacidade de fiscalização do Estado, da transparência das plataformas e da implementação de mecanismos que permitam avaliar se as ações adotadas estão, de fato, reduzindo os riscos aos quais esse público está exposto. Nesse sentido, é necessário considerar que a regulamentação constitui apenas uma das dimensões do enfrentamento das violências e das vulnerabilidades presentes no ciberespaço, sendo necessário uma avaliação constante de tais medidas protetivas.

Assim, nos cabe também aprofundar, o porquê considerar o período da adolescência tão importante quando o tema é projeto de vida. É o que nos debruçamos no item que se segue.

3.3 E por que considerar o período da adolescência nos projetos de vida?

A adolescência é um período do desenvolvimento profícuo para a construção de projetos de vida (Martins; Trindade; Almeida, 2003). Segundo Bremm e Bisol (2008), é nessa fase do desenvolvimento que o jovem atribui novos conceitos sobre si e sobre o mundo à sua volta, refinando suas conquistas da infância e buscando novos referenciais fora do grupo familiar.

Apesar da literatura nos mostrar uma ampla descrição e envolvimento de projetos de vida em adolescentes, autores apontam que esta temática é valiosa também para aqueles que estão na fase adulta (Colby *et al*., 2020; Bundick, 2021). Entretanto, é a adolescência que ocupa um grande arcabouço nas discussões sobre esta temática por algumas razões. Primeiro: porque o adolescente já é capaz, cognitivamente, de realizar trocas de perspectivas, realizar representações complexas sobre o futuro a partir de recursos mentais, como o pensamento abstrato, raciocínio hipotético dedutivo, coordenar múltiplas escolhas e, num processo identitário, estabelecer

representações de si e do mundo (Piaget, 1958; Inhelder; Piaget, 1976; Tognetta; Vinha, 2009; Vinha; Tognetta, 2009; Moshman, 2011) essenciais para a construção dos projetos de vida. Segundo porque, para que ocorra a construção de projetos de vida, é necessário que haja relação com a identidade, que se constrói de forma ativa entre a adolescência e o início da idade adulta (Erickson, 1958; Schwarts; Luyckx; Crocetti, 2001; Damon; Menon; Bronk, 2003; Bundick, 2011; Silva; Danza, 2022) e, justamente pela influência da construção da identidade nessa fase do desenvolvimento, que os jovens costumam investigar várias ações e tomar decisões que influenciam a definição de seus objetivos futuros (Arnett, 2000), sendo assim, é através de suas representações de si, que suas identidades são construídas (Tognetta; La Taille, 2008).

Tomar decisões envolve diversos elementos do raciocínio do adolescente, incluindo: a formulação de hipóteses, o uso de estratégias e a consideração de cenários futuros envolvendo tanto os aspectos cognitivos quanto os afetivos (Piaget, 1932, 1994; Piaget; Inhelder, 1968).

Ainda que os termos “identidade” e “projeto de vida” caminhem juntos, ambos não possuem o mesmo significado. Segundo Bronk (2012), a identidade está relacionada diretamente ao desenvolvimento de quem se é, enquanto projeto de vida refere-se à construção do que se deseja alcançar ao longo da vida.

Nesse contexto, a teoria do desenvolvimento psicossocial de Erikson (1950/1976; 1958) é consistente para compreender a centralidade da adolescência na construção de projetos de vida. Para o autor, o desenvolvimento da personalidade ocorre ao longo de oito estágios, organizados a partir de crises psicossociais que emergem da relação entre o indivíduo e seu contexto histórico-cultural. Tais crises possuem caráter qualitativo e cumulativo, de modo que a forma como são vivenciadas em cada etapa pode favorecer ou tensionar os processos subsequentes de desenvolvimento. Assim, a adolescência não pode ser analisada de maneira isolada, mas como parte de uma trajetória contínua, na qual experiências anteriores, como a construção da confiança, da autonomia, da iniciativa e do senso de competência, incidem diretamente sobre as possibilidades de elaboração identitária (Papalia; Martorell, 2022).

É especificamente no estágio de identidade X confusão de papéis, que a adolescência se configura como um momento privilegiado para a articulação entre identidade e projeto de vida (Erikson, 1958). Nesse período, o sujeito é convocado a integrar identificações passadas, expectativas sociais e aspirações futuras, elaborando uma síntese relativamente coerente de si mesmo. Tal processo envolve a exploração de alternativas, a experimentação de papéis e a

construção de compromissos, elementos que dialogam diretamente com as discussões contemporâneas sobre formação de projetos de vida (Marcia, 1966; Damon; Menon; Bronk, 2003; Bundick, 2011). Nessa direção, projetar o futuro implica não apenas antecipar metas, mas também atribuir sentido às próprias experiências, situando-se em um horizonte de possibilidades socialmente mediadas.

Ao enfatizar o caráter relacional do desenvolvimento, Erikson (1958) destaca que a constituição da identidade ocorre no entrelaçamento entre dimensões intrapsíquicas e sociais. A pergunta "*quem sou eu*?", não se resolve de forma individualizada, mas a partir do reconhecimento e das interações com o outro, seja no âmbito familiar, escolar ou entre pares. Essa perspectiva permite compreender que a elaboração de projetos de vida também é atravessada por condições objetivas e simbólicas que ampliam ou restringem as possibilidades de escolha dos jovens. Assim, ainda que a adolescência seja um período fecundo para a construção de projetos, tal processo não se dá de maneira homogênea, sendo profundamente marcado por desigualdades sociais, trajetórias escolares e oportunidades de participação (Damon, 2008; Silva; Danza, 2022).

Assim, a teoria eriksoniana contribui para compreender que os projetos de vida elaborados na adolescência não se esgotam nessa etapa, mas se desdobram ao longo do ciclo vital, dialogando com os desafios das fases posteriores, como a construção da intimidade, o exercício da produtividade e a busca por integridade na velhice. Nessa perspectiva, o projeto de vida pode ser entendido como uma organização dinâmica de sentidos e compromissos que orienta a ação do sujeito no tempo, articulando passado, presente e futuro. Considerar a adolescência, portanto, implica reconhecer esse período como um marco estruturante na constituição de trajetórias, no qual se delineiam, ainda que de forma provisória, os contornos do ser e do vir a ser (Erikson, 1950/1976; Damon, 2008).

Piaget (1964, 2007) traz a importância do projeto de vida como condição *sine qua non* para a formação da personalidade e fundamental para a inserção do adolescente no mundo social adulto. Piaget (1976; 1964, 2007) não utiliza a expressão "projeto de vida" propriamente dito, mas ele traz do francês duas terminologias quando o tema envolve os adolescentes: *programme* ou *plan de vie,* ou seja: *programa* ou *plano de vida*[10].

[10] Livre tradução nossa.

É na adolescência que o sujeito começa a se enquadrar nas relações com os adultos em nível de igualdade, e é nessa fase do desenvolvimento que os adolescentes começam a pensar em seu futuro inserido dentro de uma sociedade (Piaget; Inhelder, 1976; D´Aurea-Tardeli, 2011).

As decisões e os planos para o futuro são moldados por fatores sociais, incluindo expectativas familiares, pressões de grupo e normas culturais. Essas influências são cruciais na formação do projeto de vida, pois auxiliam os jovens a ajustar seus objetivos pessoais às expectativas e valores de seu ambiente social (Schwartz, 2007).

Para Almeida e Cunha (2003), o período da adolescência é considerado como uma fase de mudança, ou seja, é preciso restabelecer aquisições do passado para conseguir desenvolver projetos futuros.

Desenvolver um projeto de vida oferece aos adolescentes uma oportunidade de encontrar um sentido de vida repleto de significado. Ao estabelecer e persistir em metas, os jovens começam a entender melhor o que valorizam e como desejam impactar o mundo ao seu redor (Marcia, 1966; Gergen, 1991), podendo ser positiva ou negativamente. Esse estabelecimento de metas pode ser um fator essencial para a motivação, ajudando-os a enfrentar desafios e tomar decisões importantes.

Pesquisas apontam que ter um projeto de vida pode ser visto como um fator de proteção para o adolescente, visto que são consideradas pessoas mais felizes, que conseguem se realizar academicamente e são satisfeitas com a vida (Damon, 2009; Yeager; Bundick, 2009; Mariano; Going, 2011; Bronk, 2014; Blau; Goldberg; Benolol, 2018; Vieira; Dellazzana-Zanon, 2020). Da mesma forma, a ausência de um projeto de vida pode estar relacionada a comportamentos de risco (Costa; Assis, 2006; Damon, 2009; Lerner; Lerner; Phelps, 2009; Bronk, 2014; Machell; Disabato; Kashdan, 2016). Isso ocorre porque os riscos frequentes à vida dos adolescentes, como uso de drogas e comportamento sexual de risco, estão vinculados a uma perspectiva pessoal de futuro frágil ou inexistente, como se a vida não valesse a pena ser vivida (Costa; Assis, 2006). Desse modo, o foco na construção do projeto de vida poderia ser um dos fatores para evitar que os adolescentes se envolvam em comportamentos autodestrutivos, além de possuir uma importante contribuição como fator de proteção para adolescentes que vivem em situações de vulnerabilidade (Vieira; Dellazzana-Zanon, 2020; Araujo; Dellazzana-Zanon; Enumo, 2021).

Além de ser um fator de proteção, pesquisas afirmam que ter um projeto de vida é um fator que contribui para o desenvolvimento juvenil positivo (Mariano; Going, 2011), abordagem

recente que tem se destacado, sobretudo na literatura internacional, por considerar adolescentes e jovens com recursos e potencialidades que podem ser observadas, reconhecidas e aprimoradas (Damon, 2004; Mariano; Going, 2011). Essa visão é importante, pois: a) rompe de forma explícita com a ideia de que a adolescência é uma fase turbulenta e problemática do desenvolvimento e b) oferece a possibilidade de ver esse período do desenvolvimento de forma mais positiva e saudável (Dellazzana-Zanon; Bachert; Gobbo, 2018).

Mariano e Going (2011) desenvolveram um estudo no qual relacionaram diversos indicadores de desenvolvimento juvenil positivo com projetos de vida bem estruturados. Os resultados desse estudo mostraram que o projeto de vida é um dos fatores que promove o desenvolvimento juvenil positivo. Portanto, existem evidências de que ter um projeto de vida fornece suporte para enfrentar situações adversas que os indivíduos costumam vivenciar na adolescência (Mariano; Going, 2011). Sabe-se ainda que, para a maioria dos adolescentes, ter um projeto de vida faz com que eles se sintam bem, pois essa perspectiva de finalidade traz para o jovem uma visão mais clara e conciliatória entre presente e futuro (Mariano; Going, 2011).

Jovens que enfrentam um processo de desenvolvimento muitas vezes confuso, assustador e sempre notável – característico da própria idade – se beneficiam quando as pessoas ao seu redor conseguem reconhecer seu progresso apesar da turbulência dessa fase do desenvolvimento. Quando os adultos conseguem perceber isso, os jovens sentem que há quem acredite neles, e essa sensação pode ser fundamental para ajudá-los a encontrar seu caminho (Damon, 2009).

Fica evidente, assim, por questões cognitivas e afetivas, quão importante a adolescência é para a construção e consolidação de projetos de vida, implicando a construção da identidade dos adolescentes.

Enquanto os desafios da adolescência em um mundo contemporâneo são inegáveis, também é um período de imensa criatividade e potencial. Os jovens de hoje, armados com novas perspectivas e ferramentas tecnológicas, podem reimaginar e reinventar suas identidades de maneiras que eram impensáveis para gerações anteriores.

Portanto, a adolescência se estabelece não apenas como um tempo de incerteza, mas também como uma oportunidade rica para a inovação e a autoexpressão, testemunhando a resiliência inerente dessa faixa etária diante das adversidades contemporâneas.

Daremos sequência à nossa investigação, mostrando, a seguir, os caminhos metodológicos que nos fizeram chegar até aqui.

4 O MÉTODO

"Todo saber nasce de uma pergunta. A pesquisa começa quando algo nos desafia".

Marilena Chauí

Iniciamos nossa tese com alguns questionamentos que nos parecem pertinentes ser retomados neste momento: O que queremos? Quais nossos objetivos a longo prazo? Quais são nossas perspectivas de futuro? Qual o sentido buscamos para nossa vida? Nossa vida tem uma meta, um fim? Quais os propósitos ou projetos queremos alcançar no futuro?

Essas perguntas nos motivaram a pensar na importância desta pesquisa em identificar quais são e como estão os projetos de vida e as perspectivas de futuro dos adolescentes do Ensino Médio, tanto de escolas públicas quanto particulares do Estado de São Paulo.

Diante dessas inquietações, compreendemos que a noção de *projeto de vida* se constitui como uma construção dinâmica, marcada por elementos históricos, sociais, culturais e emocionais que interagem com as condições concretas de existência de cada sujeito.

Segundo Arroyo (2000), o projeto de vida está relacionado ao desejo e à capacidade de cada indivíduo de dar direção à sua trajetória de forma consciente e crítica, enfrentando os desafios do presente e elaborando sentidos para o futuro. Sendo assim, o projeto de vida não se reduz a uma simples escolha profissional ou acadêmica, mas envolve valores, sonhos, afetos e vínculos com o mundo.

Ao pensarmos nos adolescentes, sujeitos centrais desta investigação, percebemos que essa etapa da vida é marcada por intensas transformações – biológicas, cognitivas, emocionais e sociais – que tornam as reflexões sobre o futuro ainda mais complexas. De acordo com Melucci (1997), os jovens vivem um tempo de busca por identidade e sentido, no qual o futuro é percebido como um campo de possibilidades, mas também de incertezas. Investigar os projetos de vida desses adolescentes implica olhar para os modos como constroem seus desejos, planejam seus caminhos e atribuem significados às suas escolhas em meio às contradições do mundo contemporâneo.

La Taille (2009) faz uma analogia entre a viagem de um turista e a viagem de um peregrino. Em ambas as figuras há uma definição clara de busca pelo espaço e tempo, porém a viagem de um turista é de ordem curiosa, de busca por alguns conhecimentos, na maioria das vezes culturais e de diversão, em contrapartida, a viagem de um peregrino é mais complexa, podendo ser por motivos religiosos, políticos ou existenciais, independentemente de seu destino final; a única semelhança entre o peregrino e o turista é o desejo de se deslocar de um lugar para o outro.

Diante do que propõe esta investigação, digamos que buscamos por peregrinos, em que há uma busca pela existência e identidade, onde há “relação entre a viagem e o sentido da vida” (La Taille, 2009, p. 20).

Além disso, como já mencionado anteriormente, é fundamental compreender que a construção do projeto de vida está diretamente atravessada pelas oportunidades e barreiras sociais. Para Diker e Zibecchi (2011), os projetos juvenis estão profundamente vinculados às condições materiais e simbólicas disponíveis em seus contextos, o que nos leva a considerar os marcadores sociais da diferença – como classe, gênero, raça e território – como dimensões relevantes nesta análise. Assim, adolescentes oriundos de diferentes realidades escolares, como é o caso das escolas públicas e particulares investigadas nesta pesquisa, tendem a apresentar expectativas e trajetórias distintas em relação ao futuro.

Partimos, portanto, do entendimento de que o projeto de vida se revela como uma espécie de "bússola existencial" (Cortella, 2008), que orienta escolhas, sustenta esperanças e oferece direção em meio às incertezas. Para Moran (2020), o projeto de vida deve ser compreendido como algo que se constrói de forma contínua, com base na autorreflexão, nos vínculos humanos e no exercício da autonomia. Ele destaca que o papel da escola, nesse processo, é o de apoiar o estudante a se perceber como sujeito ativo na construção do seu futuro, incentivando escolhas conscientes, éticas e sustentáveis.

4.1 A presente pesquisa - os procedimentos metodológicos

Trata-se, aqui, de uma pesquisa de natureza exploratória, de caráter descritivo, comparativo, de natureza quantitativa e qualitativa.

Nossa pesquisa é exploratória porque conta com poucos estudos realizados anteriormente (Sampieri *et al*., 2010; Sampieri; Collado; Lucio, 2013), trazendo a necessidade de explorar mais a temática sobre projeto de vida e perspectiva de futuro dos adolescentes. Segundo Gil (1999), uma pesquisa exploratória visa compreender melhor um conceito, esclarecer e, em alguns casos, modificar conceitos já existentes. É descritiva pela exigência de detalhar suas características encontradas.

A pesquisa comparativa dedica-se a investigar as convergências e divergências entre dois ou mais grupos, contextos ou fenômenos, com o intuito de identificar padrões e conexões que não aparecem em estudos isolados (Franco, 2005; Gil, 2008).

Quanto à natureza, o estudo quantitativo é caracterizado pela mensuração numérica por meio de instrumentos padronizados, como questionários ou escalas, para depois usar estatística na análise dos dados. Ela busca entender como variáveis mensuráveis se relacionam, permite tirar conclusões sobre um grupo maior a partir de uma amostra e testar ideias prévias (Lakatos; Marconi, 2003). Conforme Gil (2008), a pesquisa quantitativa privilegia a objetividade e a precisão, valendo-se de técnicas estatísticas para descrever, explicar e, em alguns casos, prever comportamentos ou tendências observadas.

Ainda quanto à sua natureza, o estudo qualitativo visa mergulhar nos significados, experiências e percepções dos participantes por meio de entrevistas semiestruturadas, grupos focais e análise de conteúdo, explorando a fundo contextos e processos para revelar nuances e explicar "por que" as pessoas agem ou pensam de determinada forma (Minayo, 2014).

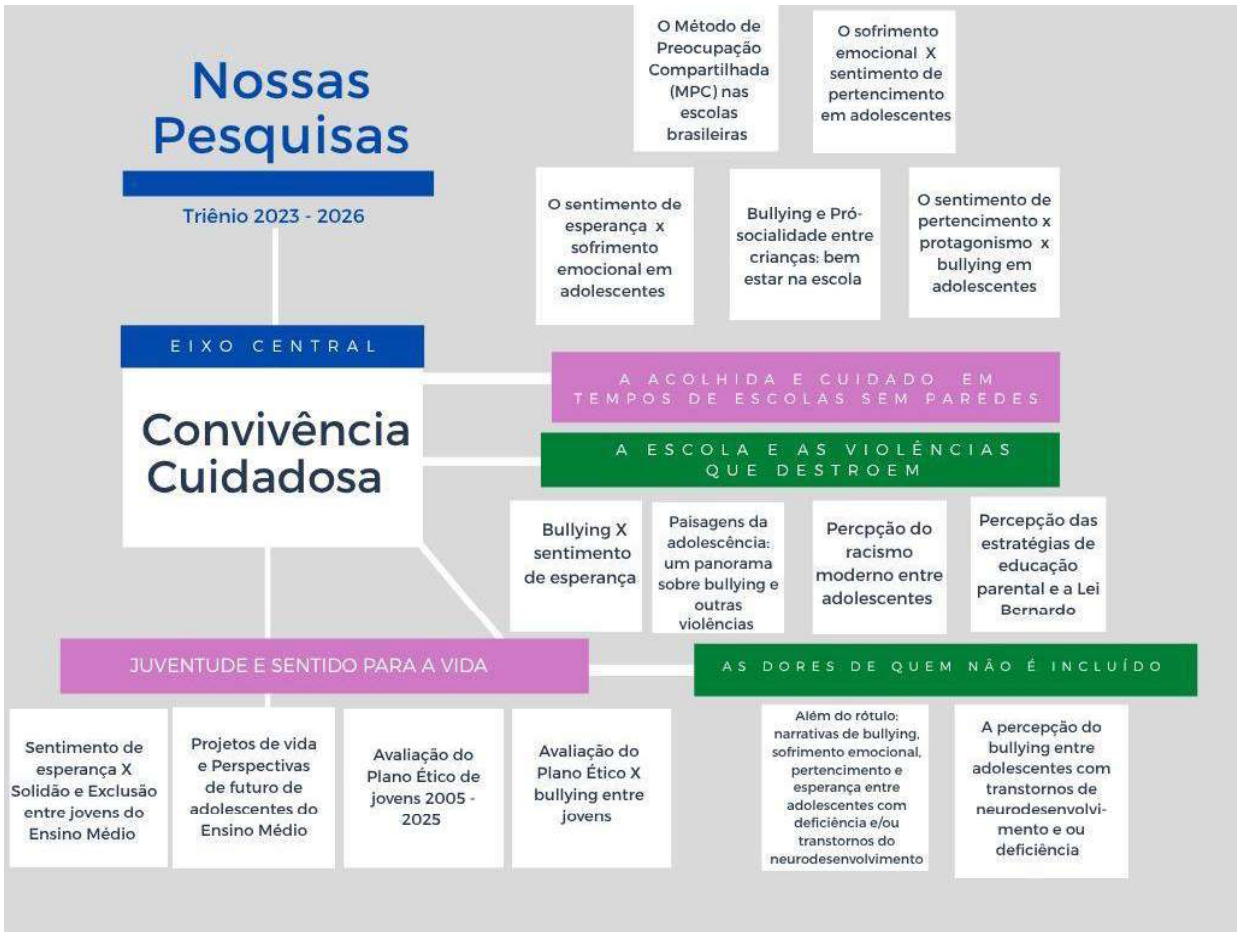
Nossa pesquisa faz parte de um conjunto maior de pesquisas que o GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral, coordenado pela Profª Drª Luciene Tognetta, realiza, cujo eixo central da nossa investigação está relacionado à "convivência cuidadosa".

Falamos em "convivência cuidadosa" porque, durante muito tempo, o ambiente escolar desvalorizou o ato de cuidar, entendendo-o como algo secundário ou pouco relevante frente às demandas pedagógicas. Isso ocorreu, em parte, pela busca constante de compreender a complexidade do processo educativo, o que acabou por afastar a escola de práticas associadas ao cuidado (Tognetta, 2022).

Sendo assim, a escola que cuida é também a escola que forma: forma para a vida, para o diálogo, para a autonomia e para a construção de projetos que sejam verdadeiramente significativos aos olhos de cada sujeito em formação. A escola que cuida é a escola que acolhe e identifica os sofrimentos, desejos e anseios daqueles que dela se sentem ou não pertencentes.

Na Figura 1, a seguir, podemos ver como estas pesquisas estão distribuídas dentro do triênio 2023-2026.

Figura 2 - Pesquisas do triênio 2023-2026



Fonte: GEPEM, 2023.

4.2 A relevância da pesquisa: o percurso do levantamento bibliográfico

Sabemos que um ponto muito importante de toda pesquisa científica está pautado na busca de pesquisas anteriormente já realizadas. Fazer o levantamento bibliográfico de uma investigação nos dá subsídios para encontrarmos referências sobre um tema em específico (Cervo; Bervian, 2002). Tais buscas podem ser feitas dentro de várias plataformas que reúnem acervos com dados científicos em artigos, teses ou dissertações.

A revisão bibliográfica, dentre seus inúmeros objetivos, destaca dois em específico que julgamos que foram primordiais para a construção desta investigação: contextualização do problema de pesquisa e a busca da literatura que nos auxiliou na composição do nosso referencial teórico (Mazzotti, 2002). Além disso, as inúmeras pesquisas que encontramos serviram para complementar as discussões dos resultados obtidos com esta investigação.

Portanto, para fazer este levantamento, optamos por três bases de dados importantes: Portal de Periódicos da CAPES[11], que reúne conteúdos de pesquisas nacionais e internacionais; Portal Athena[12], da UNESP, por ser uma plataforma que reúne todas as bibliotecas da UNESP, dando acesso também a outros bancos de dados dentro dela, incluindo o primeiro citado, e utilizamos a plataforma Scielo[13], que organiza periódicos científicos publicados no Brasil. Inicialmente, usamos como critério de busca publicações feitas em idiomas português, espanhol e inglês, ordenando-as por relevância de periódicos que passaram por uma revisão de pares que consiste no aprimoramento das publicações, visto que os materiais científicos foram avaliados e comentados por especialistas independentes e que estão inseridos no mesmo campo de estudo (Camargos, 2018). Fizemos também um recorte na busca, com periódicos de 2005 a 2025, com a intencionalidade de buscarmos o período em que a primeira pesquisa que utilizou o instrumento que estamos utilizando nesta atual investigação foi feita, sendo assim, nos inquietou sabermos quais publicações foram feitas no decorrer desses 20 anos.

Na primeira busca, feita no Portal de Periódicos da CAPES, utilizamos os descritores "*projetos de vida e adolescentes"* e utilizamos como filtro de busca aqueles artigos que haviam passado por reisão de pares e que estavam diretamente ligados a área de ciências humanas e encontramos 159 resultados, sendo 156 em português, 1 em espanhol e 2 em inglês.

Ainda que não tenha sido um número muito grande de periódicos encontrados nesse primeiro banco de dados, optamos por ler os títulos, resumos e palavras-chave, pois percebemos que somente com essa leitura conseguiríamos elencar quais eram de relevância para nossa pesquisa.

Com isso, dentro desses 159 artigos encontrados, foram selecionados para um estudo mais aprofundado 25 artigos, sendo 20 em português, 1 em espanhol e 4 em inglês. Os artigos excluídos não tinham relevância para aprimoramento da nossa pesquisa, considerando que muitos traziam aspectos da educação alimentar, educação esportiva, Educação de Jovens e Adultos (EJA), que não são temáticas que envolvem nossa atual investigação.

Em busca de outros periódicos, utilizando os mesmos descritores da procura anterior, fizemos um levantamento no banco de dados da *SciELO,* utilizando, também como recorte, os anos de 2020 a 2023. Foi possível encontrarmos 9 artigos: 4 em língua portuguesa e 5 em língua

[11] https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?
[12] https://unesp.primo.exlibrisgroup.com/discovery/search?vid=55UNESP_INST:UNESP
[13] https://www.scielo.br/.

inglesa. Desses 9 artigos encontrados, selecionamos apenas 2 que estavam diretamente ligados à área da Educação.

Continuamos nossas buscas com a intenção de refinarmos ainda mais os estudos encontrados. Pesquisamos no Portal Athena da UNESP, mantendo os mesmos descritores: *projeto de vida* e *adolescentes,* e foram encontrados 367 resultados, um número alto se comparado aos achados das outras plataformas. Com isso, aplicamos dois filtros à busca que, ao nosso ver, colaborariam com nossa pesquisa. Sendo assim, personalizamos a busca para a área da *Educação* e levamos em consideração aqueles que passaram por uma revisão de pares, e o número de trabalhos foi reduzido para 50 resultados encontrados, sendo todos artigos publicados em periódicos.

Após esse levantamento, fizemos a leitura dos títulos e resumos destes 50 artigos encontrados e, a partir da leitura, conseguimos reduzir ainda mais a seleção. Ficamos com 14 artigos que apresentavam em seu escopo teórico uma relação direta com o projeto de vida e adolescentes.

Por termos utilizado inicialmente um recorte pequeno, ou seja, de 2020 a 2023, fizemos uma nova busca com o intuito de ampliarmos o recorte temporal da revisão bibliográfica para o período de 2005 a 2025, fundamentando-se na necessidade de maior consistência analítica diante dos objetivos da pesquisa. Dessa forma, como um dos objetivos deste estudo atual, propõe uma comparação entre as percepções de adolescentes em 2005 e em 2025 acerca de seus projetos de vida, torna-se metodologicamente imprescindível contemplar produções científicas que abarquem esse intervalo mais amplo, permitindo a compreensão das transformações históricas, sociais e educacionais que incidem sobre o fenômeno investigado.

Destaca-se, nesse percurso de 2005 a 2025 uma crescente institucionalização da temática no âmbito educacional brasileiro, especialmente após a incorporação das aulas de “projeto de vida” nos currículos escolares a partir da Base Nacional Comum Curricular, e na Lei nº 13.415/2017, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que contribuiu para o aumento da produção científica recente sobre o tema.

Dessa forma, esta nova busca foi realizada nas plataformas SciELO e no Portal de Periódicos da CAPES com os descritores “projeto de vida e adolescentes”. Assim, no portal de Periódicos da CAPES, foram encontrados 525 resultados, sendo que 515 estão em português, 6

em inglês e 4 em espanhol. Como nas buscas anteriores, demos prioridade aos trabalhos que haviam passado por revisão de pares, totalizando 220 resultados.

Fizemos uma divisão nessa busca, para podermos identificar quantas publicações, desses 220, tinham de 2005 a 2016 (um ano antes do início da implementação das aulas de projeto de vida no Brasil) e encontramos 72 resultados, depois, de 2017 a 2025 encontramos 148 trabalhos, ou seja, um aumento de aproximadamente 110% das publicações após a implementação da disciplina de projeto de vida nas escolas brasileiras. Dos 72 trabalhos encontrados de 2005 a 2016, lemos os títulos e resumos e ficamos para uma análise mais profunda com apenas 6 trabalhos, os trabalhos eliminados não tinham nenhuma relação com nosso foco de pesquisa, estando muitos deles relacionados a medida socioeducativa; jovens com HIV/AIDS; jovens em liberdade assistida; muitos falando de gravidez na adolescência; obesidade, dentre outros temas. Lemos os resumos e os títulos dos 148 trabalhos e separamos para uma análise mais profunda, 11 trabalhos que traziam em sua discussão a reforma do Ensino Médio, as possibilidades de autorrealização dos adolescentes, as representações de si dos adolescentes mas, ainda assim, não tinham relação com nosso constructo da pesquisa. Notamos também que, após o 66º trabalho, não havia nenhuma relação com nossa temática e todos foram excluídos.

Com o intuito de verificarmos se algum trabalho já foi realizado sobre a disciplina de projeto de vida, usamos em uma outra busca, 4 descritores: “projeto de vida, adolescentes, disciplina, grade curricular” e nenhum trabalho foi encontrado. Retiramos o descritor “grade curricular” e fizemos a busca apenas com “projeto de vida, adolescentes, disciplina” e 25 trabalhos foram encontrados. Após a leitura dos títulos e resumos, ficamos com apenas 4 trabalhos que falavam diretamente das ações de projeto de vida, mas, ainda assim, nenhum deles trazia um olhar da perspectiva dos alunos sobre as aulas de projeto de vida. Os 21 trabalhos eliminados traziam ações de: medida socioeducativa; foco em medicina; metodologias em matemática; fisioterapia; projetos do PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência; projetos esportivos; educação esportiva; sexualidade; biomedicina. Ou seja, temas que fogem do nosso crivo de investigação, o que nos mostra, mais uma vez, a importância da nossa pesquisa, visto que há uma escassez de trabalhos com a temática da nossa investigação.

Dessa forma, após uma leitura aprofundada desses estudos, pudemos perceber que nenhum trazia uma relação de comparação a estudos anteriormente realizados; sendo assim, não há pesquisas e trabalhos que contemplassem nossa inquietação diante de nosso desejo de

investigar os projetos de vida dos adolescentes após o início do século XXI, ou seja, após a pesquisa realizada pelo Professor Yves de La Taille com seu instrumento sobre a Avaliação do Plano Ético, a pesquisa que pretendemos retomar nesta atual investigação.

Foi no ano de 2005 que Yves de La Taille e Elizabeth Harkot-de-La-Taille desenvolveram a pesquisa: Valores dos jovens de São Paulo. Nela, entrevistaram 5.000 jovens. Partiram da premissa de que a juventude, naquele momento, sofria de certo "vazio de sentido". Os resultados a que chegaram não foram muito animadores na ocasião. Os dados mostraram a pouca confiança dos jovens nas instituições e a fuga do jovem do espaço público, indicando o isolamento no espaço privado, haja vista a falta de confiança nas instituições.

A pesquisa revelou o mundo como um perigo para a juventude naquele momento, indigno de confiança. E, portanto, os autores nos alertaram que, se tanto o avanço social quanto a conquista de uma vida digna de ser vivida dependem das esferas sociais, públicas e de outros integrantes da sociedade, sejam eles íntimos ou não, tínhamos um certo desconforto na juventude já nos primeiros cinco anos do segundo milênio.

Em 2005, a pesquisa em questão buscou observar três temas centrais – eu/sociedade, eu/outrem e eu/eu:

1- Identificar a importância e a confiança atribuída pelos jovens a aspectos relacionados ao *eu/sociedade*: progresso da sociedade no século XXI, ciência e cientistas, religião, política, meios de comunicação, escola.
2- Identificar a importância e a confiança atribuída pelos jovens a aspectos relacionados ao *eu/outrem*: relações conflituosas, espaço privado, virtudes morais.
3- Identificar o que pensam os jovens sobre aspectos relacionados ao *eu/eu*: o que não ser; o que ser; amor, justiça e sentido da vida.

É a partir deste terceiro tema da pesquisa – eu/eu – de La Taille que pretendemos avançar nesta atual investigação com as seguintes perguntas de pesquisa: Como os jovens do ensino médio percebem e atribuem sentido aos seus projetos de vida e aos valores que orientam suas escolhas? Como os jovens percebem a influência da escola na construção de seus projetos de vida? Haverá diferenças entre como os jovens de 2005 percebem e atribuem sentido aos seus projetos de vida e aos valores que orientam suas escolhas e como os jovens de 2025 o fazem?

Seguimos, assim, com os objetivos que propusemos.

4.3 Os objetivos da pesquisa

A partir dos estudos e pesquisas que foram encontrados, nossa pesquisa tem o propósito de contribuir ainda mais quanto aos projetos de vida e às perspectivas de futuro que os jovens de hoje têm. Diante das perguntas que permeiam nosso problema de investigação, nos propusemos, então, a cumprir 8 grandes objetivos, que podem ser listados a seguir:

> 1 - Verificar o que pensam os jovens sobre o que é importante para sua vida;
> 2 - Verificar o que pensam os jovens sobre o que consideram a pior coisa na vida;
> 3 - Identificar a importância atribuída pelos jovens a diferentes conquistas como fama, emprego, amigos, reconhecimento social, filhos;
> 4 - Identificar, na perspectiva dos jovens, as chances de realização de seus projetos de vida;
> 5 - Identificar padrões de associações entre valores, expectativas e projetos apresentados pelos jovens (dos 4 objetivos anteriores);
> 6 - Identificar os perfis dos jovens apresentados quanto às variáveis sociodemográficas e de desempenho escolar;
> 7 - Comparar as respostas dos jovens de 2005 e de 2025 quanto ao que é importante para sua vida; o que é a pior coisa na vida; quanto a importância atribuída pelos jovens a diferentes conquistas e quanto às chances de realização de seus projetos de vida;
> 8 - Constatar o que pensam os jovens sobre a disciplina de Projeto de Vida na escola na construção de seus projetos de vida.

Para fins didáticos, dividimos nossos objetivos em 2 grandes estudos: um para atender aos objetivos referentes aos dados quantitativos e outro para atender ao objetivo dos dados qualitativos.

Dessa forma, a divisão dos objetivos se dá da seguinte forma:

Estudo 1: Valores, conquistas e chances de realização de vida na percepção de jovens do Ensino Médio: um estudo quantitativo.

1 - Verificar o que pensam os jovens sobre o que é importante para a sua vida;

2 - Verificar o que pensam os jovens sobre o que consideram a pior coisa na vida;

3 - Identificar a importância atribuída pelos jovens a diferentes conquistas como fama, emprego, amigos, reconhecimento social, filhos;

4 - Identificar, na perspectiva dos jovens, as chances de realização de seus projetos de vida;

5 - Identificar padrões de associações entre valores, expectativas e projetos apresentados pelos jovens (dos 4 objetivos anteriores);

6 - Identificar os perfis dos jovens apresentados quanto às variáveis sociodemográficas e de desempenho escolar;

7 - Comparar as respostas dos jovens de 2005 e de 2025 quanto ao que é importante para sua vida; o que é a pior coisa na vida; quanto a importância atribuída pelos jovens a diferentes conquistas e quanto às chances de realização de seus projetos de vida;

Este primeiro estudo tem a intenção de responder a 2 perguntas do problema de pesquisa: Como os jovens do ensino médio percebem e atribuem sentido aos seus projetos de vida e aos valores que orientam suas escolhas? e Haverá diferenças entre como os jovens de 2005 percebiam e atribuiam em sentido aos seus projetos de vida e aos valores que orientavam suas escolhas e como os jovens de 2025 o fazem?

Estudo 2: A escola e a disciplina de projetos de vida de jovens do Ensino Médio: um estudo qualitativo.

8 - Constatar o que pensam os jovens sobre a disciplina de Projeto de Vida na escola na construção de seus projetos de vida.

Este segundo estudo, tem a intenção de responder ao seguinte problema de pesquisa: Como os jovens percebem a influência da escola na construção de seus projetos de vida?

4.4 A amostra e o instrumento de pesquisa

Os procedimentos adotados obedeceram aos critérios da ética nas pesquisas com seres humanos, conforme resolução no 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e do Ofício Circular 2/2021/CONEP/SECNS/MS, que dispõe sobre as orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. O projeto foi encaminhado para apreciação do comitê da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp – campus Araraquara, e aceito sob o código CAAE 86581525.3.0000.5400.

Levando em consideração que temos como um dos objetivos fazer a comparação das respostas dos jovens de 2005 e de 2025, procuramos preservar o máximo de fidedignidade possível entre os estudos, o que nos levou a estipular um número de participantes aproximado ao da coleta anterior. Essa escolha visa garantir maior consistência e validade à comparação entre os dados obtidos nas duas etapas da pesquisa, respeitando as condições contextuais e metodológicas que permitem identificar possíveis permanências e transformações nas concepções dos adolescentes ao longo do tempo. Sendo assim, nossa pesquisa contou com a participação de 4491 jovens do Ensino Médio da capital de São Paulo, tanto de escolas públicas quanto privadas.

Como vimos, o instrumento utilizado foi um questionário de *Avaliação do Plano Ético - APE* (La Taille; Harkot-de-La-Taille, 2005) que aborda questões que podem ser exemplificadas em 3 grandes categorias: 1- eu/sociedade, envolvendo temas relacionados às instituições sociais e aos agentes institucionais; 2- eu/outrem, com foco nas experiências de convivência nos espaços públicos e privados; e 3- eu/eu, abrangendo aspectos ligados aos projetos de vida e à confiança na possibilidade de realizá-los. A categoria 3 é a que utilizaremos em nossa pesquisa.

Para o estudo 1, em relação aos dados quantitativos, utilizaremos as questões referentes à categoria 3, que podem ser observadas nos quadros a seguir, além de todas as relações com os dados de perfil.

Quadro 2 – Questões referentes à categoria 3 *Eu/eu*

Grande bloco	Consigna	Alternativas

O QUE NÃO SER	**ASSINALE A ALTERNATIVA COM A QUAL VOCÊ CONCORDA MAIS - <u>escolha apenas uma alternativa</u>**	( ) A pior coisa na vida é ser otário (imbecil, idiota) ( ) A pior coisa na vida é ser injustiçado ( ) A pior coisa na vida é ser desprezado ( ) A pior coisa na vida é estar sozinho ( ) A pior coisa na vida é ignorar as necessidades dos outros
AMOR, JUSTIÇA E SENTIDO	**ASSINALE A ALTERNATIVA, E APENAS UMA SÓ, QUE CORRESPONDE AO MAIS IMPORTANTE PARA A SUA VIDA - <u>escolha apenas uma alternativa</u>**	( ) Ser amado ( ) Ser tratado de forma justa ( ) Encontrar um sentido para a vida
O QUE SER	**AVALIE A IMPORTÂNCIA DAS SEGUINTES CONQUISTAS QUANTO AO QUE VOCÊ ESPERA PARA SUA VIDA:**	*Fama* ( ) muito importante ( ) importante ( ) pouco importante ( ) nada importante *Emprego* ( ) muito importante ( ) importante ( ) pouco importante ( ) nada importante *Amigos* ( ) muito importante ( ) importante ( ) pouco

		importante ( ) nada importante *Filhos* ( ) muito importante ( ) importante ( ) pouco importante ( ) nada importante *Reconhecimento social* ( ) muito importante ( ) importante ( ) pouco importante ( ) nada importante
VIDA REALIZADA	**ESCOLHA A ALTERNATIVA COM A QUAL VOCÊ CONCORDA MAIS - <u>escolha apenas uma alternativa</u>**	( ) Minhas chances de me realizar na vida são **grandes** ( ) Minhas chances de me realizar na vida são **moderadas** ( ) Minhas chances de me realizar na vida são **pequenas** ( ) Minhas chances de me realizar na vida são **inexistentes**

Fonte: elaborado pela autora.

Baseando-se nessas questões, considerando o ano do instrumento original, os avanços na sociedade e na juventude, pequenas alterações foram feitas no instrumento, pensando nos contextos atuais. Vamos a eles: sentimos a necessidade de fazermos alterações em algumas terminologias da primeira alternativa do bloco *O que não ser*, mais especificamente na primeira alternativa: no questionário original tinha como possibilidade na primeira alternativa o termo "otário", não tão utilizado entre os jovens; fizemos uma pergunta rápida com alguns jovens que

tínhamos contato para saber o que eles mais usam, e as palavras “imbecil” e “idiota” apareceram com maior frequência. Portanto, colocamos essas opções entre parênteses na primeira alternativa. Neste mesmo bloco, sentimos necessidade de uma pergunta que levasse em consideração o “outro” em sua perspectiva, para que pudéssemos identificar se os jovens de hoje levam em consideração um compromisso social e solidário. Dessa forma, acrescentamos a alternativa “A pior coisa na vida é ignorar as necessidades dos outros”.

E uma última alteração significativa foi a adaptação da seção de dados sociodemográficos – os dados de perfil – para incluir múltiplos gêneros, de modo a contemplar identidades da comunidade LGBTQIA+. Essa alteração visou garantir maior representatividade e respeito à diversidade de gêneros na amostra, reconhecendo a importância de captar fielmente a autoidentificação dos participantes. Da mesma forma, a seção de dados sociodemográficos foi ampliada para incluir categorias diversificadas de cor/raça (por exemplo, preta, parda, indígena, amarela/oriental e branca), permitindo que os participantes se autoidentifiquem de forma mais precisa. Essa modificação garantiu que a pluralidade étnico-racial da comunidade fosse adequadamente representada na pesquisa.

A seguir, descrevemos a parte qualitativa da pesquisa.

4.4.1 A parte qualitativa da pesquisa

Abordando a necessidade e a importância de termos uma percepção descritiva sobre o que pensam os jovens das aulas de “Projeto de Vida”, nós acrescentamos no instrumento uma pergunta quantitativa - “*Em sua escola você tem aulas sobre Projeto de Vida ou algo similar?*” - em que eles tinham que assinalar “SIM” ou “NÃO”. A pergunta seguinte, dizia: “*Se você respondeu SIM na pergunta anterior, o que você acha dessas aulas?” Descreva o que você pensou.*” As respostas a essa pergunta, são as respostas do nosso estudo 2 que compuseram a nossa análise qualitativa e que nos ajudaram a cumprir o objetivo 8 da nossa pesquisa.

Os dados qualitativos foram conduzidos à luz da análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin - professora-assistente de Psicologia na Universidade de Paris V - compreendida como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção das mensagens” (Bardin, 2011, p. 47). Tal abordagem possibilita o tratamento rigoroso de dados qualitativos, articulando descrição e

interpretação, ao mesmo tempo em que favorece a identificação de regularidades, recorrências temáticas e núcleos de significado presentes nos discursos dos participantes.

Utilizamos, assim, análise de conteúdo por Bardin (2011), mais especificamente no âmbito desta pesquisa, optou-se pela utilização da análise categorial de orientação temática, considerada por Bardin como uma das técnicas mais recorrentes na análise de conteúdo, baseada no desmembramento do texto em unidades e sua posterior classificação em categorias (Bardin, 2011). A análise temática, por sua vez, fundamenta-se na identificação de temas como unidades de significação que emergem do *corpus*, sendo entendidos como "núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência significam alguma coisa para o objetivo analítico visado" (Bardin, 2011, p. 135). Dessa forma, as categorias analíticas[14] foram construídas a partir da recorrência de temas identificados nas respostas dos estudantes.

O esquema a seguir permite-nos visualizar melhor como é dado o processo de análise de conteúdo temático por categoria.

Figura 3 - Representação da integração entre as fases da Análise de Conteúdo



Fonte: elaborada pela autora.

[14] O passo a passo deste processo foi melhor detalhado na seção seguinte "A apresentação dos resultados".

Como pôde ser observado na figura anterior, a **primeira etapa** caracteriza-se pela pré-análise do material, ou seja, é a organização do material que a pesquisadora ou o pesquisador irá utilizar para sistematizar as ideias preliminares por um momento de "intuições" (Bardin, 2016, p. 125), é o momento de identificar quais materiais foram considerados relevantes e quais materiais são irrelevantes para o cumprimento do objetivo. Segundo Bardin, esta etapa tem como objetivo principal "...tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais" (2016, p. 125). É ainda nesta fase, que a pesquisadora ou o pesquisador faz uma "leitura flutuante" do material disponível. Esta forma de leitura, segundo a Bardin, é o processo em que a pesquisadora ou o pesquisador "se debruça para conhecer e reconhecer o material, momento em que ela cria as primeiras impressões sobre o que encontrou para analisar" (Bardin, 2016; Valle; Ferreira, 2025, p. 8). A "leitura flutuante", portanto, caracteriza o 1º momento da pré-análise.

Com o primeiro contato com os materiais, por meio da leitura, "o pesquisador amplia seu olhar sobre o material, passa a impregnar-se dele à medida que estabelece conexões com as hipóteses, com a projeção teórica e com os objetivos propostos"(Valle; Ferreira, 2025, p.8).

O 2º momento da pré-análise caracteriza-se pela "escolha dos documentos", ou seja, após a "leitura flutuante", são selecionadas as respostas que irão compor o *corpus* de análise. Este é o momento em que a pesquisadora ou o pesquisador se dedica em uma imersão no material e leva em consideração aqueles que podem "...fornecer informações sobre o problema levantado" (Bardin, 2016, p. 126). Entretanto, tal imersão não é tão simples quanto parece, ela precisa conter 4 passos importantes:

a) A exaustividade: conforme discutido por Laurence Bardin (2016), refere-se à necessidade de o pesquisador, uma vez delimitado o *corpus* de análise, assegurar a inclusão de todos os elementos pertinentes ao objeto investigado. Isso implica a seleção criteriosa de materiais que efetivamente dialoguem com os objetivos da pesquisa, evitando exclusões arbitrárias ou não fundamentadas. Para tanto, exige-se um processo contínuo de revisão do material, no qual o pesquisador retoma as fontes quantas vezes forem necessárias, garantindo coerência e rigor na constituição do corpus;
b) Regra da representatividade: segundo Laurence Bardin (2016), refere-se à necessidade de selecionar, do conjunto total de materiais, uma amostra que conserve características significativas do universo inicial investigado. Nesse sentido, a redução do *corpus* deve ser realizada com base em critérios claros e teoricamente sustentados, de modo que os

elementos escolhidos possibilitem a identificação de traços comuns e relevantes para a análise. Em pesquisas nas quais não se mostra viável condensar o material em uma amostra, torna-se mais adequado delimitar o universo de investigação, preservando a consistência interpretativa do estudo.

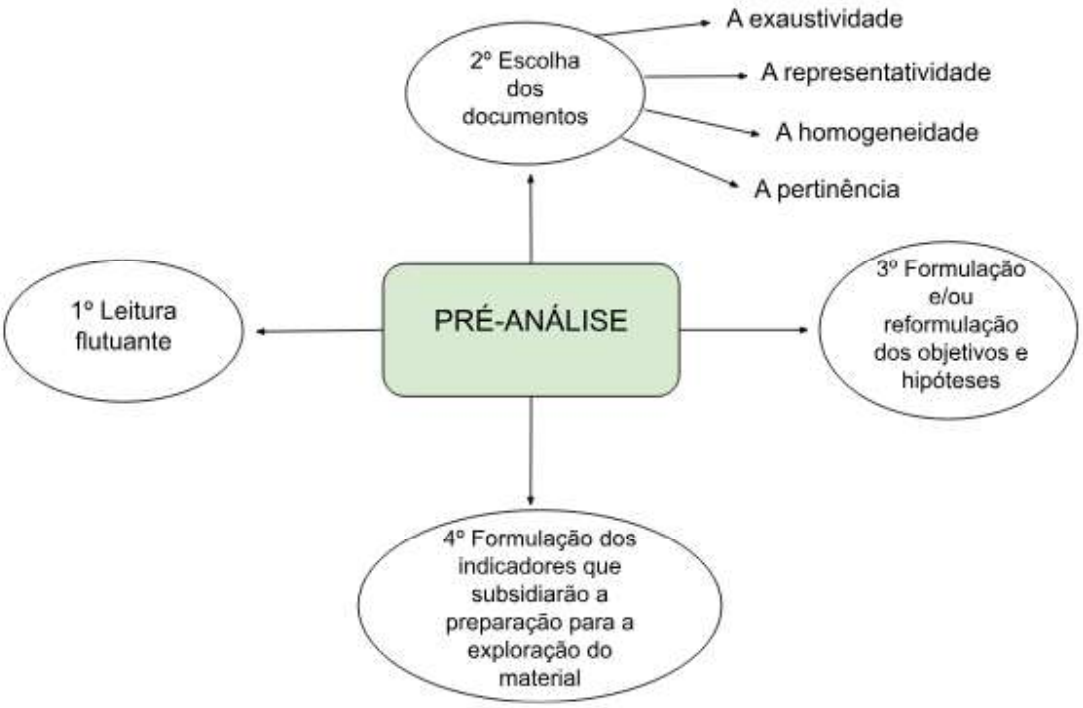
c) Regra da homogeneidade: na perspectiva de Bardin, refere-se à necessidade de que os materiais reunidos no corpus guardem entre si unidade quanto aos critérios de seleção definidos pelo pesquisador (BARDIN, 2016). Isso implica a aplicação rigorosa de parâmetros de inclusão e exclusão, de modo que os documentos analisados mantenham correspondência temática e sejam diretamente pertinentes ao problema e aos objetivos da investigação; e
d) Regra da pertinência: conforme formulada por Bardin (2016), consiste em verificar se o material selecionado mantém vínculo efetivo e direto com o objeto de investigação. Trata-se, portanto, de um critério que orienta a inclusão apenas dos documentos, falas ou registros que dialoguem de maneira consistente com o tema da pesquisa e com os objetivos analíticos estabelecidos.

O 3º momento da pré-análise consiste na "formulação e/ou reformulação dos objetivos e hipóteses", ou seja, abre-se ao pesquisador a possibilidade de formular hipóteses iniciais, as quais poderão ser corroboradas ou refutadas ao longo do processo de análise. Tais hipóteses configuram-se como proposições provisórias, frequentemente oriundas de uma percepção intuitiva do material, permanecendo em suspensão até que sejam confrontadas com evidências empíricas consistentes. Conforme assinala Laurence Bardin (2016, p. 128), trata-se de suposições que demandam validação por meio de dados confiáveis.

O 4º e último momento da pré-análise refere-se a "formulação dos indicadores que subsidiarão a preparação para a exploração do material", é justamente a etapa da pré-análise que a pesquisadora e o pesquisador consegue identificar os indicadores que mais aparecem nas respostas dos participantes da pesquisa, o que possibilitará o desenvolvimento de diferentes categorias, dando abertura para a 2ª fase "Exploração do material e categorização".

Antes de entrarmos na explicação da 2ª fase da análise de conteúdo, fizemos uma síntese dessa primeira fase, que pode ser observada na figura a seguir:

Figura 4 - Síntese da 1ª fase da Análise de Conteúdo: a pré-análise



Fonte: elaborado pela autora

Dando sequência na explicação das fases da Análise de Conteúdo, seguimos agora com a **2ª fase: a exploração do material e a categorização.** Esta é uma fase importante, pois, é nesta fase em que a pesquisadora ou o pesquisador irão transformar os dados brutos - que em nosso caso são as respostas a uma pergunta aberta dentro do instrumento - de forma que será possível o desenvolvimento das unidades que a pesquisadora ou o pesquisador julgam e interpretam como pertinentes para a pesquisa que está sendo realizada (Bardin, 2016), podendo ser: textos completos, palavras ou frases.

A codificação envolve a criação de códigos que irão ajudar a visualizar os conceitos que os pesquisadores julgam importantes para a pesquisa. O processo de codificação pode ser feito de duas maneiras: 1) aberta: quando o pesquisador não tem categorias predefinidas; 2) fechada: quando o pesquisador emprega categorias preestabelecidas para "verificar a presença ou frequência de determinados conceitos" (Bardin, 2016 *apud* Valle; Ferreira, 2025, p. 10).

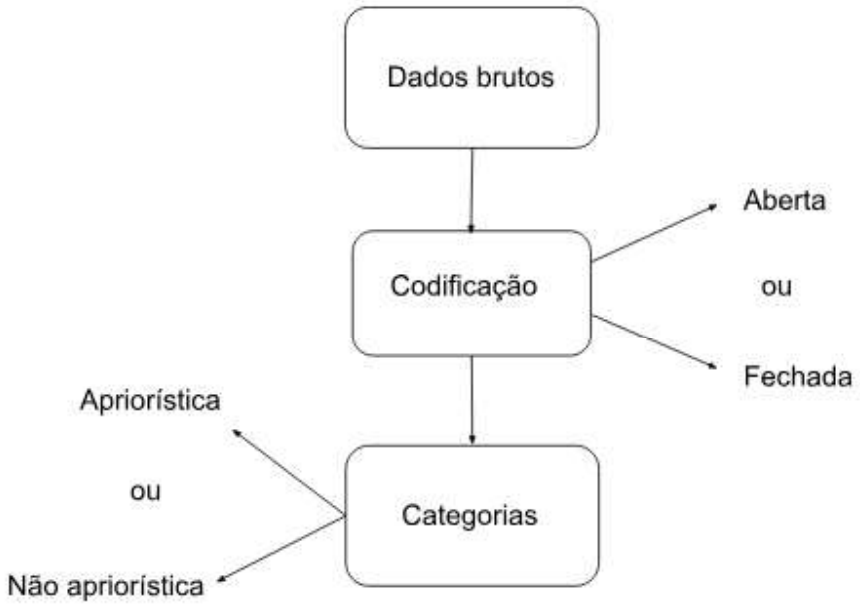
A partir da codificação das palavras ou frases, é momento de desenvolver a ou as categorias de análise que é "...uma operação de classificação de elementos constitutivos de um

conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos" (Bardin, 2016, p. 147).

Para Bardin (2016), as categorias podem ser: apriorísticas ou não apriorísticas. As apriorísticas são aquelas categorias "estabelecidas antes da análise dos dados, definidas com base em teorias, conceitos ou hipóteses preexistentes que orientam a investigação", neste modelo, o pesquisador "já possui um entendimento prévio sobre o tema e deseja verificar se os dados coletados confirmam ou refutam essas hipóteses" (Bardin, 2016 *apud* Valle; Ferreira, 2025, p. 10) e as não apriorísticas são aquelas que "emergem totalmente do contexto das respostas dos sujeitos da pesquisa, o que inicialmente exige do pesquisador um intenso ir e vir ao material analisado e teorias embasadoras, além de não perder de vista o atendimento aos objetivos da pesquisa" (Campos, 2004, p. 614). Segundo Campos (2004), não há uma exigência, muito menos "fórmulas mágicas" de orientação ao pesquisador para o desenvolvimento das categorias e "nem é aconselhável o estabelecimento de passos norteadores" ficando, assim, a critério do pesquisador interpretar as escritas e desenvolver suas próprias categorias.

A figura a seguir, representa uma síntese da 2ª fase.

Figura 5 - Síntese da 2ª fase da Análise de Conteúdo: a exploração do material e a categorização



Fonte: elaborado pela autora

Por fim, a Análise de Conteúdo passa pela **3ª e última fase: tratamento dos resultados e interpretação**, caracterizado por um "processo interpretativo que pode ser compreendido como o momento em que o pesquisador dá sentido e significado às manifestações encontradas e estabelece o diálogo com o arcabouço teórico" (Valle; Ferreira, 2025, p. 10).

Porém, o que fizemos em nossa investigação? É o que buscamos, de forma cuidadosa, explicar no item que se segue.

4.4.2 Delimitação do procedimento analítico adotado: uma inspiração e aproximação bardiniana

A descrição do percurso clássico de Bardin não implica que todas as suas etapas tenham sido reproduzidas de forma integral nesta pesquisa, mas permite situar o referencial metodológico que orientou a aproximação com o material empírico e a organização interpretativa das respostas.

Após a apresentação do percurso clássico da Análise de Conteúdo proposta por Bardin, faz-se necessário delimitar de que modo esse referencial foi mobilizado na presente investigação. Tal esclarecimento é relevante porque a pesquisa trabalhou com um *corpus* extenso, composto por respostas abertas de 4.491 participantes, o que exigiu uma adaptação procedimental coerente com os objetivos do estudo e com a natureza dos dados produzidos.

Embora a pesquisa tenha contado com respostas abertas de 4.491 participantes, é preciso explicarmos que a etapa qualitativa da investigação também sofreu uma delimitação em relação ao número de respostas dos sujeitos que compuseram as categorias. Expliquemos: a partir da "leitura flutuante" utilizamos apenas as primeiras 1000 respostas do questionário, não por uma escolha arbitrária, mas, sim, em decorrência de um critério de saturação analítica, possível de ser observada durante o próprio processo de leitura e organização do material.

À medida que as respostas eram lidas, verificou-se a recorrência de sentidos, argumentos e percepções acerca das aulas de projeto de vida ou propostas escolares similares. Após a leitura das 1.000 primeiras respostas, não observou-se manifestações ou ideais substancialmente novas para os objetivos da análise. Desse modo, compreendeu-se que havia sido alcançado um ponto de saturação analítica, entendido aqui como a estabilização dos sentidos predominantes no *corpus*

qualitativo (Morse, 2015; Hennink *et al.*, 2017). Assim, as 1.000 respostas lidas constituíram um recorte amplo e suficiente para a identificação das categorias e subcategorias mobilizadas na apresentação dos resultados.

Torna-se necessário esclarecer também, que os **excertos representativos** elencados na sessão da apresentação dos resultados, são apenas alguns excertos dentro desse montante das 1000 respostas lidas, até mesmo porque, seriam páginas e páginas de excertos e isso tornaria a apreciação do leitor exaustiva. Reiteramos, assim, que o montante das 1000 respostas foram utilizados para demonstrar a porcentagem de respostas dentro de cada categoria e subcategoria através dos seguintes dados de perfil: *tipo de escola* (pública/particular); *sexo biológico inferido* (feminino/masculino); *identidade de gênero* (cisgênero/não cis); *possui religião* (não/sim) e *notas na escola* (boas/médias e ruins).

Desse modo, a análise realizada não reivindica a aplicação integral e exaustiva de todas as etapas da Análise de Conteúdo em sentido estrito, especialmente no que se refere à "codificação sistemática" por "unidades de registro" e "unidades de contexto". A matriz bardiniana foi utilizada como inspiração metodológica, sobretudo no momento da "pré-análise", da "leitura flutuante" do material e da organização categorial das respostas a partir dessa leitura.

Nesse percurso, os trechos selecionados para compor a análise foram propositalmente denominados **excertos representativos**, e não "unidades de registro". Essa distinção é metodologicamente importante, pois, as "unidades de registro" pressupõem um processo formal de recorte, codificação e classificação sistemática do material. No presente estudo, por sua vez, os excertos foram utilizados com a finalidade de ilustrar as categorias construídas, conferir visibilidade empírica aos sentidos identificados e preservar a linguagem dos próprios participantes.

Assim, os **excertos representativos** não possuem a finalidade de demonstrar frequência estatística, nem substituir um processo de codificação integral. Eles cumprem a função de aproximar o leitor do material empírico, evidenciando como determinados sentidos apareceram nas respostas dos jovens e como se articulam às categorias interpretativas elaboradas em nossa investigação (Eldh *et al*., 2020; Saunders *et al.*, 2023; Kogen, 2024).

Essa escolha também dialoga com autores da pesquisa qualitativa que discutem o uso de citações e excertos na apresentação dos resultados. Corden e Sainsbury (2006), por exemplo, observam que citações literais podem ser utilizadas para aproximar o leitor das vozes dos

participantes e explicitar a relação entre dados e interpretação. Entretanto, é preciso reforçarmos que não tivemos a intenção dessas referências substituirem Bardin como orientação metodológica central, mas de auxiliarem a justificar a forma de exposição dos dados qualitativos que adotamos nesta investigação.

Portanto, a análise aqui desenvolvida pode ser compreendida como uma aproximação ou inspiração bardiniana, orientada pela "leitura flutuante", pela identificação de recorrências de sentido e pela construção de categorias interpretativas. A utilização de **excertos representativos** expressa uma escolha de transparência metodológica, pois reconhece os limites do procedimento adotado e evita atribuir aos trechos selecionados a condição técnica de "unidades de registro" formalmente codificadas.

Torna-se necessário também, uma explicação do caminho que seguimos para a construção dessas categorias. Utilizamos, assim, a fidedignidade e validade na "leitura flutuante". Segundo Gil (2017), "a fidedignidade existe quando a mesma pessoa pode fazer uma interpretação semelhante após um intervalo de tempo" (p.55), o que ajuda a confirmar que a leitura e a interpretação das respostas foram bem sucedidas. De outro lado, "a validade, por sua vez, existe quando o resultado representa corretamente o texto ou o seu contexto. Muitas vezes, a coerência é suficiente para verificar a validade" (p.55).

Após a construção das categorias e subcategorias[15] a partir da "leitura flutuante" das respostas e da seleção dos **excertos representativos**, buscou-se conferir maior consistência ao processo interpretativo por meio da apreciação de juízes especialistas, conforme apresentado no item seguinte.

4.4.3 A análise de juízes das categorias que compuseram os dados qualitativos

Com a intenção de seguirmos o rigor que uma pesquisa acadêmica exige, contamos, em nossa pesquisa, com a análise de juízes para que pudéssemos validar as categorias que foram possível de serem criadas a partir da "leitura flutuante" e dos "excertos representativos".

Assim, a análise das categorias contou com o Comitê de Juízas Especialistas, composto pela Profª Drª Darlene Ferraz Knoener e Profª Drª Deise Cardoso Maciel, tendo as categorias sido aprovadas por ambas as pesquisadoras. O parecer das juízas encontra-se no **APÊNDICE D**.

[15] As categorias e subcategorias estão apresentadas na sessão da apresentação e discussão dos resultados

Seguiremos, assim, com o rigor da apresentação dos resultados encontrados e posteriormente com a discussão dos dados e considerações finais.

5 A APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção apresentaremos os dados obtidos com a participação dos 4.491 jovens do Ensino Médio de escolas públicas estaduais, públicas municipais e escolas particulares da capital de São Paulo. Como nossa pesquisa possui dados mistos, quanti-quali, iniciaremos a apresentação dos dados quantitativos que atendem respectivamente aos objetivos 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 desta pesquisa e na sequência apresentaremos os dados qualitativos respondendo assim, ao objetivo 8, nosso último objetivo da pesquisa.

Sendo assim, os dados quantitativos passaram por uma análise estatística. Todos os alunos tiveram suas características descritas por meio de medidas de tendência central (média e mediana) e variabilidade (desvio-padrão), ou por frequências absolutas e relativas, conforme a natureza das variáveis.

A variável de identidade de gênero foi recategorizada em cisgênero (homens e mulheres cis) e não cisgênero (homens trans, mulheres trans e pessoas não-binárias). O sexo ao nascer, ou seja, biológico, não foi diretamente coletado. Entretanto, foi construída uma variável *proxy* a partir do gênero autorreferido, classificando-se como masculino indivíduos que se identificaram como homem cis ou mulher trans, e como feminino aqueles que se identificaram como mulher cis ou homem trans. Participantes que se identificaram como não-binários ou que não souberam responder foram classificados como dados ausentes nesta análise.

A variável de religião foi recategorizada de forma dicotômica, considerando-se como "tem religião" os participantes que relataram qualquer afiliação religiosa (católica, espírita, evangélica/protestante, umbanda/candomblé ou outra) e como "não tem religião" aqueles que declararam não possuir nenhuma religião.

Foi utilizado análise de Correspondência Múltipla (ACM) (Greenacre, 2017) com o objetivo de explorar a associação entre variáveis categóricas relacionadas a valores e expectativas de vida dos estudantes. Foram incluídas variáveis referentes à importância atribuída a diferentes conquistas (fama, emprego, amigos, filhos e reconhecimento social), às expectativas de realização pessoal, bem como às percepções sobre o que é mais importante na vida e o que

constitui a pior situação possível. As variáveis ordinais foram previamente dicotomizadas para facilitar a interpretação dos eixos fatoriais.

Em seguida, os escores fatoriais obtidos na ACM foram utilizados como base para a Classificação Hierárquica Ascendente com partição (HCPC), conforme implementado no pacote *FactoMineR* (Lê S; Husson, 2008). Esse procedimento combina um algoritmo de agrupamento hierárquico, utilizando o critério de *Ward*, com uma etapa de consolidação por meio do algoritmo *k-means*, permitindo a identificação de grupos homogêneos de indivíduos.

A definição do número de *clusters* considerou a análise do dendrograma, os ganhos de inércia entre fusões sucessivas e a interpretabilidade dos grupos formados (Rousseeuw, 1987). Observou-se um ponto de inflexão na curva de inércia após a formação de três clusters, indicando que soluções com maior número de grupos resultariam em ganhos marginais na explicação dos dados. Adicionalmente, a comparação dos índices médios de silhueta indicou diferença discreta entre as soluções (0,26 para a solução automática versus 0,21 para três *clusters*), sugerindo ganho limitado na qualidade de separação ao custo de maior complexidade do modelo. Dessa forma, optou-se pela solução com três clusters por apresentar melhor equilíbrio entre parcimônia e interpretabilidade.

Para a caracterização dos clusters, utilizou-se o *teste de valor (v-test)*, que avalia a diferença entre a frequência observada de cada categoria dentro de um grupo e sua frequência na amostra total, expressa em unidades de desvio-padrão. Valores absolutos de *v-test* superiores a 1,96 foram considerados significativos ($p < 0,05$). Para a definição das características mais representativas de cada perfil, foram priorizadas as categorias com maiores valores absolutos de *v-test*, sendo consideradas especialmente relevantes aquelas com valores superiores a 2,5 por indicarem forte associação com o respectivo *cluster*.

Para avaliar a associação entre os perfis identificados e variáveis sociodemográficas e de desempenho escolar, foram realizadas análises bivariadas utilizando o *teste qui-quadrado* de *Pearson*. Os resultados foram apresentados por meio de tabelas de contingência com percentuais calculados por linha, permitindo observar, dentro de cada categoria, a distribuição dos alunos entre os perfis (G1, G2 e G3). Valores de *p* inferiores a 0,05 foram considerados indicativos de associação.

Por fim, realizou-se uma análise comparativa entre os dados coletados em 2025 e os resultados previamente reportados em 2005, com o objetivo de avaliar possíveis mudanças nos valores, expectativas e percepções dos estudantes ao longo do tempo.

As frequências relativas referentes ao ano de 2005 foram extraídas do relatório original, sendo os valores absolutos estimados a partir do tamanho amostral informado para aquele período (n = 5.160). Para o ano de 2025, foram utilizados os dados observados na amostra analisada (n = 4.491). As distribuições das respostas entre os dois períodos foram comparadas por meio do *teste qui-quadrado de Pearson*. Foram consideradas evidências de diferença valores de $p < 0,05$.

Destaca-se que, devido ao uso de dados secundários para o ano de 2005, baseados em frequências previamente publicadas, as estimativas obtidas podem estar sujeitas a pequenas imprecisões decorrentes de arredondamentos. Ainda assim, a abordagem adotada permite uma comparação adequada das tendências gerais entre os períodos. Além disso, as comparações foram conduzidas assumindo independência entre as amostras dos dois períodos, uma vez que se tratam de coortes distintas de estudantes.

Por fim, todas as análises estatísticas foram realizadas no *software R (R Foundation for Statistical Computing)*, com interface no *RStudio (versão 2025.09.0)* e adotou-se um nível de significância de *5% ($\alpha = 0,05$)* para todos os testes inferenciais.

Apresentaremos, nos itens que se seguem, os dados descritivos, a análise de correspondência, as associações com os dados de perfil, bem como, os dados de comparação entre os anos 2005 e 2025.

Sendo assim, vamos a descrição dos resultados encontrados.

5.1 Resultados encontrados a partir do que foi proposto no Estudo 1 - Valores, conquistas e chances de realização de vida na percepção de jovens do Ensino Médio: um estudo quantitativo

5.1.1 Análise descritiva dos itens de perfil

O questionário foi organizado com 12 itens de perfil, sendo 9 do questionário originalmente utilizado: 1 - Tipo de escola; 2 - Idade; 3 - Gênero autorrelatado; 4 - Cor/raça autorrelatada; 5 - Religião; 6 - Local da escola; 7 - Ano/série do Ensino Médio; 8 - Turno de

estudo e 9 - Notas da escola e 3 itens recategorizados: 10 - Sexo biológico inferido; 11 - Identidade de gênero autorrelatada e 12 - Possui religião.

A tabela a seguir representa as descritivas gerais dos dados de perfis coletados:

Tabela 1 - Descritiva dos itens de perfil

Variável	**N=4491**
1. Tipo de escola	
Particular	2960 (65,91%)
Pública	1531 (34,09%)
2. Idade	
14 anos	88 (1,96%)
15 anos	1200 (26,72%)
16 anos	1512 (33,67%)
17 anos	1241 (27,63%)
18 anos	394 (8,77%)
Mais de 18 anos	56 (1,25%)
3. Gênero autorrelatado	
Homem cis	1976 (44,00%)
Homem trans	25 (0,56%)
Mulher cis	2239 (49,86%)
Mulher trans	10 (0,22%)
Não-binário	56 (1,25%)
Eu não sei responder	64 (1,43%)
Prefiro não responder	121 (2,69%)
4. Sexo biológico inferido	
Feminino	2264 (53,27%)
Masculino	1986 (46,73%)
Missing	241
5. Identidade de gênero autodeclarada	
Cisgênero	4215 (97,89%)
Não cis	91 (2,11%)
Missing	185

6. Cor/raça autodeclarada	
Amarela/oriental	253 (5,75%)
Branca	2575 (58,54%)
Indígena	42 (0,95%)
Parda	1084 (24,64%)
Preta	445 (10,12%)
Missing	92
7. Religião	
Católica	1357 (32,13%)
Espírita	159 (3,77%)
Evangélica e/ou protestante	947 (22,42%)
Não tenho religião	1194 (28,27%)
Outra	321 (7,60%)
Umbanda e/ou Candomblé	245 (5,80%)
Missing	268
8. Possui religião	
Não	1194 (28,27%)
Sim	3029 (71,73%)
Missing	268
9. Local da escola	
Outra localização	17 (0,38%)
São Paulo capital	4474 (99,62%)
10. Ano/série do Ensino Médio	
Primeiro ano/série	1935 (43,09%)
Segundo ano/série	1452 (32,33%)
Terceiro ano/série	1104 (24,58%)
11. Turno de estudo	
Matutino	2417 (53,82%)
Vespertino	750 (16,70%)
Noturno	220 (4,90%)
Integral	1104 (24,58%)

12. Notas na escola	
Ruins	202 (4,50%)
Médias	2226 (49,57%)
Boas	2063 (45,94%)

Fonte:elaborado pela autora

Salientamos que utilizamos apenas os itens 1 - tipo de escola; 4 - Sexo biológico; 5 - identidade de gênero autodeclarada; 6 - cor/raça autorrelatada; 8 - Possui religião; 10 - Ano/série do Ensino Médio e 12 - Notas na escola.

Ao analisarmos e interpretarmos a tabela 4, em relação ao tipo de escola, é possível observar que do n = 4491 total, 65,91% (2960) são alunos e alunas de escolas particulares e 34,09% (1531) são de alunas e alunos de escolas públicas.

Já em relação ao item 4, que se refere ao "sexo biológico inferido", 53,27% (2264) eram do sexo feminino e 46,73% (1986) eram do sexo masculino. Em relação a "identidade de gênero autodeclarada" 97,89% (4215) se autodeclaram cisgêneros e 2,11% (91) se autodeclaram não cisgênero, ou seja, aquelas e aqueles que representam a comunidade LGBTQIAPN+.

No item 6 - "cor/raça", 5,75% (253) se autodeclararam amarelos/orientais; brancos 58,54% (2575); indígenas 0,95% (42); pardos 24,64% (1084) e pretos 10,12% (445). No item 8 "Possui religião", 28,27% (1194) disseram que "não" e 71,73% (3029) disseram que "sim".

Em relação ao item 10 - "Ano/série do Ensino Médio" 43,09% (1935) são alunos e alunas do primeiro ano/série; 32,33% (1452) do segundo ano/série e 24,58% (1104) são do terceiro ano/série. Sobre as "Notas na escola", respectivamente no item 12, 4,50% (202) declararam ter notas ruins; 49,57% (2226), médias; e 45,94% (2063), boas.

Vejamos no item a seguir, o que pensam os jovens sobre as diferentes conquistas para a vida.

5.1.2 Cumprindo o objetivo 1: "Verificar o que pensam os jovens sobre o que é importante para sua vida". Análise descritiva quanto ao amor, sentido e justiça - quão importantes são para os jovens de hoje?

Os jovens de ensino médio tinham que responder a uma questão sobre qual a importância eles atribuem a estes outros 3 temas maiores: sentido para a vida, justiça e amor. Dessa forma, obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 2 - Descritiva da importância atribuída pelos jovens quanto ao sentido para a vida; justiça e amor

O mais importante para a vida	
Encontrar um sentido para a vida	1585 (35,29%)
Ser mado	1171 (26,07%)
Ser tratado de forma justa	**1735 (38,63%)**

Fonte: elaborado pela autora

Como podemos perceber na Tabela 2, os jovens de hoje atribuem maior importância ao "Ser tratado de forma justa", representando 38,63% (1735) da amostra total, seguido de "Encontrar um sentido para a vida" com 35,29% (1585) e por último "Ser amado" 26,07% (1171).

Seguimos com mais uma descritiva, agora, em relação ao que os jovens consideram ser a pior coisa na vida.

5.1.3 Cumprindo o objetivo 2: "Verificar o que pensam os jovens sobre o que consideram a pior coisa na vida"

Os jovens do Ensino Médio tinham que responder a uma questão do instrumento quanto ao que eles consideram ser a pior coisa na vida. Eles tinham a possibilidade de assinalar uma, dentre as 5 alternativas: *ser sozinho; ignorar as necessidades dos outros; ser desprezado; ser injustiçado e ser otário (imbecil, idiota)*.

As alternativas "injustiçado"; "desprezado" e "sozinho" está presente nesta questão por retratar indícios de sofrimento emocional (La Taille; Harkot-de-La-Taille, 2005), a alternativa "ser otário (imbecil, idiota)", pois retrata situação de possível vitimização, ou seja, com um valor de si mais negativo. Acrescentamos para esta pesquisa a alternativa "ignorar as necessidades dos outros" para identificarmos qual a importância que os jovens atribuem ao cuidado com o outro.

Sendo assim, encontramos os seguintes resultados:

Tabela 3 - Descritiva do que é a pior coisa na vida

A pior coisa na vida	
Ser sozinho	1092 (24,32%)
Ignorar as necessidades dos outros	17 (0,38%)
Ser desprezado	1191 (26,52%)
Ser injustiçado	**1457 (32,44%)**
Ser otário (imbecil, idiota)	734 (16,34%)

Fonte: elaborado pela autora

Coerentemente com os outros dados encontrados, o valor da justiça aparece em destaque também nesta questão. Podemos perceber que 32,44% (1457) apontam que "ser injustiçado" é a pior coisa na vida.

Seguidos de "ser desprezado" 26,52% (1191), "ser sozinho" 24,32% (1092), "ser otário (imbelcil, idiota)" 16,34% (734) e com o menor percentual em "ignorar as necessidades dos outros" com apenas 0,38% (17).

Seguimos com mais uma descritiva, agora, em relação à importância atribuída pelos jovens a diferentes conquistas.

5.1.4 Cumprindo o objetivo 3 da nossa pesquisa: "Identificar a importância atribuída pelos jovens a diferentes conquistas como fama, emprego, amigos, reconhecimento social, filhos". Análise descritiva quanto à importância atribuída pelos jovens a diferentes conquistas para a vida

No instrumento, as questões que se referiam a importância que os jovens atribuíam a diferentes conquistas como: fama, emprego, amigos, filhos, e reconhecimento social, foram organizadas em uma escala *likert* de 4 pontos, sendo elas: nada importante; pouco importante; importante e muito importante.

A tabela a seguir mostra as descritivas desses dados.

Tabela 4 - Descritiva da importância atribuída pelos jovens a diferentes conquistas

Variável	N = 4491
Importância da fama	
Nada importante	1162 (25,87%)
Pouco importante	2039 (45,40%)
Importante	937 (20,86%)
Muito importante	353 (7,86%)
Nada ou pouco importante	3201 (71,28%)
Importante ou muito importante	1290 (28,72%)
Importância do Emprego	
Nada importante	31 (0,69%)
Pouco importante	36 (0,80%)
Importante	543 (12,09%)
Muito importante	3881 (86,42%)
Nada ou pouco importante	67 (1,49%)
Importante ou muito importante	4424 (98,51%)
Importância dos amigos	
Nada importante	61 (1,36%)
Pouco importante	359 (7,99%)
Importante	1494 (33,27%)

Muito importante	2577 (57,38%)
Nada ou pouco importante	420 (9,35%)
Importante ou muito importante	4071 (90,65%)
Importância dos filhos	
Nada importante	478 (10,65%)
Pouco importante	644 (14,34%)
Importante	1143 (25,46%)
Muito importante	2225 (49,55%)
Nada ou pouco importante	1122 (24,99%)
Importante ou muito importante	3368 (75,01%)
Importância do reconhecimento social	
Nada importante	283 (6,30%)
Pouco importante	1033 (23,00%)
Importante	1914 (42,62%)
Muito importante	1261 (28,08%)
Nada ou pouco importante	1316 (29,30%)
Importante ou muito importante	3175 (70,70%)

Fonte: elaborado pela autora

Ao analisarmos a tabela 4, podemos perceber de uma forma descritiva que, contrariamente ao que se poderia pensar, ainda mais quando falamos de uma geração midiática, ligada a aparência nas redes sociais, apenas 7,86% (353) julga "fama" como sendo *muito importante*, 20,86% (937) como sendo *importante,* 45,40% (2039) acham *pouco importante* e 25,87% (1162) como sendo *nada importante*. Ao olharmos para o "emprego", 86,42% (3881) acham *muito importante* e 12,09% (543) acham *importante*, 0,69% (31) acham *nada importante* e 0,80% (36) acham *pouco importante*.

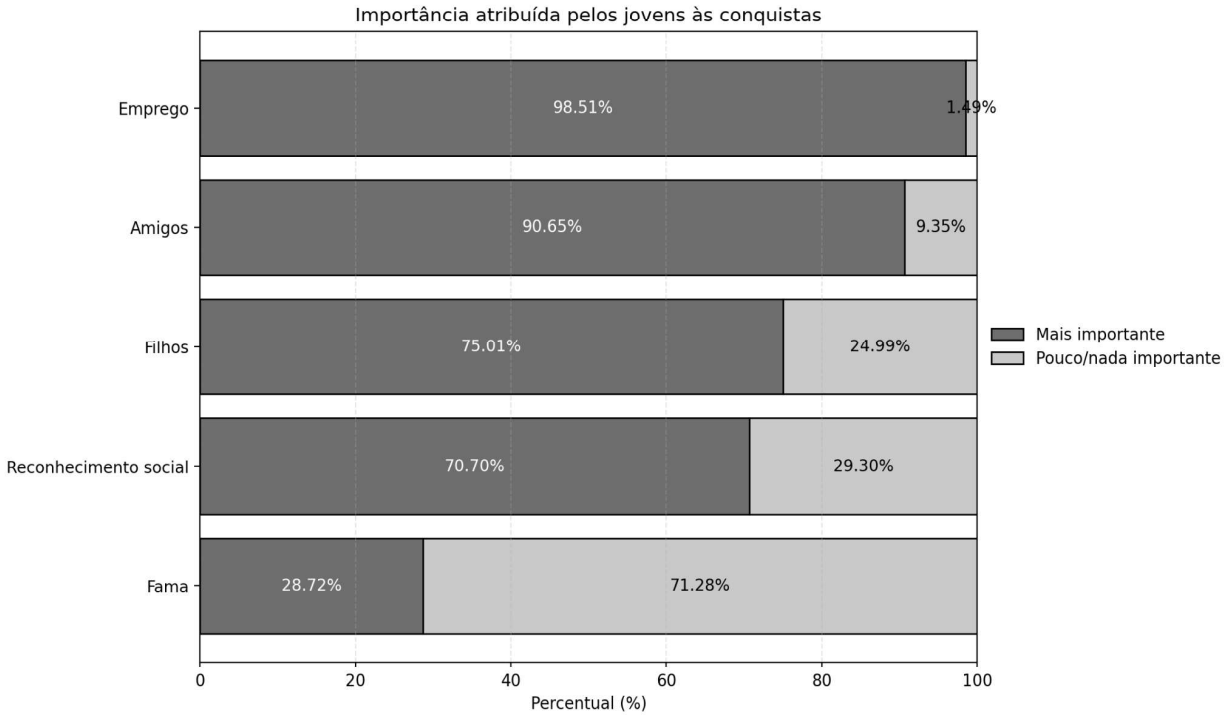
Já em relação aos "amigos", 57,38% (2577) acham *muito importante* ter amigos, 33,27% (1494) acham *importante,* 7,99% (359) como sendo *pouco importante* e 1,36% (61) como sendo *nada importante*. Sobre "filhos", 49,55% (2225) como sendo *muito importante*, 25,46% (1143) acham *importante,* 14,34% (644) pensam que "filho" é *pouco importante* e 10,65% (478) pensam que "filho" é *nada importante*.

Em relação a importância do "reconhecimento social" 28,08% (1261) julgam como sendo *muito importante,* 42,62% (1914) como sendo *importante*, 23% (1033) pensam que é *pouco importante* e 6,30% (283) dizem que não é *nada importante*.

Dessa forma, se somarmos as porcentagens de *muito importante* com *importante* e *pouco importante* com *nada importante*, podemos concluir que, das 5 conquistas: o mais importante para os jovens é o "emprego", 98,51% (4424), na sequência, os "amigos" 90,65%, "filhos" 75,01%, "reconhecimento social" 70,70% e por último dos mais importantes é a "fama" 28,72%. Agora, fazendo o caminho contrário, 71,28% dizem que a "fama" é o *pouco* ou *nada importante*, 29,30% dizem que o "reconhecimento social" é *pouco* o *nada importante*, 24,99% dizem ser os "filhos" o menos importante, 9,35% os "amigos" e por fim, 1,49% "emprego".

O gráfico a seguir, permite uma melhor visualização desses dados.

Gráfico 3 - Importância atribuída pelos jovens a diferentes conquistas



Fonte: elaborado pela autora.

Seguimos com mais uma descritiva, agora, em relação às chances dos jovens se realizarem na vida.

5.1.5 Cumprindo o objetivo 4: "Identificar, na perspectiva dos jovens, as chances de realização de seus projetos de vida"

As respostas que obtivemos em relação às chances dos jovens se realizarem na vida, é fruto de uma pergunta com 4 alternativas, divididas em: *grandes, moderadas, pequenas* ou *inexistentes* e obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 5 - Descritiva quanto às chances de realização na vida

Chances de se realizar na vida	
Inexistentes	38 (0,85%)
Pesquenas	294 (6,55%)

Moderadas	1996 (44,44%)
Grandes	**2163 (48,16%)**

Fonte: elaborado pela autora

Como podemos perceber na tabela, o otimismo está presente na maior parte, sendo assim, 48,16% (2163) acreditam que as chances de se realizar na vida são "*grandes*", seguidas de "*moderadas*" 44,44% (1996), "*pequenas*" 6,55% (294) e por fim, "inexistentes" 0,85% (38).

Nota-se que a diferença entre "*moderadas" e "grandes*", são de apenas 3,72% o que não podemos deixar despercebido. Segundo La Taille e Harkot-de-La-Taille (2005), "pode-se tratar de prudência, mas também de sérias dúvidas a respeito do futuro" (p. 44). Um outro ponto são os olhares mais pessimistas e negativos em relação ao futuro, são 332 jovens, em número absoluto, que pensam que as chances de se realizarem na vida são "*pequenas ou inexistentes*".

Dessa forma, buscamos identificar a partir de todos estes dados descritivos, quais os possíveis padrões de associação que poderíamos estabelecer entre estes dados encontrados. É o que apresentaremos no item a seguir.

5.1.6 Cumprindo o objetivo 5 da nossa pesquisa: "Identificar padrões de associações entre valores, expectativas e projetos apresentados pelos jovens (dos 4 objetivos anteriores)"

Para explorar padrões de associação entre os valores, expectativas de futuro e a visão moral dos alunos, usamos a análise de correspondência múltipla (ACM). Para essa análise, consideramos os seguintes blocos:

Quadro 3 - Blocos que compõem a Análise de Correspondência Múltipla (ACM)

Blocos	Descrição
Bloco 1	Conquista e expectativas ("o que ser" e "vida realizada"): Fama, Emprego, Amigos, Filhos e Reconhecimento social, categorizados entre (Importante ou muito importante / Nada ou pouco importante) para medir as prioridades individuais.

	Chances de se realizar na vida: (Inexistentes ou pequenas / Moderadas ou grandes) para avaliar o otimismo quanto ao futuro.
Bloco 2	Valores centrais (“amor, justiça e sentido”), Ser amado; Encontrar um sentido para a vida; Ser tratado de forma justa.
Bloco 3	Aversões e medos (“a pior coisa na vida”), Ser sozinho; Ser desprezado; Ser otário; Ser injustiçado; Ignorar as necessidades dos outros.

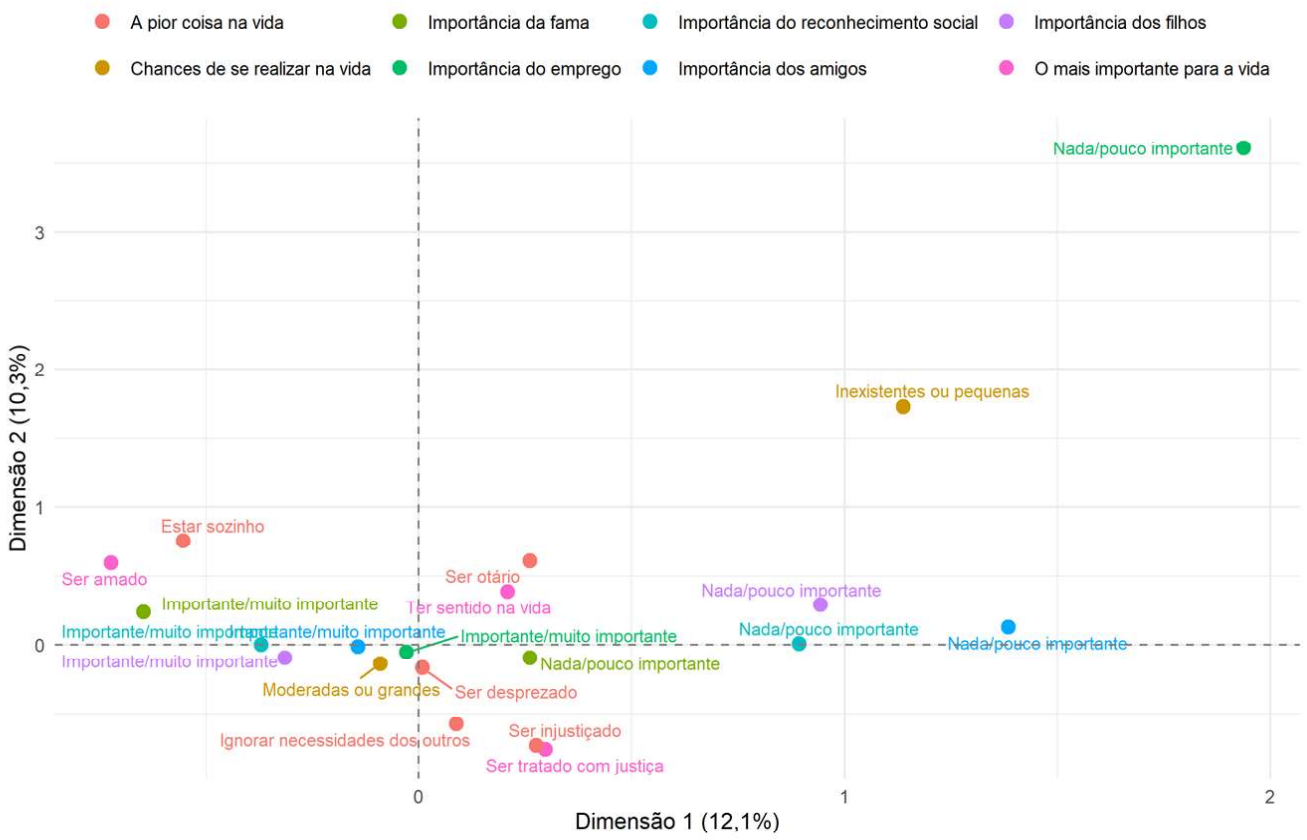
Fonte: elaborado pela autora

Dessa forma, na análise de correspondência múltipla (ACM), cada ponto do gráfico a seguir, representa:

- A pior coisa na vida: Estar sozinho; Ignorar as necessidades dos outros; Ser desprezado; Ser injustiçado; Ser otário (imbecil, idiota)
- Chances de se realizar na vida: Inexistentes; Pequenas; Moderadas; Grandes
- O mais importante para a vida: Encontrar um sentido para a vida; Ser amado; Ser tratado de forma justa
- Importância atribuída pelos jovens a diferentes conquistas: Fama; Emprego; Reconhecimento social; Amigos; Filhos.

É o que podemos observar na figura 6, a seguir.

Figura 6 - Plano fatorial da Análise de Correspondência Múltipla (ACM) evidenciando as associações entre os valores, expectativas de futuro e a visão moral dos alunos (n=4.491).



Fonte: elaborado pela autora

Na análise de correspondência múltipla (ACM), cada ponto do gráfico representa uma categoria das variáveis analisadas. Categorias que estão próximas umas das outras tendem a ocorrer juntas, formando perfis de pensamento, enquanto categorias distantes indicam visões de mundo divergentes. A proximidade entre os pontos indica associação, e a distância em relação à origem (0,0) reflete quais valores são mais determinantes para a separação dos grupos.

A análise de correspondência múltipla mostrou que as duas primeiras dimensões explicaram 22,4% da variabilidade dos dados (Dimensão 1: 12,1%; Dimensão 2: 10,3%), valor considerado adequado em análises de correspondência múltipla com múltiplas variáveis categóricas, nas quais a variabilidade tende a se distribuir em diversas dimensões. As interpretações dos eixos foram baseadas nas categorias mais distantes da origem e com maior contribuição para cada dimensão.

Na figura 6, podemos perceber que a Dimensão 1 representa um gradiente de conexão social e otimismo, separando alunos que valorizam os laços afetivos e o sucesso (lado esquerdo) daqueles que demonstram desinteresse ou pessimismo (lado direito). A Dimensão 2 diferencia a orientação moral, destacando padrões relacionados à justiça própria e à preocupação com o próximo (base) versus o medo do ridículo ou do isolamento (topo).

A partir das dimensões identificadas na Análise de Correspondência Múltipla (ACM), foi realizada uma análise de agrupamento com o objetivo de identificar perfis de alunos com padrões semelhantes de respostas, ou seja, quanto mais próximos os pontos estão uns dos outros, significa um indicativo de um possível agrupamento de respostas.

A tabela a seguir apresenta a caracterização dos três *clusters* (ou agrupamentos) obtidos, destacando as categorias que melhor definem cada grupo.

Tabela 6 - Caracterização dos perfis de alunos segundo a Análise de Correspondência Múltipla e classificação hierarquica (HCPC)

Perfil (Cluster)	Principais Características (Categorias)	% da categoria que pertence ao cluster	% no grupo	% global	Força da Associação (v.test)
G1 (n=1452)	Pior coisa: Estar sozinho	81,68%	61,43%	24,32%	Inf.
	O mais importante: Ser amado	80,53%	64,94%	26,08%	Inf.
	Filhos: importante ou muito importante	40,44%	93,80%	75,01%	21,89
	Amigos: importante ou muito importante	35,31%	98,97%	90,65%	15,34
	Chances de se realizar na vida: Moderada ou grande	34,58%	99,04%	92,61%	13,11
	Emprego: importante ou muito importante	32,83%	100%	98,51%	6,96
	Reconhecimento social: importante ou muito important	34,69%	75,83%	70,69%	5,28
	Pior coisa: ignorar as necessidades dos outros	70,59%	0,83%	0,38%	3,16
G2 (n=2647)	O mais importante: Ser tratado de forma justa	82,02%	53,76%	38,64%	25,67
	Chances de se realizar na vida: Moderada ou grande	63,49%	99,74%	92,61%	23,47
	Pior coisa: Ser injustiçado	79,60%	43,79%	32,43%	20,03
	Pior coisa: Ser desprezado	74,22%	33,40%	26,53%	12,74
	Filhos: nada ou pouco importante	72,64%	30,79%	24,99%	10,94
	O mais importante: Encontrar um sentido para a vida	69,63%	41,67%	35,28%	10,84
	Emprego: importante ou muito importante	59,85%	100%	98,51%	10,75
	Amigos: nada ou pouco importante	78,81%	12,50%	9,35%	9,01
	Pior coisa: Ser otário (imbecil, idiota)	68,66%	19,04%	16,35%	5,92
G3 (n=391)	Chances de se realizar na vida: Inexistente ou pequena	93,67%	79,54%	7,39%	Inf
	Emprego: nada ou pouco importante	100%	17,14%	1,49%	18,22
	Filhos: nada ou pouco importante	19,34%	55,50%	24,99%	13,54
	Reconhecimento social: nada ou pouco importante	13,07%	43,99%	29,31%	6,45
	Amigos: nada ou pouco importante	17,62%	18,93%	9,35%	6,14
	Pior coisa: Ser otário (imbecil, idiota)	13,90%	26,09%	16,35%	5,14
	O mais importante: Encontrar um sentido para a vida	10,67%	43,22%	35,28%	3,40

Fonte: elaborado pela autora

Dessa forma, em cada grupo, as primeiras linhas representam os traços mais marcantes daquele perfil, ou seja, aquilo que mais diferencia esses alunos dos demais. De forma complementar, a coluna "*% da categoria que pertence ao cluster*" indica, entre os alunos que deram determinada resposta, à proporção que está em cada grupo, ajudando a identificar características mais específicas de cada perfil.

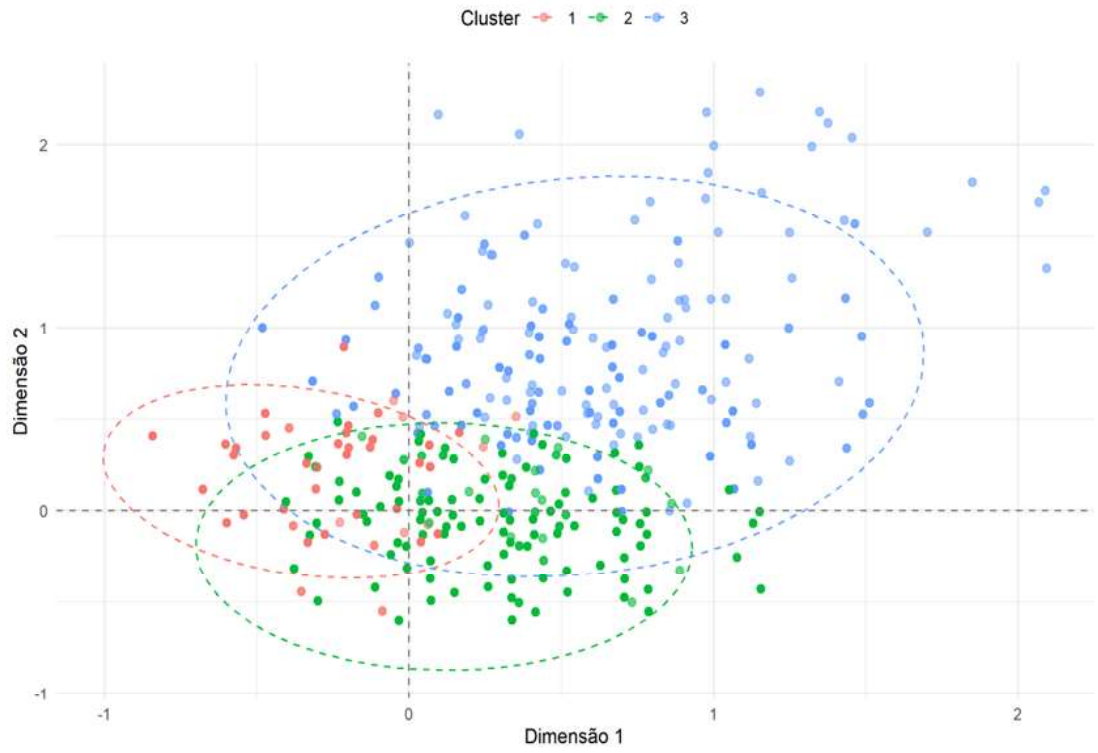
Assim, cada um dos 3 *clusters* obtidos possuem perfis e características próprias. Com isso, os sujeitos que pertencem ao Grupo 1 (G1), com um total de 1452 sujeitos, é um grupo marcado por uma forte valorização das relações afetivas. Os jovens tendem a considerar que o mais importante na vida é ser amado (64,94%) e indicam, coerentemente, que "*ser sozinho*" é a pior coisa na vida (61,43%), características que, além de frequentes no grupo, também aparecem concentradas nesse perfil. Além disso, valorizam fortemente amigos (98,97%), filhos (93,8%), emprego (100%) e reconhecimento social (75,83%), e apresentam uma visão otimista sobre suas chances de realização na vida, pois 99,04% apontaram que as chances são "*moderadas ou grandes*". Outro aspecto relevante deste grupo refere-se ao fato de que apenas 0,38% da amostra global (4491 sujeitos), apontaram que a "pior coisa na vida" é "*ignorar as necessidades dos outros*". 70,59% desses 0,38% da amostra global, estão concentradas neste *cluster*, o que nos mostra um olhar mais altruísta.

O Grupo 2 (G2), com um total de 2647 sujeitos, é um grupo que está representado pela maioria dos participantes da pesquisa. O G2 é um grupo, cujas características destacam-se pela valorização da justiça como princípio central. Esses alunos consideram mais importante ser tratados de forma justa (53,76%), sendo essa uma característica fortemente concentrada nesse grupo (entre os que deram essa resposta, 82% pertencem ao G2). Em relação às situações consideradas mais negativas, observa-se que, entre os alunos que indicaram "ser injustiçado", "ser desprezado", "ser otário (imbecil ou idiota)" como a pior coisa na vida, a maioria foi classificada nesse perfil, indicando que essas percepções estão mais associadas ao G2 (79,6%, 74,22% e 69,66% respectivamente) e, um ponto de atenção, nenhuma resposta foi registrada que a pior coisa na vida é "ignorar as necessidades dos outros". Além disso, observa-se uma busca por sentido na vida (41,67%) e uma visão bastante positiva sobre suas chances de realização (99,74%). Em comparação com o G1, há menor ênfase em vínculos com filhos e amigos, considerando estes vínculos como *pouco ou nada importante*, sugerindo um perfil mais autocentrado e menos altruísta.

Por fim, o G3 com um total de 391 jovens, é um grupo com um perfil que se diferencia principalmente por ter um olhar mais pessimista do futuro. A maioria deste grupo acredita que as chances de se realizarem na vida são *poucas ou inexistentes* (79,54%), sendo essa, uma característica altamente concentrada neste grupo. Além disso, aspectos tradicionalmente valorizados, como amigos (18,93%), filhos (55,50%) e reconhecimento social (43,99%), apresentaram percentuais expressivos de respostas concentradas nos níveis *pouco importante* e *nada importante* da escala Likert. Esse grupo possui também uma característica interesse e exclusiva, embora nem todos os jovens desse grupo desvalorizem o emprego, todos os jovens que disseram que o emprego é *pouco ou nada importante* (17,14%), pertencem a este grupo. Em contrapartida, neste grupo, 43,22% apontam que o mais importante para a sua vida, é *encontrar um sentido para a vida*.

A figura a seguir, nos mostra a distribuição dos clusters.

Figura 7 - Projeção dos perfis de alunos (*clusters*) nas duas primeiras dimensões da Análise de Correspondência Múltipla



Fonte: elaborado pela autora

Dessa forma, as porcentagens presentes em cada *cluster* (grupo), podem ser representadas da seguinte forma:

Tabela 7 - Porcentagem de participação em cada *cluster*

Cluster	**N = 4491**
G1	1452 (32,34%)
G2	**2647 (58,95%)**
G3	391 (8,71%)

Fonte: elaborado pela autora

A maior parte dos alunos encontram-se em G2 (58,95%), seguidas do G1 (32,34%) e, por fim, o G3 representando (8,71%) da amostra total.

Após essas análises, fizemos então uma associação entre as variáveis sociodemográficas a fim de identificarmos os perfis que prevalecem dentro de cada *cluster* existente.

É o que passaremos a descrever no item a seguir.

5.1.7 Cumprindo o objetivo 6: "Identificar os perfis dos jovens apresentados quanto às variáveis sociodemográficas e de desempenho escolar"

Fizemos uma análise de associação entre as variáveis sociodemográficas e de desempenho escolar com os perfis identificados na Análise Correspondência Múltipla (ACM). Os percentuais foram calculados por linha, permitindo observar, dentro de cada categoria, a distribuição dos alunos entre os três perfis (G1, G2 e G3).

O *valor-p* refere-se ao teste *qui-quadrado*, sendo valores inferiores a $p<0,05$ são indicativos de associação entre a variável e os perfis, ou seja, são resultados estatisticamente significativos. Essa abordagem permite observar como diferentes contextos de vida (tipo de escola, cor/raça autorrelatada, desempenho escolar (notas), identidade de gênero autorrelatada, sexo biológico inferido, religião) influenciam a probabilidade de um aluno pertencer a um

determinado grupo de valores, independentemente do tamanho total daquela população na escola.

Para fins analíticos, a variável cor/raça foi dicotomizada em “branco” (incluindo indivíduos autodeclarados brancos e amarelos/orientais) e “não branco” (incluindo indígenas, pardos e pretos), considerando padrões descritos na literatura brasileira que apontam maior proximidade entre brancos e amarelos em indicadores socioeconômicos, em contraste com desigualdades historicamente observadas entre esses grupos e populações pretas, pardas e indígenas (IBGE, 2022; Guimarães, 2024). Optamos também, por utilizarmos sexo biológico inferido (feminino e masculino) e identidade de gênero autorrelatada (cisgênero e não cis). Essa estratégia buscou garantir maior estabilidade nas análises, diante do reduzido número de participantes em algumas categorias.

Sendo assim, os dados apresentados no quadro a seguir nos mostram as variáveis socieodemográficas dentro dos *clusters* (G1, G2 e G3).

Tabela 8 - Variáveis sociodemográficas e de desempenho escolar com os perfis identificados na análise de ACM

Variável	G1	G2	G3	Valor-p*
Tipo de escola				<0,01
Particular (n=2960)	1135 (38,36%)	1609 (54,38%)	215 (7,27%)	
Pública (n=1531)	317 (20,71%)	1038 (67,80%)	176 (11,50%)	
Sexo biológico inferido				<0,01
Feminino (n=2264)	696 (30,74%)	1406 (62,10%)	162 (7,16%)	
Masculino (n=1985)	699 (35,21%)	1105 (55,67%)	181 (9,12%)	
Identidade de gênero autorrelatada				<0,01
Cisgênero (n=4214)	1387 (32,91%)	2496 (59,23%)	331 (7,85%)	
Não cis (n=91)	21 (23,08%)	40 (43,96%)	30 (32,97%)	
Cor/raça autorrelatada				<0,01
Amarela/oriental (n=253)	83 (32,81%)	145 (57,31%)	25 (9,88%)	

Branca (n=2574)	984 (38,23%)	1398 (54,31%)	192 (7,46%)	
Indígena (n=42)	6 (14,29%)	28 (66,67%)	8 (19,05%)	
Parda (n=1084)	260 (23,99%)	717 (66,14%)	107 (9,87%)	
Preta (n=445)	94 (21,12%)	313 (70,34%)	38 (8,54%)	
Cor/raça autorrelatada				<0,01
Branca (n=2827)	1067 (37,74%)	1543 (54,58%)	217 (7,68%)	
Não branca (n=1571)	360 (22,92%)	1058 (67,35%)	153 (9,74%)	
Possui religião				<0,01
Não (n=1194)	315 (26,38%)	713 (59,72%)	166 (13,90%)	
Sim (n=3028)	1017 (33,58%)	1799 (59,39%)	213 (7,03%)	
Ano/série do Ensino Médio				0,11
Primeiro ano/série (n=1934)	666 (34,42%)	1102 (56,95%)	167 (8,63%)	
Segundo ano/série (n=1452)	438 (30,19%)	882 (60,79%)	131 (9,03%)	
Terceiro ano/série (n=1104)	348 (31,52%)	663 (60,05%)	93 (8,42%)	
Notas na escola				<0,01
Ruins (n=202)	66 (32,67%)	93 (46,04%)	43 (21,29%)	
Médias (n=2225)	645 (28,99%)	1347 (60,54%)	233 (10,47%)	
Boas (n=2063)	741 (35,92%)	1207 (58,51%)	115 (5,57%)	

Fonte: elaborado pela autora

Ao analisarmos a tabela anterior podemos perceber que a única variável que não apresentou uma diferença estatística significativa, foi a variável *Ano/série do Ensino Médio* (valor-p = 0,11), nas demais variáveis, foi possível estabelecer uma diferença significativa (valor -p = <0,01) entre os *clusters*.

Antes de interpretarmos e descrevermos os resultados que obtivemos com essa análise, vale fazermos uma síntese para retomarmos as características de cada *cluster.*

- G1 - Forte valorização das relações afetivas, o mais importante para a vida é ser amado, há uma grande valorização de amigos, filhos, emprego e reconhecimento social, a pior coisa é estar sozinho e ignorar as necessidades dos outros, e acreditam que as chances de se realizarem na vida são moderadas ou grandes.
- G2 - Há uma grande valorização da justiça, acreditam que a pior coisa na vida é ser injustiçado, desprezado, ser otário (imbecil, idiota). Os filhos e os amigos são vistos como nada ou pouco importantes e emprego como importante ou muito importante, acreditam que o mais importante para a vida é ser tratado de forma justa e encontrar um sentido para a vida, e acreditam que chances de se realizarem na vida são moderadas ou grandes.
- G3 - Há um olhar mais pessimista do futuro. Emprego, filhos, amigos e reconhecimento social são vistos como nada ou pouco importantes, a pior coisa na vida é ser otário (imbecil, idiota), a maioria não possui religião, o mais importante para a vida é encontrar um sentido para a vida e acreditam que as chances de se realizarem na vida são inexistentes ou pequenas.

Buscaremos, assim, descrevermos os resultados apresentados na tabela, bem como demonstrar os perfis de clusters que mais se sobressaem em cada variável. Comecemos pelo tipo de escola: O *cluster* G1, é composto pela maior parte de estudantes de escolas particulares (38,36%), em comparação com os alunos de escolas públicas (20,71%). Ao olharmos para o G2, alunos de escolas públicas apresentam maior proporção (67,8%) em comparação aos alunos de escolas particulares (54,38%), indicando que esse perfil está relativamente mais presente no G2. O G3, possui a maior porcentagem em estudantes de escolas públicas (11,50%) se comparado aos estudantes de escolas particulares (7,27%).

Ao olharmos para o sexo biológico inferido (feminino; masculino), o G1 é o perfil com maior porcentagem de alunos do sexo masculino (35,21%), e do sexo feminino com menor porcentagem (30,74%). O G2 é o perfil majoritário para ambos os sexos, com maior proporção entre as alunas do sexo feminino (62,10%) em comparação aos alunos do sexo masculino (55,67%), sugerindo uma maior presença desse perfil entre meninas. O G3, possui maior

porcentagem de alunos do sexo masculino (9,12%) se comparado com as alunas do sexo feminino (7,16%).

Em relação a identidade de gênero (cisgênero e não cis), o G1 possui uma maior porcentagem em estudantes cisgênero (32,91%) do que não cis (comunidade LGBTQIA+) (23,08%). Em relação ao G2, há uma maior porcentagem em estudantes cisgênero (59,23%) se comparadas aos estudantes não cis (43,96%) e, por fim, estudantes não cis apresentam maior proporção no G3 (32,97%) em comparação aos estudantes cisgênero (7,85%), indicando que esse perfil está relativamente mais presente nesse grupo.

Em relação à cor/raça autorrelatada, os estudantes brancos estão em maior proporção no G1 (37,74%) se comparado aos estudantes não brancos (22,92%), já no G2, os estudantes não brancos se sobressaem (67,35%) se comparados aos estudantes brancos (54,58%). No G3, os estudantes que se autodeclararam não brancos são em maior porcentagem neste perfil (9,74%) se comparado aos brancos que representam 7,68% do G3. Assim, quando olhamos, de forma individualizada para cada cor/raça autorrelatada, ou seja - amarela/oriental; branca; indígena; parda e preta, observa-se maior concentração no G2 entre alunos pretos (70,34%), indígenas (66,67%) e pardos (66,14%), enquanto entre alunos brancos e amarelos há elevada participação no G1, caracterizado pela valorização das relações afetivas. Destaca-se, ainda, que, a maior porcentagem no G3, pertence aos estudantes que se autodeclararam indígenas (19,05%).

Obtivemos dados interessantes também em relação à religião, levando em consideração se os estudantes possuíam ou não possuíam religião. No G1 prevalecem os estudantes que possuem alguma religião (33,58%) em comparação com aqueles que não possuem nenhum tipo (26,38%). No G2, a diferença entre um e outro foi mínima, sendo 59,72% daqueles que não possuem religião e 59,39% daqueles que têm religião. Já no G3, a maior porcentagem pertence àqueles estudantes que não possuem nenhuma afiliação religiosa (13,90%) daqueles que possuem (7,03%).

Em relação ao ano/série do Ensino Médio, foi o único dado em que estatisticamente não foi significativo ($p = 0,11$), o que indica uma distribuição muito próxima do primeiro, segundo e terceiro ano/série dentro dos 3 perfis (G1, G2 e G3). O perfil que mais se sobressaiu foi o G2, com grande porcentagem no primeiro ano/série (56,95%), segundo ano/série (60,79%) e terceiro ano/série (60,05%).

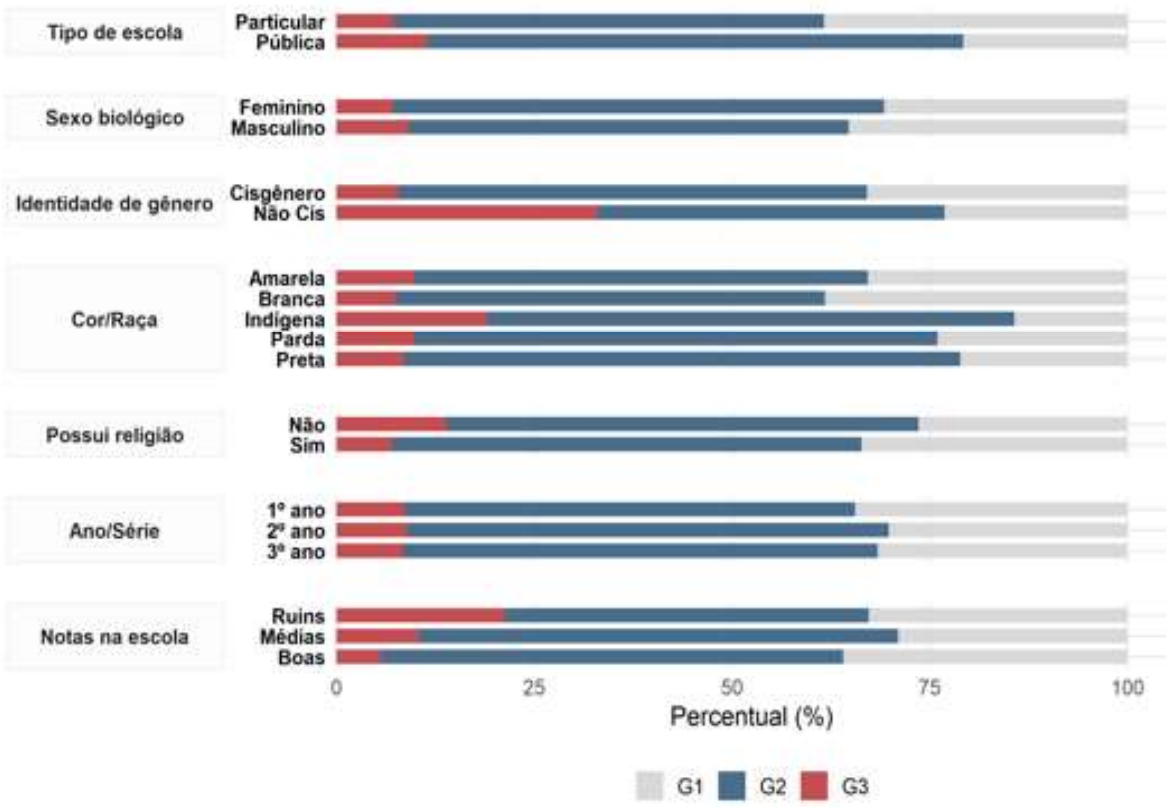
Por fim, em relação às notas na escola, o G1 é representado com maior porcentagem de estudantes que consideram suas notas boas (35,92%), o G2 é representado por estudantes que consideram suas notas médias (60,54%) e alunos com notas ruins apresentam maior proporção no G3 (21,29%) em comparação aos alunos com notas médias e boas. Observa-se, ainda, que a participação no G3 diminui conforme melhora o desempenho escolar, pois 10,47% pertencem ao G3 estudantes com notas médias e, apenas 5,57% pertencem ao G3 estudantes com notas boas.

A partir desses dados apresentados, fizemos uma síntese geral:

- o G1 - que se caracteriza por uma grande concentração de estudantes brancos e amarelos/orientais; é composto em sua maioria por estudantes de escolas particulares; há uma maior representatividade de alunos do sexo masculino; há maior concentração de estudantes cisgênero; são estudantes que possuem alguma religião e suas notas são classificadas como boas;
- o G2 - que se caracteriza por uma grande concentração de estudantes de escolas públicas; há uma maior representatividade de alunas do sexo feminino; há uma maior concentração de estudantes que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas; são alunos que classificam suas notas como médias;
- o G3 - que se caracteriza por estudantes que se autodeclararam não cis; há uma maior participação de estudantes não brancos, mais especificamente com maior participação de estudantes indígenas; há maior participação de estudantes do sexo masculino; há maior participação de estudantes que classificam suas notas como ruins e há maior participação de estudantes que não têm religião.

O gráfico a seguir, representa a distribuição dos perfis (G1, G2 e G3) com as variáveis sociodemográficas e de desempenho escolar descritas no “quadro 4” acima.

Gráfico 4 - Distribuição dos perfis (G1, G2 e G3). Análise comparativa por variáveis sociodemográficas e de desempenho escolar



Fonte: elaborado pela autora

Resta-nos ainda, mostrarmos os resultados comparativos entre os anos 2005 e 2025. É o que apresentaremos no item que se segue.

5.1.8 Atendendo ao objetivo 7 da nossa pesquisa: "Comparar as respostas dos jovens de 2005 e de 2025 quanto ao que é importante para sua vida; o que é a pior coisa na vida; quanto a importância atribuída pelos jovens a diferentes conquistas e quanto às chances de realização de seus projetos de vida"

Para atender este objetivo da nossa investigação, com o intuito de identificarmos as possíveis mudanças em relação aos valores, e percepções dos estudantes ao longo do tempo, foi realizada uma análise comparativa entre os dados coletados em 2025 e os resultados previamente reportados em 2005.

As frequências relativas de 2005 foram extraídas do relatório original (La Taille; Harkot-de-La-Taille, 2005) e os valores absolutos foram estimados com base no tamanho

amostral informado para aquele ano (n = 5.160). Para 2025, utilizaram-se os dados observados e coletados em uma amostra de n = 4.491.

As distribuições das respostas entre os dois períodos foram comparadas por meio do teste qui-quadrado de Pearson e foram consideradas evidências de diferença valores de $p < 0,05$.

Sendo assim, para atender a este objetivo, foi feita uma comparação das respostas em relação às perguntas já relatadas anteriormente para descrever o que encontramos em 2025, como: importância atribuída pelos jovens a diferentes conquistas**;** chances de realização na vida; o mais importante para a vida e a pior coisa na vida.

Primeiramente, apresentaremos um quadro que nos mostra este comparativo geral, de todas estas questões e, posteriormente, apresentaremos os gráficos que foram possíveis de serem projetados a partir de cada bloco de perguntas.

Dessa forma, obtivemos a tabela a seguir e para facilitar a interpretação das mudanças ao longo do tempo, foram destacadas as categorias com maiores variações percentuais entre os anos.

Tabela 9 - Resultados comparativos entre os anos 2005 e 2025

Variável	**2005 (n= 5.160)**	**2025 (n= 4491)**	**valor -p**
Importância da fama			<0,01
Nada importante	**1006 (19,5%)**	**1162 (25,87%)**	
Pouco importante	2141 (41,5%)	2039 (45,40%)	
Importante	**1502 (29,1%)**	**937 (20,86%)**	
Muito importante	506 (9,8%)	353 (7,86%)	
Importância do Emprego			<0,01
Nada importante	15 (0,3%)	31 (0,69%)	
Pouco importante	36 (0,7%)	36 (0,80%)	

Importante	**387 (7,5%)**	**543 (12,09%)**	
Muito importante	4721 (91,5%)	3881 (86,42%)	
Importância dos amigos			<0,01
Nada importante	26 (0,5%)	61 (1,36%)	
Pouco importante	**165 (3,2%)**	**359 (7,99%)**	
Importante	**1213 (23,5%)**	**1494 (33,27%)**	
Muito importante	**3756 (72,8%)**	**2577 (57,38%)**	
Importância dos filhos			<0,01
Nada importante	**237 (4,6%)**	**478 (10,65%)**	
Pouco importante	764 (14,8%)	644 (14,34%)	
Importante	**1987 (38,5%)**	**1143 (25,46%)**	
Muito importante	2178 (42,2%)	2225 (49,55%)	
Importância do reconhecimento social			<0,01
Nada importante	72 (1,4%)	283 (6,30%)	
Pouco importante	**433 (8,4%)**	**1033 (23,00%)**	
Importante	2085 (40,4%)	1914 (42,62%)	
Muito importante	**2565 (49,7%)**	**1261 (28,08%)**	
Chances de se realizar na vida			<0,01
inexistentes	26 (0,5%)	38 (0,85%)	

pequenas	212 (4,1%)	294 (6,55%)	
moderadas	**2023 (39,2%)**	**1996 (44,44%)**	
grandes	**2895 (56,1%)**	**2163 (48,16%)**	
O mais importante para a vida			<0,01
Encontrar um sentido para a vida	1925 (37,3%)	1585 (35,29%)	
Ser amado	**1115 (21,6%)**	**1171 (26,07%)**	
Ser tratado de forma justa	2126 (41,2%)	1735 (38,63%)	
A pior coisa na vida			<0,01
Estar sozinho	1507 (29,2%)	1092 (24,32%)	
Ignorar as necessidades dos outros	0 (0%)	17 (0,38%)	

Ser desprezado	1259 (24,4%)	1191 (26,52%	
Ser injustiçado	2023 (39,2%)	1457 (32,44%)	
Ser otário (imbecil, idiota)	**372 (7,2%)**	**734 (16,34%)**	

Fonte: elaborado pela autora

Ao olharmos para os dados comparativos das respostas dos jovens em 2005 e 2025, observa-se, de modo geral, diferenças estatisticamente significativas em todas as variáveis analisadas (valor-p < 0,01), indicando alterações importantes na forma como esses jovens atribuem valor aos diferentes aspectos da vida. Em relação à *importância da fama*, houve aumento do percentual daqueles que a consideram *nada importante* (19,5% em 2005 para 25,87% em 2025) e *pouco importante* (41,5% para 45,40%), acompanhado de redução dos que a classificaram como *importante* (29,1% para 20,86%) e *muito importante* (9,8% para 7,86%), sugerindo diminuição da valorização desse aspecto ao longo do tempo. Quanto à *importância do emprego*, embora tenha permanecido como o item mais valorizado em ambos os anos, observa-se redução do percentual de respostas *muito importante* (91,5% para 86,42%) e aumento da categoria *importante* (7,5% para 12,09%), o que indica um leve deslocamento na intensidade dessa valorização.

No que se refere à *importância dos amigos*, verificou-se redução expressiva da categoria *muito importante* (72,8% em 2005 para 57,38% em 2025), com aumento das respostas *importante* (23,5% para 33,27%) e *pouco importante* (3,2% para 7,99%), apontando para uma diminuição da centralidade das amizades na percepção dos jovens. Já em relação à *importância dos filhos*, houve aumento dos que os consideram *muito importantes* (42,2% para 49,55%), mas também crescimento dos que os julgam como *nada importantes* (4,6% para 10,65%), sugerindo maior polarização nas respostas. Quanto à *importância do reconhecimento social,* observou-se forte redução da categoria *muito importante* (49,7% para 28,08%) e aumento expressivo das respostas *pouco importante* (8,4% para 23,00%) e *nada importante* (1,4% para 6,30%), evidenciando perda de relevância desse elemento para os jovens em 2025.

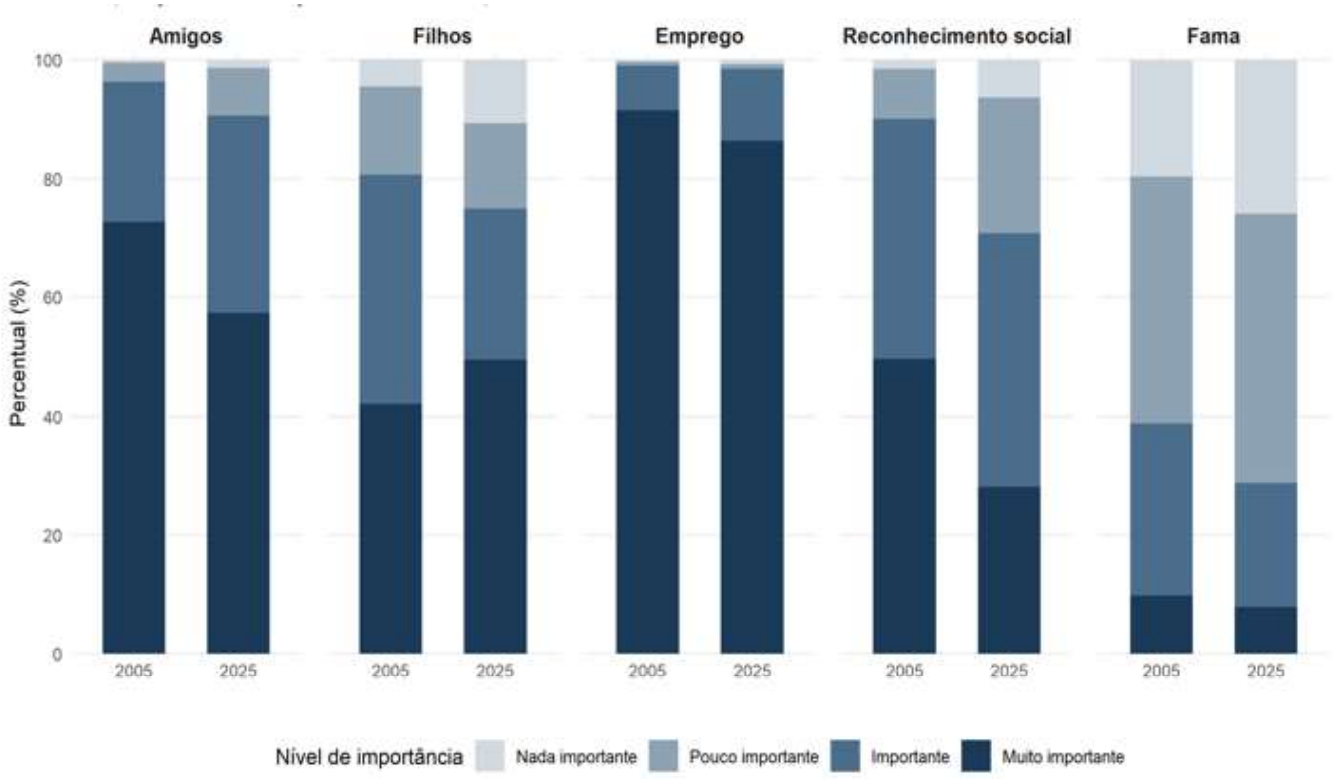
Em relação às *chances de se realizar na vida*, houve diminuição do percentual de respostas *grandes* (56,1% em 2005 para 48,16% em 2025) e aumento das opções *moderadas* (39,2% para 44,44%) e *pequenas* (4,1% para 6,55%), o que pode indicar uma percepção menos

otimista em 2025. Já no item *o mais importante para a vida*, destaca-se que, embora os três aspectos tenham permanecido relevantes, houve pequena redução em *ser tratado de forma justa* (41,2% para 38,63%) e em *encontrar um sentido para a vida* (37,3% para 35,29%), acompanhada de aumento em *ser amado* (21,6% para 26,07%). Por fim, em relação à *pior coisa na vida*, chamou atenção a redução de *ser injustiçado* (39,2% para 32,44%) e de *estar sozinho* (29,2% para 24,32%), ao mesmo tempo em que aumentou de forma expressiva a percepção de *ser otário (imbecil, idiota)* como a pior situação (7,2% para 16,34%), sugerindo mudança no modo como os adolescentes hierarquizam experiências negativas.

Fazendo uma síntese, os resultados sugerem mudanças importantes nos valores e expectativas dos jovens ao longo das últimas duas décadas. Observa-se uma redução da importância atribuída à fama, ao reconhecimento social e, em menor medida, às amizades, concomitantemente ao aumento da valorização de aspectos relacionais, como ser amado, e à manutenção da elevada importância conferida ao emprego. Além disso, a diminuição da percepção de grandes chances de realização na vida pode indicar transformações no modo como os jovens avaliam suas perspectivas futuras, evidenciando mudanças nos contextos sociais, culturais e econômicos que atravessam suas trajetórias.

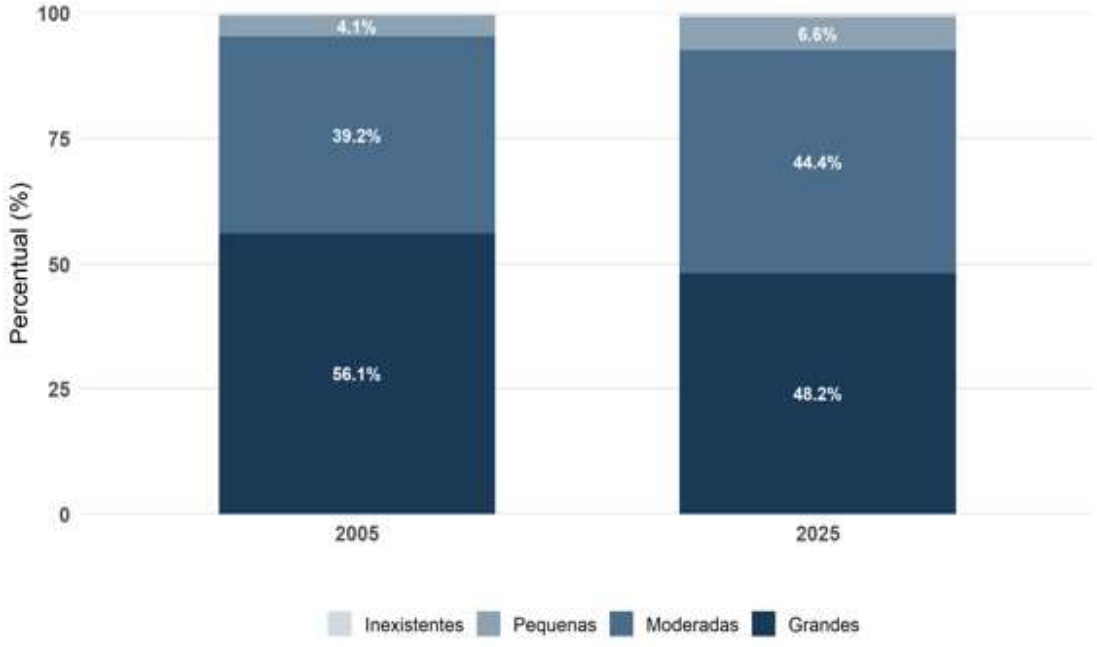
Os gráficos a seguir, nos mostram de maneira visual, tais diferenças que puderam ser analisadas entre os anos:

Gráfico 5 - Mudanças na importância atribuída a aspectos da vida: comparação da distribuição dos níveis de importância entre os anos 2005 e 2025



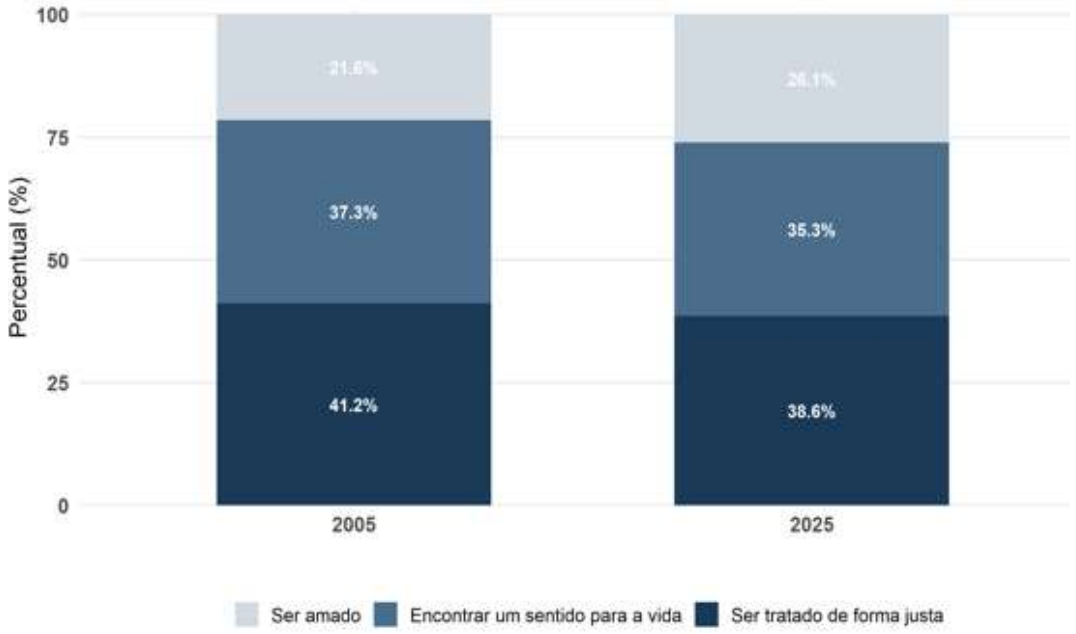
Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 6 - Mudanças referente às chances de se realizar na vida



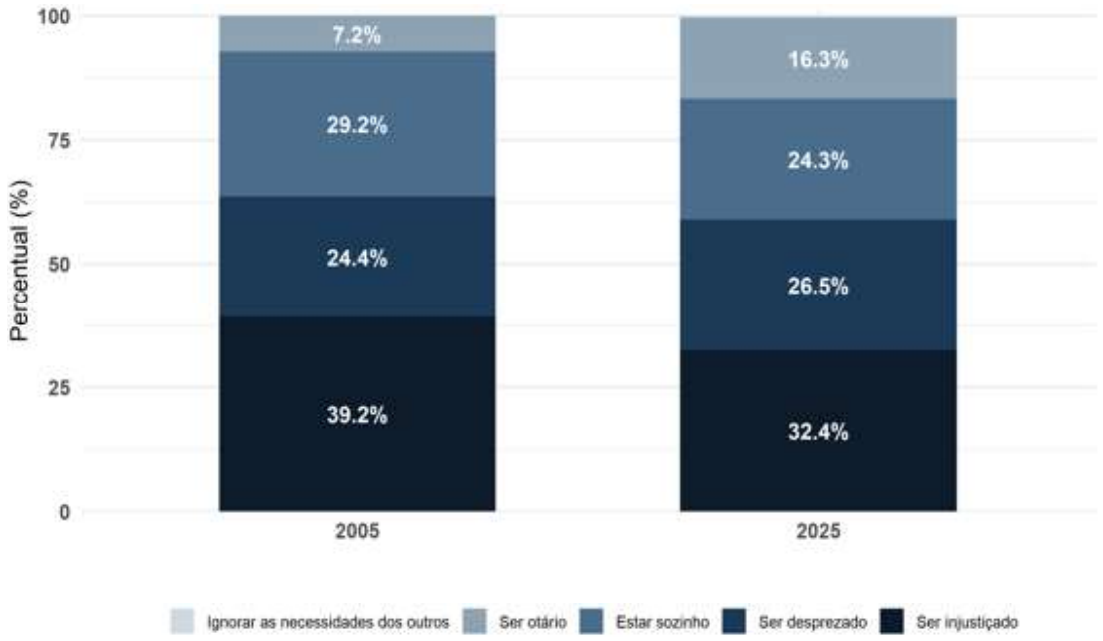
Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 7 - Mudanças referente ao que os jovens consideram mais importante para a vida (2005 x 2025)



Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 8 - Mudanças referente ao que os jovens consideram a pior coisa na vida (2005 x 2025)



Fonte: elaborado pela autora

5.2 Resultados encontrados a partir do que foi proposto no Estudo 2 - A escola e a disciplina de projetos de vida de jovens do Ensino Médio: um estudo qualitativo.

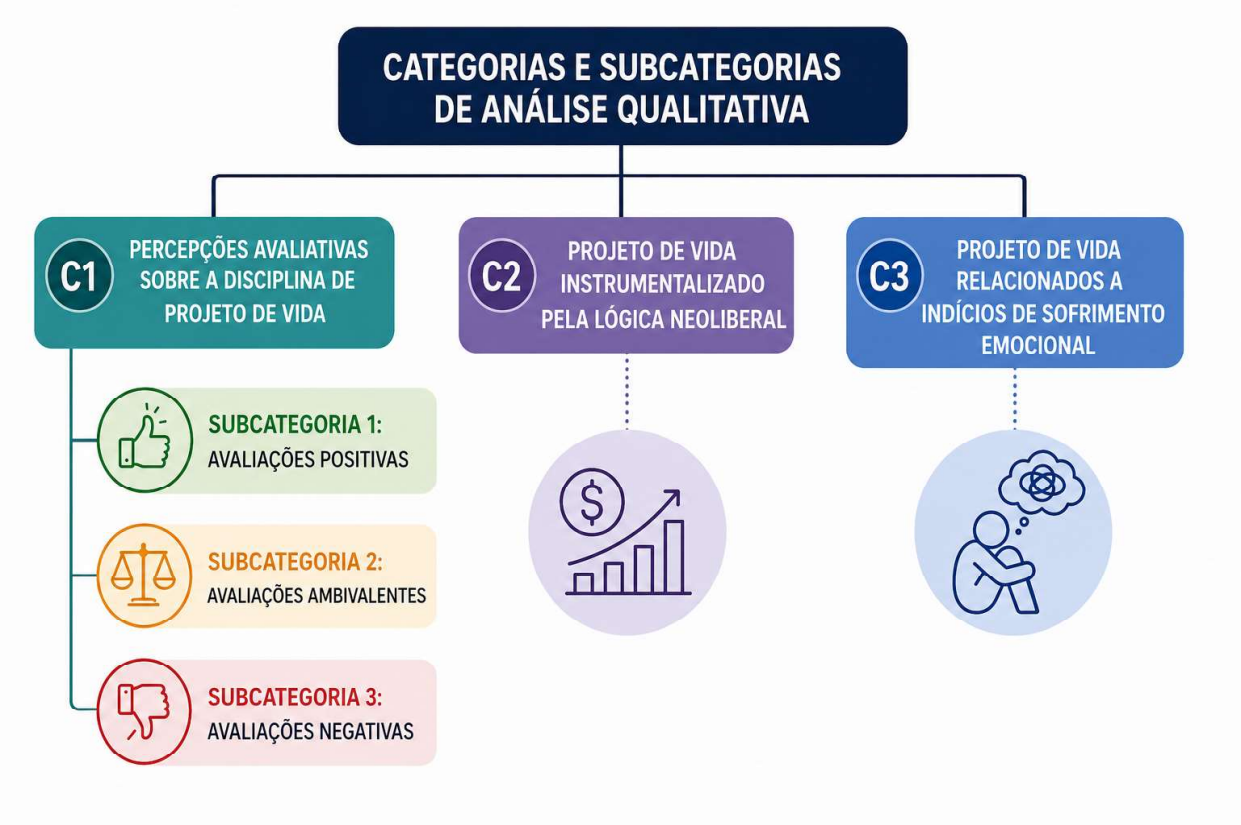
5.2.1 Atendendo ao objetivo 8 da nossa pesquisa: "Constatar o que pensam os jovens sobre a disciplina de Projeto de Vida na escola na construção de seus projetos de vida"

Este objetivo da nossa investigação partiu de uma análise qualitativa através de uma pergunta aberta que tinha em nosso questionário: "*Se você respondeu sim na pergunta anterior, o que você acha dessas aulas? descreva o que você pensou".* Utilizamos como procedimento técnico-metodológico "excertos representativos" das respostas dos participantes.

Diante das respostas dos jovens, como já explicado anteriormente no método, após a "leitura flutuante" foi possível categorizarmos as respostas em 3 grandes categorias, em que, a categoria 1 obteve 3 subcategorias.

Com a figura a seguir, tivemos a intenção de demonstrar a nomeação das categorias e subcategorias.

Figura 8 - As categorias e subcategorias de análise qualitativa



Fonte: Elaborado pela autora

Dessa forma, buscaremos exemplificar as respostas dos jovens dentro de cada categoria e subcategoria. Usaremos, para tanto, as siglas “P1”; “P2”; “P3” e assim sucessivamente, para representar as respostas dos jovens a fim de garantir o anonimato, assim, “P” se refere a “Participante”.

Levaremos em consideração também - para preservação das escritas dos jovens - a escrita literal, ou seja, exemplificaremos da forma com que os estudantes escreveram, assim, em alguns excertos, terão escritas abreviadas, escritas com erros gramaticais e com gírias típicas da idade.

É preciso fazermos uma ressalva antes de iniciarmos a apresentação dos excertos representativos dentro de suas respectivas categorias e subcategorias: durante o processo da “leitura flutuante”, foi possível identificarmos excertos não analisáveis. Isso se deve ou porque o participante não tinha a disciplina de projeto de vida, ou porque eram excertos registrados de forma indevida, como podemos observar nos exemplos a seguir: “*Não na minha série não tem*

aula de projeto de vida"; "Não tive"; "Kkkkkkkkkk"; "!"; "Na vdd acho na a vê, tem aula que ajuda A fazer letra ótima, aprende inglês"; *"M"; "não pensei em nada"*. Ao todo, foram 175 respostas registradas dessa forma.

Nesse sentido, esses excertos foram tratados como grupo de exclusão e não como uma categoria específica, pois não puderam ser classificados segundo a lógica da temática adotada.

Assim, as respostas que compuseram as categorias e subcategorias, foram representadas por um número de 824 respostas. Passaremos a apresentar os excertos representativos que compõem as categorias e subcategorias representadas na Figura 8.

Iniciaremos as exemplificações, conforme se segue:

C1: Percepções avaliativas sobre a disciplina de Projeto de Vida
Subcategoria 1: Avaliações positivas

Exemplos:

P1 - *"Sao aulas importantes e legais, que nos ajudam a lidar com diversas coisas da vida"*

P2 - *"Eu gosto, me ajuda a pensar sobre meu futuro"*

P3 - *"Sao boas aulas para o desenvolvimento das pessoas"*

P4 - *"Essas aulas me fazem refletir sobre o que eu quero para a minha vida"*

P5 - *"Aulas como essas ajudam os alunos a refletirem a respeito de suas ações e sonhos"*

P6 - *"Acho elas importantes e necessárias"*

P7 - *"Acho importante para os alunos, pois os ajuda a se entender e se encontrarem na vida"*

P8 - *"Acho que essas aulas conseguem abrir a cabeça dos alunos para assuntos que nâo são conversados com frequência, permitindo reflexões que não seriam feitas caso não houvesse essa diciplina"*

P9 - *"Meu boa"*

P10 - *"Acho essas aulas muito importantes, pois ajudam a refletir sobre meus objetivos, escolhas e como posso construir um futuro melhor para mim e para a sociedade"*

P11 - *"Eu já tive aulas sobre projeto de vida e na época eu gostava e me ajudava a ter um direcionamento sobre o que eu iria fazer da minha vida"*

P12 - *"Aulas, necessárias para mostrar o lado bom é ruim do mundo, aonde aprendemos sobre o básico pra viver em sociedade"*

P13 - *"Legais, me reconheço mais nelas, e sei o que eu quero e quem eu sou"*

P14 - *"Importante para meu futuro profissional"*

P15 - *"gosto das aulas"*

P16 - *"Sim, são as melhores do estado de São Paulo"*

P17 - *"Eu acho bem necessário, discutimos muito sobre assuntos da vida e como lidar nesse novo mundo e conviver com a sociedade"*

P18 - *"acho bastante legal e que ajuda muito a gente a pensar sobre tudo"*

P19 - *"Boas, porque nos ajuda a decidirmos boa parte nosso futuro"*

P20 - *"Tenho aulas com a professora K...*[16]*, aulas que realmente desafiam os modos de agir normalmente e que formulam um pouco de como eu posso ser na sociedade"*

P21 - *"Importantes para escolhas pessoais e desenvolvimento tanto acadêmico quanto mental"*

P22 - *"acho hom"*

P23 - *"São aulas legais, que ajuda muito as pessoas que não sabe o seu projeto de vida ou está perdido"*

P24 - *"As aulas de Projeto se Vida e algo similar são boas para nos ajudar e nos preparar para o mundo a fora, para termos uma noção quando sairmos da escola e tomar as decisões certas"*

P25 - *"Acho importantes"*

P26 - *"Importantes"*

P27 - *"Boas"*

P28 - *"Boas"*

P29 - *"Eu acho legal para nos entendermos o mundo"*

P30 - *"Eu acho importante para melhorar nossa convivência social"*

P31 - *"acho bom"*

P32 - *"Legal"*

P33 - *"As aulas são bem planejadas"*

P34 - *"Essas aulas podem ser importantes para que possamos compreender diversas questões da sociedade"*

P35 - *"Acho as aulas importantes para compartilhar perigos na sociedade e precauções"*

---

[16] Retiramos o nome da professora para não causar exposição

P36 - *"Importantes e boas para refletir sobre valores da vida"*

P37 - *"Eu acho que as aulas são importantes para certas pessoas terem contato com alguns temas"*

P38 - *"Eu gosto, porque me ajuda e repensar sobre a vida e ficar mais relaxada"*

P39 - *"Eu adoro essas aulas, são momentos relaxantes do meu dia onde posso refletir sobre a vida. É muito bom quando as professoras falam o que eu tenho medo de falar também."*

P40 - *"Acho muito benéficas para momentos de reflexão e acolhimento"*

P41 - *"A aula é incrível pq a professora nos ensina e nos guia a entender o mercado de trabalho e o futuro social."*

P42 - *"Gosto delas por serem aulas diferentes do que as aulas que só ficamos sentados na cadeira e importantes para reflexões da vida."*

P43 - *"Acho bem legal, minha professora é dinâmica e não utiliza os matérias monótonos que o governo dispõe"*

C1: Percepções avaliativas sobre a disciplina de Projeto de Vida

Subcategoria 2: Avaliações ambivalentes

Exemplos:

P1 - *"Eu acho boas mas os professores preferiam se aprofundar mais"*

P2 - *"Boas mas com pouco foco"*

P3 - *"A ideia das aulas são boas, mas não é executada da forma correta, talvez pela falta de tempo por ser apenas uma aula"*

P4 - *"Acho que trabalham tema bem importantes para o desenvolvimento na sociedade, mas acho que de um jeito errado"*

P5 - *"Acho que a informações são úteis mas o método não é bom"*

P6 - *"Eu acho que eles deveriam tratar de assuntos mais interessantes pra nos adolescentes, podem ser importantes, mas acho que o jeito que tratam sobre, ou que falam sobre, nao seria o melhor"*

P7 - *"Acho importantes, mas podiam ser melhor desenvolvidas"*

P8 - *"Acredito que as aulas são muito importantes, porém creio que deveriam haver mais dinâmicas de entrosamento entre a turma, creio que esse é um pilar muito importante para o desenvolvimento social"*

P9 - *"Gosto das aulas mas poderiam focar em temas mais importantes como racismo e vícios"*

P10 - *"Acho a proposta da disciplina interessante, mas, não acho que impacta minha vida"*

P11 - *"Em minha opinião, acho estas aulas úteis para o desenvolvimento dos alunos, porém tenho em mente que muitos as tratam como aulas inúteis e não as valorizam no contexto escolar, ,muitas vezes não pois as acham desinteressantes, mas sim, devido ao cansaço e exaustão dada pela alta e cansativa grade horária escolar. Sendo muitas vezes uma aula qual não exige esforço dos alunos, e consequentemente não é valorizada"*

P12 - *"São repetitivas, porém são muito importantes para a formação do indivíduo"*

P13 - *"Apesar de saber que é uma aula importante eu não sou uma entusiasta da mesma, sinto que poderia ser mais do que é porém sei que não dá para fazer muito com uma aula de cinquenta minutos por semana"*

P14 - *"Por mais que seja importante, muitas vezes as aulas não cativam a atenção dos alunos, que por sua vez também nao se dedicam o suficiente"*

P15 - *"Ruim, mesmo que os professores ensinam tópicos relevantes, eles exploram uma visão distorcida da realidade que eu acho preconceituosa"*

P16 - *"As aulas abordam temas importantes, porém poderiam abranger mais temas, muitas vezes comentamos sempre sobre o mesmo tema e acaba sendo repetitivo"*

P17 - *"Ah fala de temas importantes mas assim servem apenas pra conscientizar"*

P18 - *"O conceito da aula é bom, mas sinto que as professoras são pouco preparadas para dar a aula, tendo alguns conceitos que elas estão tentando ensinar que nem elas não sabem falar muito bem"*

P19 - *"Não acho muito úteis, existe um despreparo no planejamento e modo de ensinar, mas a ideia pode ser boa."*

P20 - *"Tem alguns assuntos muito importantes e alguns futeis"*

P21 - *"Útil. Pois tem momentos em que essas aulas te ensinam a interagir com os outros, e aulas que te encaminham para uma boa profissão. Porém tem vezes que as aulas não ensinam nada que vai ser significante para a minha realidade"*

P22 - *"Ultimamente a professora nos mostrou diversas coisas do mundo do trabalho, como uma entrevista de emprego, além de nos ajudar com vestibulares, já que o currículo do estado está totalmente capado. Porém, nos outros anos as aulas foram totalmente descartáveis, não agregaram nem sobre conhecimento pessoal, muito menos profissional, que na minha cabeça seria a função dessa aula."*

P23 - *"Não vejo suma importância nas aulas, mesmo que sejam bacanas, não vemos elas como sendo totalmente necessárias"*

P24 - *"Eu acho que elas tem um teor maior de acolhimento, mas servem pouco para informar, pois os alunos dão pouca importância"*

P25 - *"O conteúdo em si abordado na aula é necessário ser falado, porém a maneira como certos professores os abordam tornam-os em assuntos chatos e de pouco interesse aos alunos."*

P26 - *"A ideia em si e boa, porem a execucao é pessima e acaba que na maioria das vezes ninguem presta atencao nessas aulas."*

P27 - *"São importantes e necessárias,mas o profissional que da a aula é incapacitado e não deveria execer aula."*

P28 - *"As aulas são bem intencionadas mas parte dos professores não escutam opiniões alheias as deles. O viés de omissão e de sobrevivência são muito presentes nas aulas. Temas repetitivos nada impactantes"*

C1: Percepções avaliativas sobre a disciplina de Projeto de Vida

Subcategoria 3: Avaliações negativas

Exemplos:

P1 - *"Pouco efetivas"*

P2 - *"Ahh pra mim não muda mt coisa"*

P3 - *"Não acho muito útil, não me ajudou em quase nada"*

P4 - *"Eu não acho a aula boa não gosto"*

P5 - *"Nao faz nada"*

P6 - *"Ineficientes em grande parte"*

P7 - *"Acho meio inútil"*

P8 - *"São aulas muito "irrelevante" de certa forma, não vejo que seja algo que vá me preparar pro futuro"*

P9 - *"Fraco, pois não aprofunda conhecimentos para seguir no futuro"*

P10 -*"nao são mt eficazes, poderiam ser aulas dadas por pessoas mais consiente sobre os assuntos, q tem mais inflencia e talvez assim as pessoas ouçam o que e dito nessas aulas e reflitam mais sobre o assunto"*

P11 - *"Acho desnecessárias, um tempo perdido. As pessoas não levam a sério, tratam como um recereio, além disso não contribuem para um desenvolvimento pessoal ou um projeto de vida"*

P12 - *"Fracas. Não sinto que houve um fundamento ou que realmente pensaram em nos ajudar. Parece que a aula foi feita apenas para tampar um vazio com algo ainda mais vazio"*

P13 - *"muitas vezes não adiantam muito, ou não tratam de assuntos realmente importantes socialmente"*

P14 - *"Não agregam muito; Não vejo embasamento didático; Se assemelham à palestra de "coachs".*

P15 - *"Não acho muito útil, e poderia ser trocada por uma aula realmente necessária"*

P16 - *"Insuficiente pela maneira como os problemas são apresentados para os alunos, as vezes parece que a maneira como falam gera até uma resistência quanto o preconceito"*

P17 -*"Sinceramente, acho que têm o efeito oposto. Os alunos ficam cada vez mais preconceituosos, porque ninguém quer ouvir sobre às 7:50 em uma segunda-feira. Há muita insistência nos conteúdos, o que não tem efeito positivo, muito pelo contrário. No contexto em que vivemos, apesar de eu ser a favor da educação Trivium Quadrivium, creio que seja melhor que a escola tenha cunho utilitarista e prepare os alunos para o vestibular, pois nosso mundo está muito polarizado"*

P18 - *"Existem aulas de projeto de vida em nossa escola, mas acho que elas são extremamente desvalorizadas pelos alunos de uma forma geral"*

P19 - *"Eu acho um coco"*

P20 - *"Uma porcaria"*

P21- *"É uma bosta sinceramente, o único lado bom é que é resenha pra krl, de resto é horrível não aprendo nada e sinceramente vendo 2 idosas brancas de alta classe falando sobre preconceito só me dá mais vontade de ser preconceituoso mas sei que preconceito é coisa de cuzao."*

P22 - *"Perca de tempo,não trata nada que eu não saiba"*

P23 - *"Acho chatas"*

P24 - *"Ruim, já que as aulas são feitas apenas pensando em passar uma boa imagem para as outras instituições. Como visto em algumas ocasiões a escola não se propõe a fazer o que fala"*

P25 - *"Acho que não abrangem os temas da forma correta pra transmitir para nós, não são aulas interessantes, bem que mudam algo ou nos faz pensar diferente, parece mais uma perda de tempo quando poderíamos ter aulas de coisas relevantes para nossa vida, como economia e politica"*

P26 - *"Pouco útil"*

P27 - *"Menos efetivas do que eu gostaria"*

P28 - *"Não acho que ajuda, pois nunca vi uma solução que ajudou alguém"*

P29 - *"Ruins. Deveriam ser 3 aulas"*

P30 - *"Sinceramente não gosto, pois acho que isso eu já aprendi em casa"*

P31 - *"Acredito que essas aulas não tratam do assunto que elas poderiam mirar, que elas são muito vagas"*

P32 - *"Não gosto muito das aulas de Projeto de Vida, pois a maneira como as aulas são estruturadas não me acrescenta em muita coisa. São sempre os mesmos tópicos todo ano e acho que a abordagem poderia ser mais criativa."*

P33 - *"Não acredito que as aulas sejam levadas da maneira que deveriam ser, pois durante das aulas apenas vemos filmes, nunca temos partes para debater entre si, não recebemos preparação social, as pautas sempre são colocadas de forma agressiva e não de forma a melhorar"*

P34 - "*As aulas, ainda que se adequem a proposta, não tratam de temas de âmbito realmente social, mas sim de coisas atreladas ao tipo de alunos (elite), exemplo, deixando de tratar de temas como racismo e desigualdade social, não presentes no dia-a-dia deles, mas tratando de temas superficiais no convívio real, como festas e uso de drogas. Sendo assim, eu não gosto dessas aulas e acho que elas não funcionam".*

C2: Projeto de vida instrumentalizado pela lógica neoliberal

Exemplos:

P1 - *"É a única aula que realmente prepara agente para o futuro IMT (introdução ao mercado de trabalho)."*

P2 - *"Acho legal pq me preparar pro mercado de trabalho"*

P3 - *"Acho muito boas, refletem sobre mercado de trabalho e a vida"*

P4 - *"Importante pois nos prepara para o mercado de trabalho"*

P5 - *"Acho elas deveras úteis para o mercado de trabalho"*

P6 - *"a aula de projeto de vida me ajuda a entender o mercado de trabalho"*

P7 - *"Eu acho boas, pois projeto de vida ajuda o aluna a ver que tipo carreira que seguir e ajuda a ingressar no mercado de trabalho"*

P8 - *"Acho legais, mas poderiam dar mais ensinamentos sobre o mercado de trabalho, já que é onde nós vamos ter que entrar para viver."*

P9 - *"Educação financeira e projeto de vida"*

P10 - *"A educação financeira ajuda bastante pra gente ter uma noção de como podemos economizar ou usar o dinheiro estrategia ou inteligencia."*

P11 - *"Acho que são aulas essenciais para sabermos lidar com o mercado de trabalho."*

P12 - *"São aulas que nos ensinam e preparam para a vida adulta no mercado de trabalho e empresarial"*

P13 - *"Sim, são boas para conseguir pensar melhor no que vc quer fazer futuramente, como por exemplo no mercado de trabalho "*

P14 - *"Eu acho boas, pois projeto de vida ajuda o aluna a ver que tipo carreira que seguir e ajuda a ingressar no mercado de trabalho."*

P15 - *"Acredito que são de extrema importância, para se entender melhor sobre educação financeira."*

P16 - *"as aulas são muito importantes, pois ela tem setores que falam sobre a vida, carreira, faculdade e mercado de trabalho"*

C3: Projeto de vida relacionados a indícios de sofrimento emocional

Exemplos:

P1 - *"Acho bobo, não por ser inútil, mas pq é meio estranho uma aula cuja a função é "projetar a sua vida", sei que não de forma literal, e mais como uma direção para vc tomar caminho, porém eu acho bobo pq isso só me trás ansiedade. A vida é completamente incerta, vc não pode criar tanta expectativa em algo que nunca existiu, o futuro nunca poderá existir e pensar em tão longo prazo me irrita"*

P2 - *"Às vezes elas me dão mais ansiedade do que me ajudam a planejar meu futuro"*

P3 - *"Me da ansiedade sobre o futuro e não acho que são boas, não me ajudam a pensar numa vida profissional que não me ensinam propriamente na escola".*

P4 - *"Acho que com essas aulas a gente acaba se sentindo mais cobrados do que já somos e isso muitas vezes mais atrapalha do que ajuda. Eu por exemplo já tive crises de ansiedade com essas aulas, pq pensar no nosso futuro não é uma coisa tão simples que pode ser passada em uma única aula"*

P5 - *"De certo modo eu acabo saindo dessas aulas um pouco depressiva e ansiosa pq na real elas não nos ajudam a projetar nossa vida"*

P6 - *"São aulas que ao invés de ajudar acaba me dando mais ansiedade e medo do futuro"*

P7 - *"Uma verdadeira porcaria, não acho que impacta no meu futuro, chego a ficar até meio que ansioso"*

P8 - *"Me dão ansiedade"*

P9 - *"Não acredito que essas aula me ajudam a pensar no meu futuro, as vezes eu acabo ficando ansiosa por ter que pensar nisso nessas aulas "*

P10 - *"Essas aulas têm me feito mal, normalmente já temos mtas cobranças de provas, e uma matéria que fala sobre futuro, me faz ficar ansioso de certa forma"*

P11 - *"Me sinto mal nessas aulas, pois me geram ansidade"*

P12 - *"são aulas que me causam um certo nervosismo e ansiedade"*

P13 - *"Ansiedade resume o sentimento que essas aulas me trazem"*

P14 - *"as aulas de projeto de vida ainda não começaram, mas na minha escola antiga as aulas de projeto de vida eram muito fracas, me davam vontade de morrer até"*

P15 - *"Não tem nada haver, é só pra saber se eu, provavelmente, vou me matar ou virar pobre, se caso uma dessas duas aconteça a escola nem liga..."*

P16 - *"Eu acho que, apesar de nossas aulas serem divertidas e reflexivas, às vezes elas me dão mais ansiedade do que me ajudam a planejar meu futuro"*

Os excertos representativos da Categoria 1 (C1) revelam um espectro amplo de percepções avaliativas acerca da disciplina de Projeto de Vida. Na subcategoria 1 de avaliações positivas, os participantes demonstraram reconhecer o valor reflexivo e formativo da disciplina, associando-a ao autoconhecimento, à preparação para a vida em sociedade e ao desenvolvimento pessoal, como evidenciam as falas: *"me ajuda a pensar sobre meu futuro"* (P2), *"me reconheço mais nelas, e sei o que eu quero e quem eu sou"* (P13) e *"são momentos relaxantes do meu dia onde posso refletir sobre a vida"* (P39).

Na subcategoria 2 de avaliações ambivalentes, emergiu uma tensão recorrente entre o reconhecimento da relevância temática da disciplina e a crítica à sua execução, com estudantes apontando problemas como a repetitividade dos conteúdos, o despreparo docente e a limitação da carga horária: *"a ideia das aulas são boas, mas não é executada da forma correta, talvez pela falta de tempo por ser apenas uma aula"* (P3); *"o conceito da aula é bom, mas sinto que as professoras são pouco preparadas para dar a aula"* (P18).

Já na subcategoria 3 de avaliações negativas, os participantes manifestaram descrença na efetividade da disciplina, com críticas que variaram desde a percepção de irrelevância até o questionamento estrutural da proposta pedagógica: *"parece que a aula foi feita apenas para tampar um vazio com algo ainda mais vazio"* (P12); *"não vejo embasamento didático; se assemelham à palestra de 'coachs'"* (P14); *"Pouco útil"* (P26).

Ao olharmos para as respostas que compõem a Categoria 2 (C2), ela agrupa excertos nos quais a disciplina de Projeto de Vida é percebida predominantemente sob a ótica da inserção no mercado de trabalho, revelando uma apropriação da proposta alinhada à lógica neoliberal: *"a única aula que realmente prepara agente para o futuro IMT (introdução ao mercado de trabalho)"* (P1); *"são aulas que nos ensinam e preparam para a vida adulta no mercado de trabalho e empresarial"* (P12).

A Categoria 3 (C3), por sua vez, suscita particular atenção ao reunir relatos em que a disciplina aparece associada a indícios de sofrimento emocional, especialmente a ansiedade gerada pela pressão em torno do planejamento do futuro: *"já tive crises de ansiedade com essas aulas, pq pensar no nosso futuro não é uma coisa tão simples que pode ser passada em uma única aula"* (P4); *"de certo modo eu acabo saindo dessas aulas um pouco depressiva e ansiosa"* (P5); *"me dão ansiedade"* (P8). Tais relatos alertam para o paradoxo de uma disciplina que, ao

propor reflexões sobre o futuro, pode intensificar angústias e incertezas já vivenciadas pelos jovens, demandando atenção redobrada quanto às abordagens pedagógicas e metodológicas adotadas.

5.2.2 Perfis dos participantes e distribuição das categorias analíticas em porcentagem

Com estes dados que obtivemos, interessou-nos verificar quais perfis de respostas tanto sociodemográficas, quanto de desempenho escolar, representam cada uma das categorias e subcategorias descritas acima. Assim, foram considerados os seguintes dados de perfil: *tipo de escola* (pública/particular); *sexo biológico inferido* (feminino/masculino); identidade de gênero (cisgênero/não cis); *possui religião* (não/sim) e *notas na escola* (boas/médias e ruins). Interessou-nos também, identificarmos quais as frequências de respostas nas categorias e subcategorias.

Para tanto, como havia muitos participantes e muitas variáveis, contamos com a ajuda da Inteligência Artificial (IA) para nos auxiliar em tais divisões de respostas por dados de perfil, e frequência por categoria. Dessa forma, utilizamos o *ChatGPT 5.6 Sol*, uma versão paga, como o plano Plus, que fornece raciocínios mais profundos diante de propostas complexas.

Reiteramos, assim, que do montante das 1000 respostas analisadas, apenas as 824 respostas que compuseram esse corpus da análise, fizeram parte destes dados quantitativos, pois 175 entraram no grupo de exclusão.

Passemos então, a apresentar os resultados.

Tabela 10 - Porcentagem geral das categorias

Base analisada	824	
Resumo por tipo de resposta		
Tipo de resposta	**Quantidade**	**% do total**
Categoria 1 - Subcategoria 1	417	50,61%
Categoria 1 - Subcategoria 2	122	14,81%
Categoria 1 - Subcategoria 3	242	29,37%
Categoria 2	23	2,79%
Categoria 3	19	2,31%
Sem classificação	1	0,12%
Resumo por categoria geral		
Categoria	**Quantidade**	**% do total**
Categoria 1	781	94,78%
Categoria 2	23	2,79%
Categoria 3	19	2,31%
Sem classificação	1	0,12%

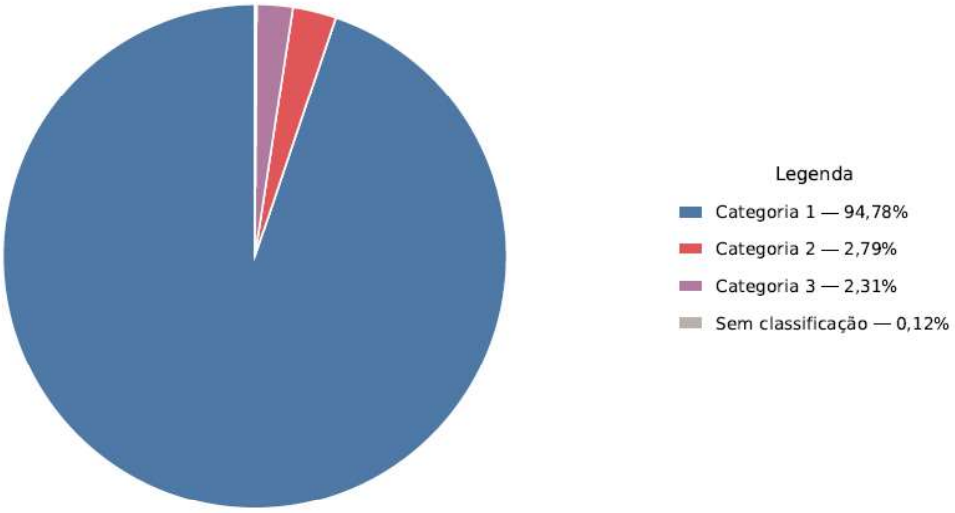
Fonte: elaborado pela autora

Podemos observar na tabela, uma grande prevalência de respostas que se referem a ***C1*** - *Percepções avaliativas sobre a disciplina de Projeto de Vida* (94,78%), seguidas de ***C2*** - *Projeto de Vida instrumentalizado pela lógica neoliberal* (2,79%) e por fim a ***C3*** - *Projeto de Vida relacionados a indícios de sofrimento emocional* (2,31%). Entretanto, não podemos deixar de olharmos para as subcategorias que foram possíveis de serem desenvolvidas a partir da Categoria 1 (C1). Logo, pudemos perceber, que as respostas dos jovens indicavam 3 sentidos diferentes dentro de uma perspectiva maior de avaliação o que, consequentemente, deram origem às Subcategorias 1, 2 e 3.

Ao olharmos para as subcategorias, em sequência de maior porcentagem, podemos perceber que a ***Subcategoria 1*** - *Avaliações positivas,* representa (50,61%), seguida da ***Subcategoria 3*** - *Avaliações negativas* (29,37%) e por fim ***Subcategoria 2*** - *Avaliações ambivalentes* (14,81%).

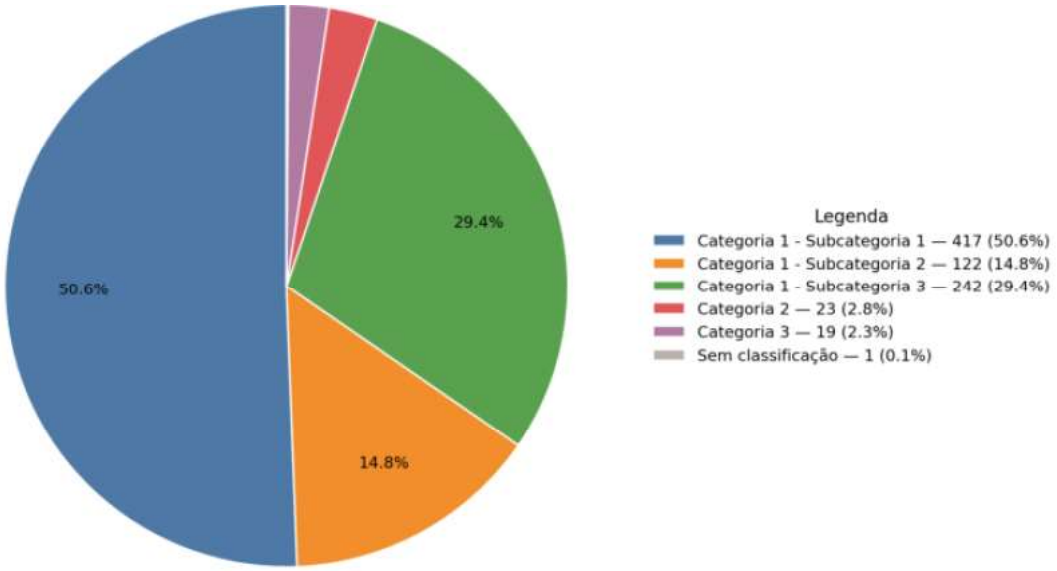
Para ficar visualmente mais didático, seguem os gráficos:

Gráfico 9 - Distribuição geral das Categorias



Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 10 - Distribuição por categorias e Subcategorias



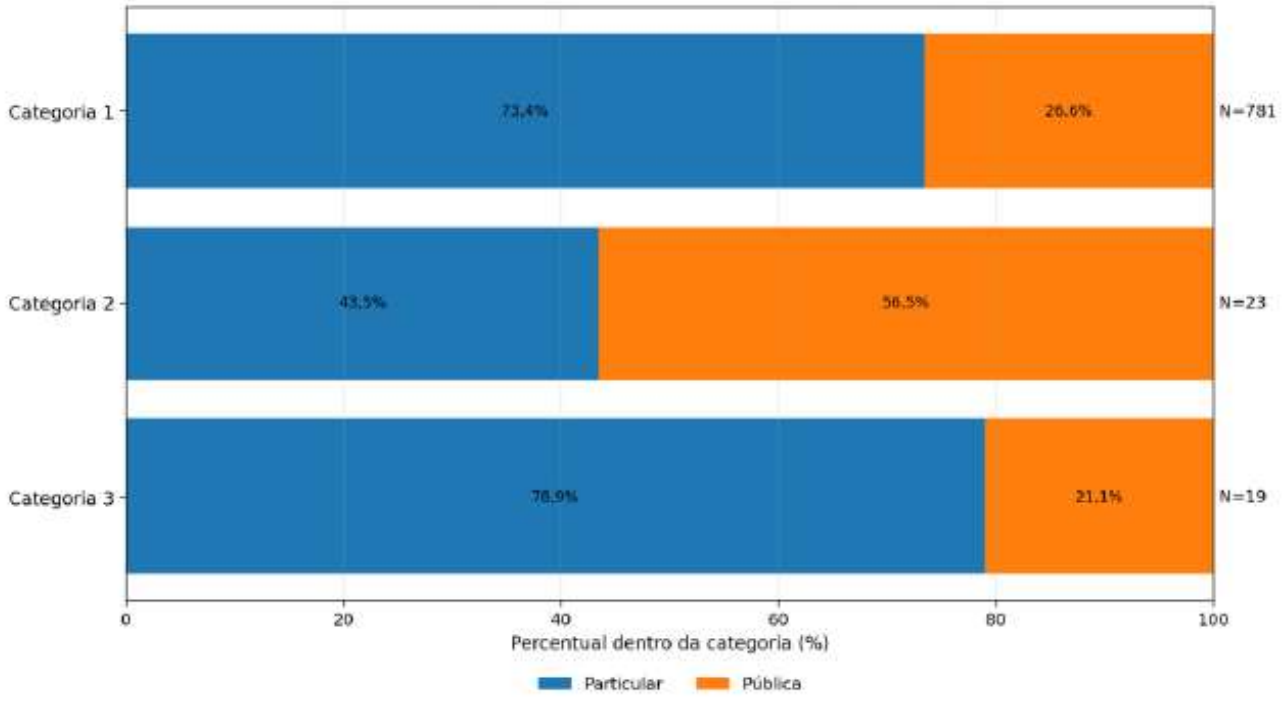
Fonte: elaborado pela autora

Entretanto, chamou-nos a atenção para a somatória das categorias e das subcategorias que não estão relacionadas a Subcategoria 1 - *Avaliação positiva*, pois, esta subcategoria, é a única que demonstra um olhar positivo a disciplina de projeto de vida. Assim, fizemos a somatória das

subcategorias 2 e 3 e categorias 2 e 3 e obtivemos um total de respostas de 49,28%, um valor aproximado da subcategoria 1, ou seja, na verdade, há um equilíbrio nas respostas que pendem para um lado mais positivo e outro que traz olhares mais críticos.

Passaremos, na sequência, a demonstrar as porcentagens dentro de cada categorias e subcategorias referentes aos dados de perfis dos participantes. Inicialmente, olharemos para o *tipo de escola* (pública/particular); *sexo biológico inferido* (feminino/masculino); identidade de gênero (cisgênero/não cis); *possui religião* (não/sim) e *notas na escola* (boas/médias e ruins), com as categorias inteiras, ou seja, sem levarmos em consideração as subcategorias da C1. Posteriormente, demonstraremos os *tipo de escola* (pública/particular); *sexo biológico inferido* (feminino/masculino); *identidade de gênero* (cisgênero/não cis); *possui religião* (não/sim) e *notas na escola* (boas/médias e ruins) somente da C1 com suas respectivas Subcategorias.

Gráfico 11 - Distribuição por *tipo de escola* nas categorias gerais

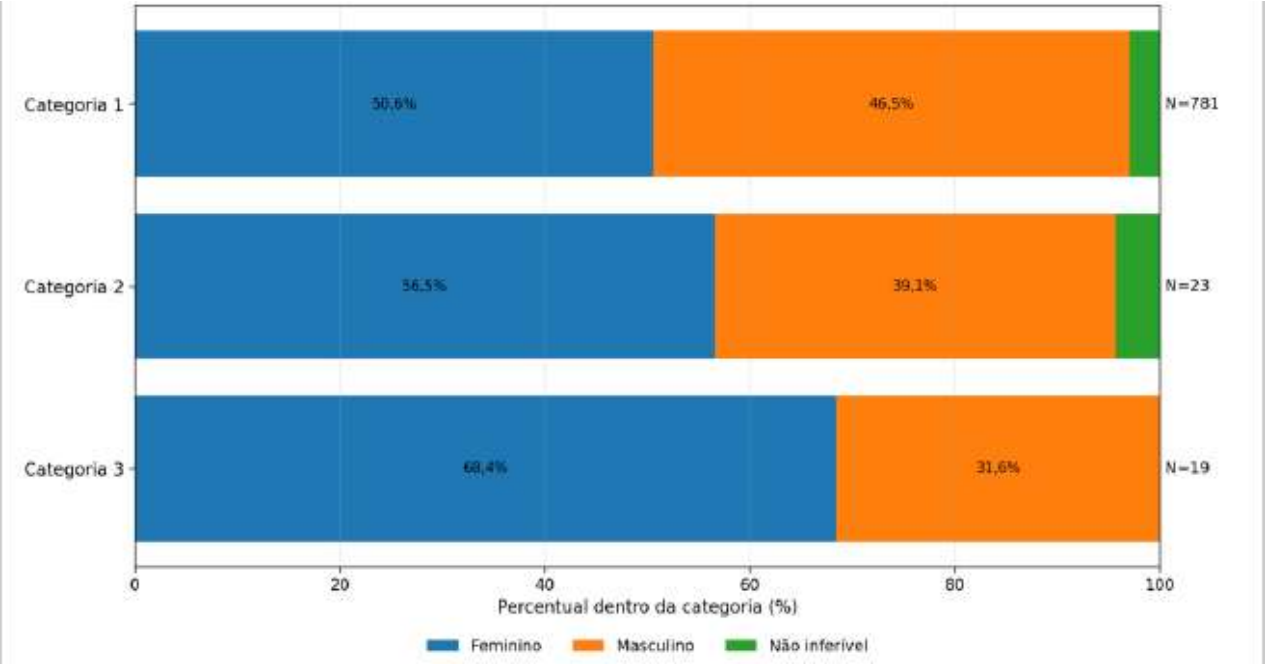


Fonte: elaborado pela autora

Os dados revelam maior participação de jovens de escolas *particulares* nas categorias C1- *Percepções avaliativas sobre a disciplina de Projeto de Vida* (73,4%) e C3 - *Projeto de Vida*

relacionados a indícios de sofrimento emocional (78,9%), enquanto os jovens de escola *pública* estão concentrados na C2 - *Projeto de Vida instrumentalizado pela lógica neoliberal* (56,5%).

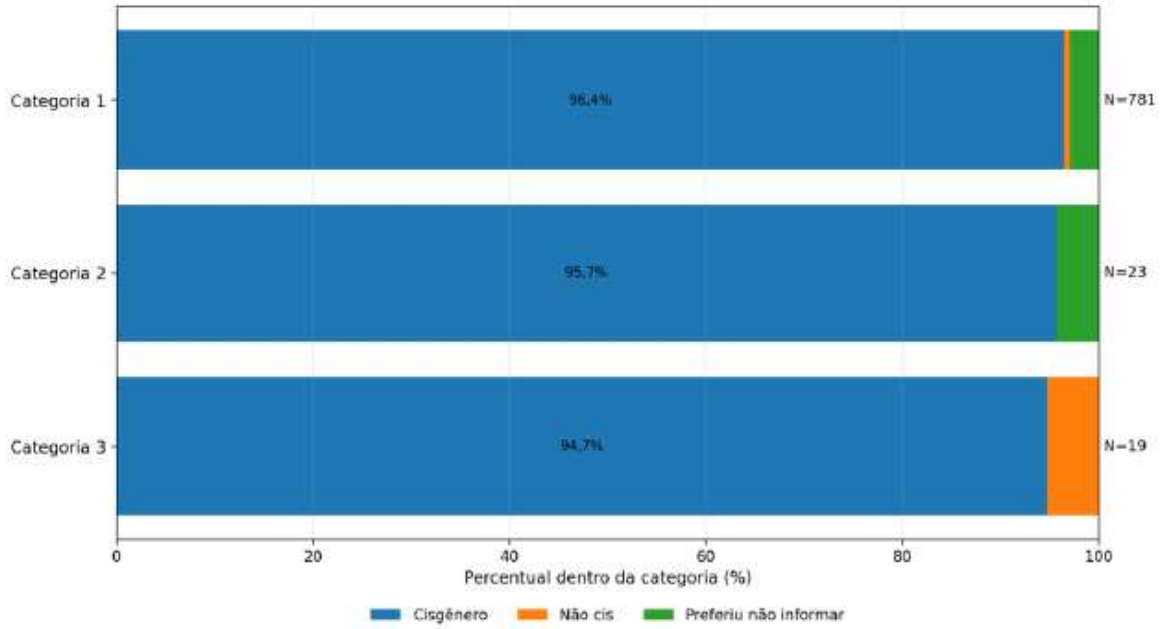
Gráfico 12 - Distribuição por *sexo biológico inferido* nas categorias gerais



Fonte: elaborado pela autora

Interessantemente, podemos perceber uma maior participação *feminina* em todas as 3 categorias, C1 (50,6%); C2 (56,5%) e C3 (68,4%), com maior porcentagem em C3. Já no que se refere a participação *masculina* nas categorias, a maior porcentagem se encontra em C1 (46,5), seguida de C2 (39,1) e por fim, C3 com (31,6%).

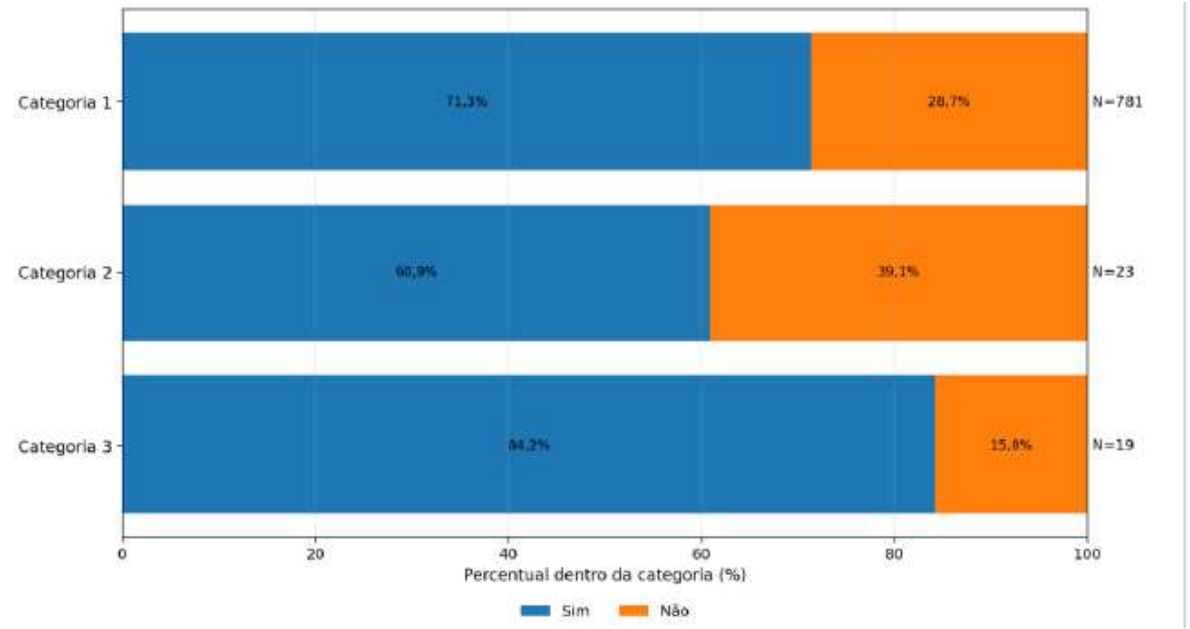
Gráfico 13 - Distribuição por *identidade de gênero* nas categorias gerais



Fonte: elaborado pela autora

Em relação a identidade de gênero (cisgênero e não cis), podemos observar pelo gráfico que há uma predominância em todas as três categorias de jovens que se autodeclararam *cisgênero*. Em relação aos *não cis*, houve maior prevalência apenas na categoria 3.

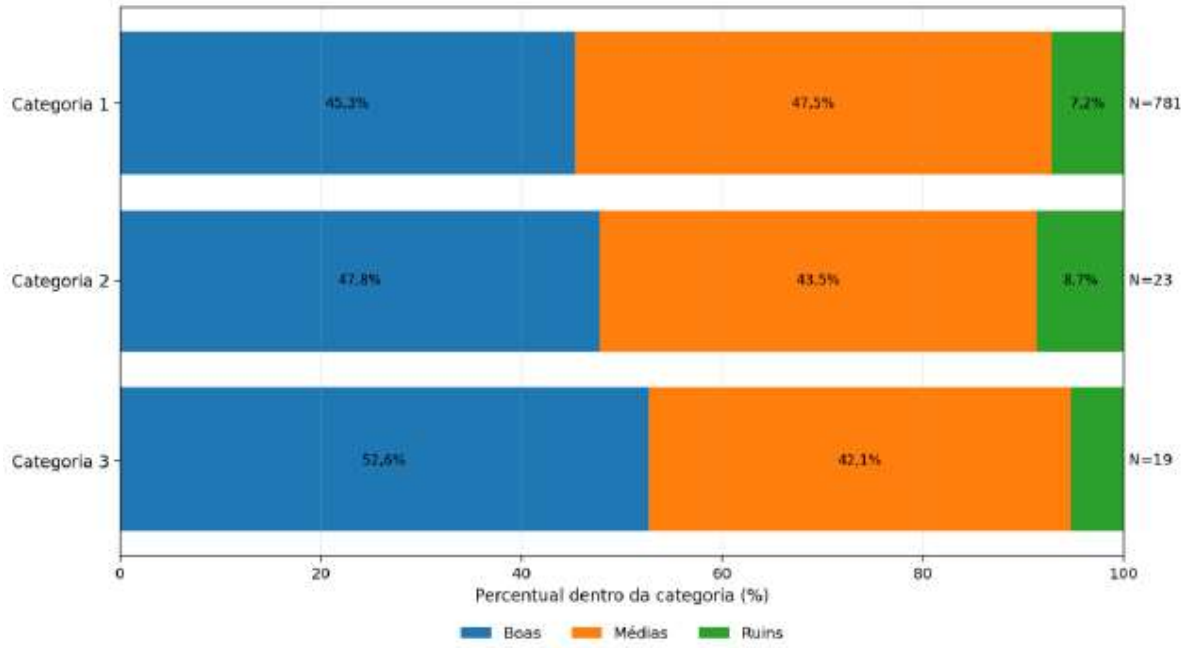
Gráfico 14 - Distribuição por *possui ou não religião* nas categorias gerais



Fonte: elaborado pela autora

Nota-se uma distribuição aproximada dentro de cada uma das categorias. Em C1, 71,3% são representados por aqueles jovens que dizem ter alguma religião e 28,7% por aqueles que dizem não ter nenhuma religião. Em C2, 60,9% afirmam seguir alguma religião e 39,1% dizem não ter nenhuma. Em C3, foi a categoria que mais obteve uma diferença maior de porcentagem, em que 84,2% apontam ter alguma religião e apenas 15,8% afirmam não ter nenhuma.

Gráfico 15 - Distribuição por *notas na escola* nas categorias gerais

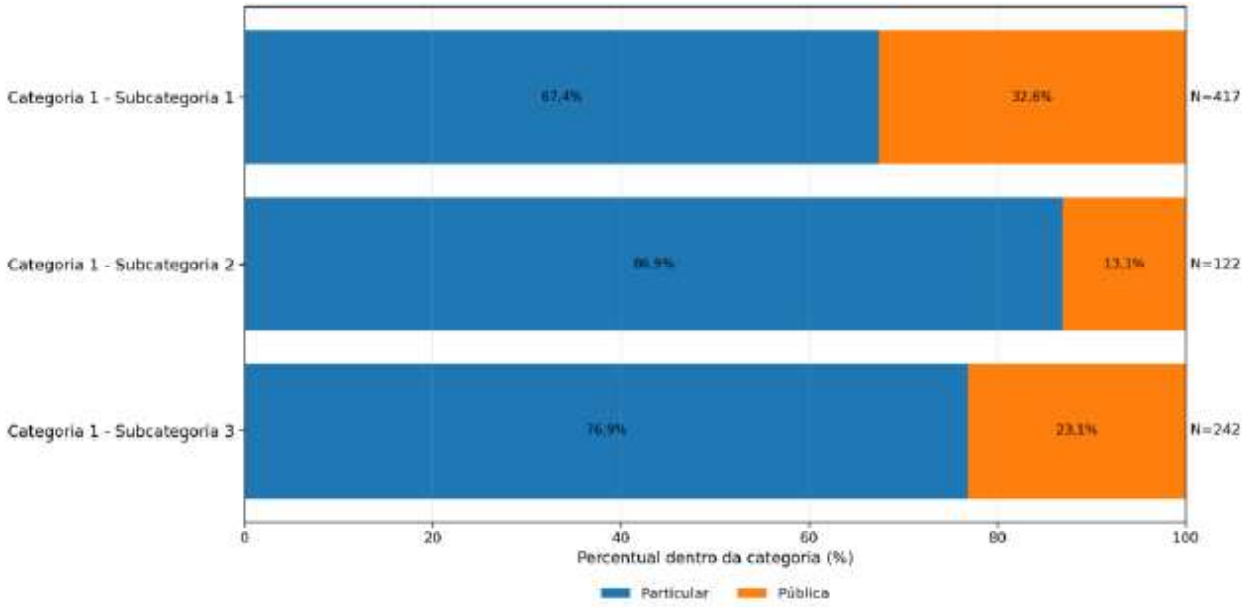


Fonte: elaborado pela autora

Observa-se que, nas três categorias, predominam estudantes com notas boas e médias, enquanto a presença de estudantes com notas ruins é reduzida. Na C1, que concentra a maior parte das respostas, há distribuição relativamente equilibrada entre estudantes com notas médias (47,5%) e boas (45,3%), com menor participação daqueles com notas ruins (7,2%). Na C2, verifica-se leve predominância de estudantes com notas boas (47,8%) em relação às médias (43,5%), enquanto as notas ruins representam 8,7%. Já na C3, observa-se maior concentração de estudantes com notas boas (52,6%), seguida pelas notas médias (42,1%) e por uma proporção menor de notas ruins (5,3%).

Os próximos gráficos que serão apresentados a seguir, dizem respeito apenas às porcentagens das subcategorias da Categoria 1.

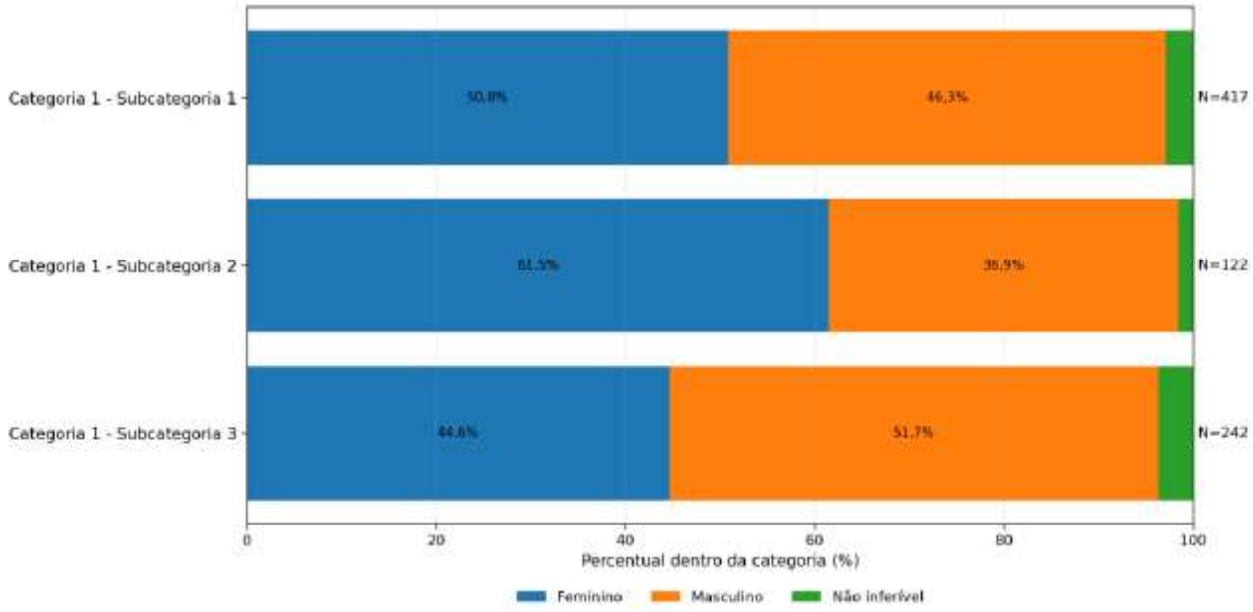
Gráfico 16 - Distribuição por tipo de escola nas subcategorias da Categoria 1



Fonte: elaborado pela autora

Na Subcategoria 1 - *avaliações positivas*, os estudantes de escola particular representam 67,4%, enquanto os de escola pública correspondem a 32,6%. Na Subcategoria 2 - *avaliações ambivalentes*, a presença de estudantes de escola particular é ainda mais acentuada, chegando a 86,9%, contra 13,1% de estudantes de escola pública. Já na Subcategoria 3 - *avaliações negativas*, os estudantes de escola particular representam 76,9%, enquanto os de escola pública correspondem a 23,1%.

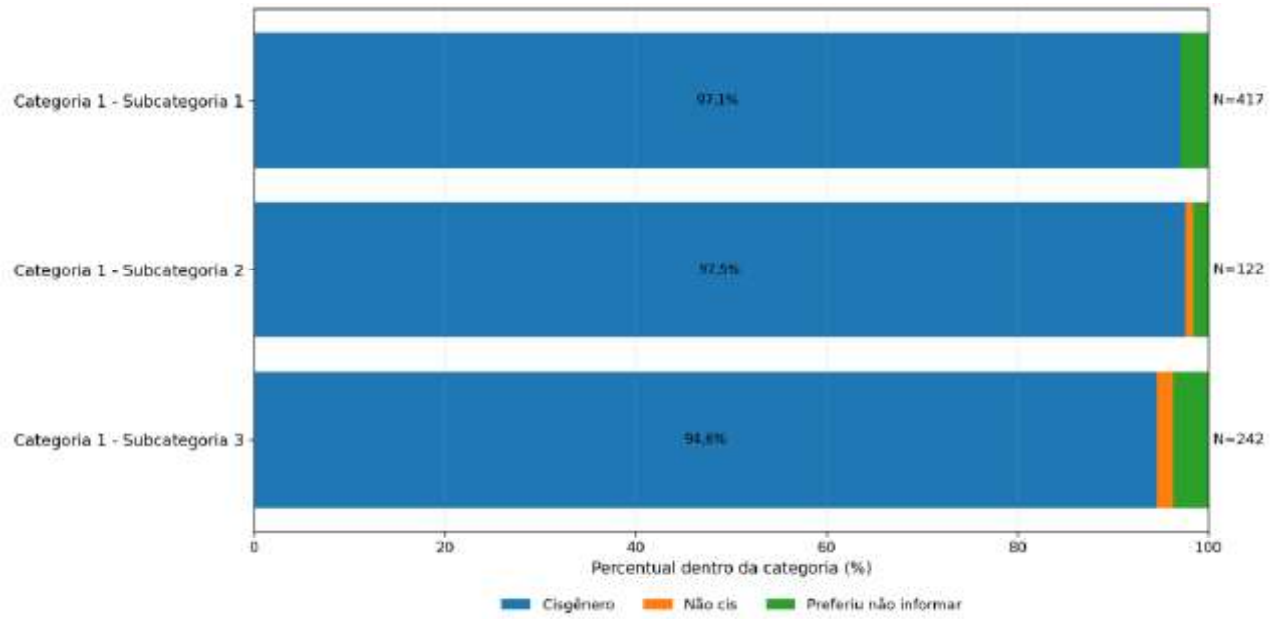
Gráfico 17 - Distribuição por *sexo biológico inferido* nas subcategorias da Categoria 1



Fonte: elaborado pela autora

Na Subcategoria 1 - *avaliações positivas*, há equilíbrio relativo entre estudantes do sexo feminino (50,8%) e masculino (46,3%), com pequena parcela de respostas não inferíveis. Na Subcategoria 2 - *avaliações ambivalentes*, observa-se maior presença de estudantes do sexo feminino (61,5%) em comparação aos do sexo masculino (36,9%). Já na Subcategoria 3 - *avaliações negativas*, ocorre uma inversão: os estudantes do sexo masculino passam a ser maioria, com 51,7%, enquanto os do sexo feminino representam 44,6%. Esse dado é relevante porque sugere que as respostas mais críticas ou negativas da Categoria 1 aparecem proporcionalmente mais entre estudantes do sexo masculino, enquanto as respostas ambivalentes da Subcategoria 2 têm maior presença feminina.

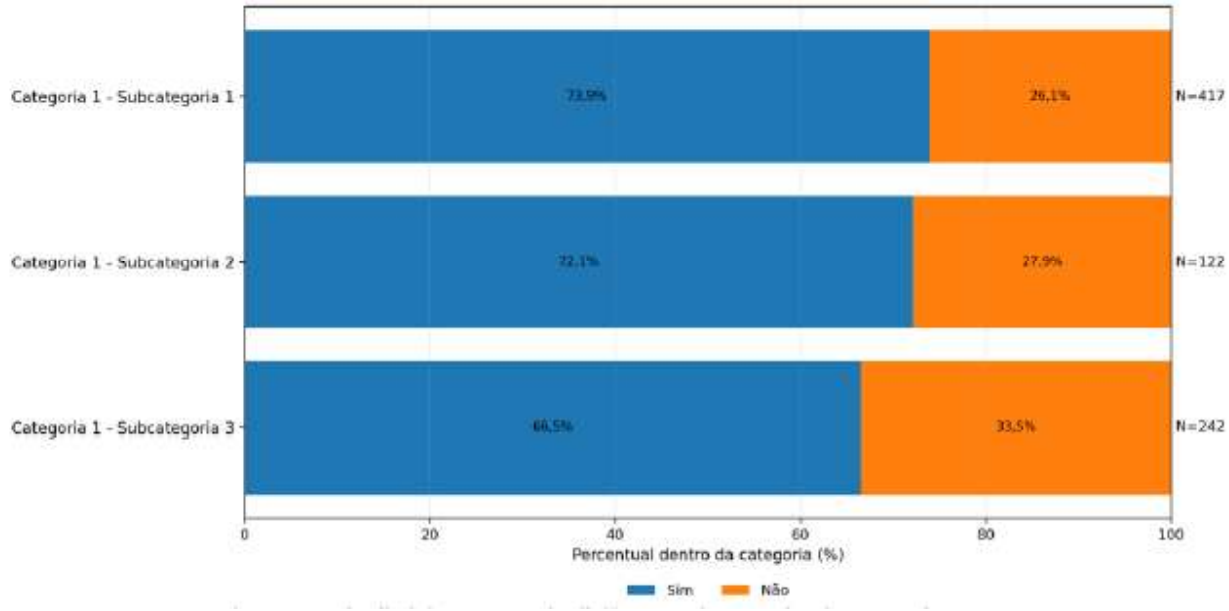
Gráfico 18 - Distribuição por *Identidade de gênero* nas subcategorias da Categoria 1



Fonte: elaborado pela autora

Em todas as subcategorias, há ampla predominância de estudantes cisgêneros. Na Subcategoria 1 - *avaliações positivas*, esse grupo corresponde a 97,1%; na Subcategoria 2 - *avaliações ambivalentes*, a 97,5%; e na Subcategoria 3 - *avaliações negativas*, a 94,6%. As respostas de estudantes não cis e daqueles que preferiram não informar aparecem em proporções bastante reduzidas. Assim, embora a variável identidade de gênero tenha sido considerada na análise, os dados mostram baixa variação interna entre as subcategorias da Categoria 1, uma vez que a composição é majoritariamente cisgênera em todos os grupos analisados.

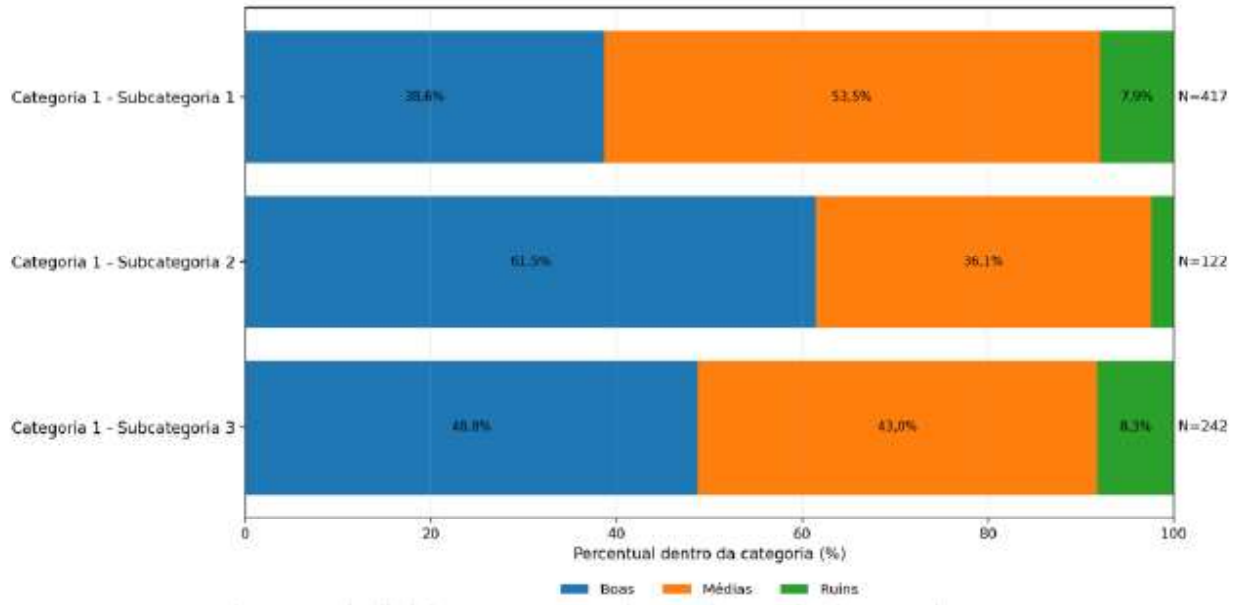
Gráfico 19 - Distribuição por *possui ou não religião* nas subcategorias da Categoria 1



Fonte: elaborado pela autora

Nas três subcategorias, predominam estudantes que declararam possuir religião. Na Subcategoria 1 - *avaliações positivas*, esse grupo representa 73,9%, enquanto os que não possuem religião correspondem a 26,1%. Na Subcategoria 2 - *avaliações ambivalentes*, os estudantes com religião representam 72,1%, contra 27,9% sem religião. Já na Subcategoria 3 - *avaliações negativas*, observa-se redução da proporção de estudantes com religião, que passam a representar 66,5%, enquanto os que não possuem religião aumenta para 33,5%. Esse dado é relevante porque indica que a ausência de religião aparece proporcionalmente mais presente na Subcategoria 3, associada a respostas mais críticas ou negativas sobre as aulas de Projeto de Vida.

Gráfico 20 - Distribuição por *notas na escola* nas subcategorias da categoria 1



Fonte: elaborado pela autora

Na Subcategoria 1 - *avaliações positivas*, predominam estudantes com notas médias (53,5%), seguidos por estudantes com notas boas (38,6%) e notas ruins (7,9%). Na Subcategoria 2 - *avaliações ambivalentes*, a maior parte dos estudantes possui notas boas (61,5%), enquanto as notas médias correspondem a 36,1% e as notas ruins aparecem em proporção reduzida. Na Subcategoria 3 - *avaliações negativas*, há uma distribuição mais equilibrada entre notas boas (48,8%) e médias (43,0%) se comparadas com as notas ruins (8,3%). De modo geral, os dados mostram que as subcategorias da Categoria 1 são compostas majoritariamente por estudantes com desempenho bom ou médio. A Subcategoria 2 se destaca por concentrar a maior proporção de estudantes com notas boas, enquanto a Subcategoria 1 apresenta maior presença relativa de estudantes com notas médias.

Passemos, dessa forma, às possíveis análises e discussões dos resultados que encontramos em nossa pesquisa.

6 A ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A produção de conhecimento científico não se encerra na descrição dos resultados, mas se fortalece na capacidade de interpretá-los e relacioná-los ao conjunto de evidências já existentes. Nessa perspectiva, esta última seção da tese dedica-se à discussão dos resultados que encontramos na nossa investigação, com o objetivo de dialogar com dados obtidos anteriores a esta pesquisa atual.

Ao confrontar os resultados com estudos anteriores, busca-se compreender suas implicações teóricas e práticas, bem como identificar elementos que contribuam para o avanço das reflexões acerca da construção dos projetos de vida dos jovens estudantes.

Sendo assim, nossa atual pesquisa buscou responder a algumas questões: "como os jovens do ensino médio percebem e atribuem sentido aos seus projetos de vida e aos valores que orientam suas escolhas?"; "como percebem a influência da escola na construção de seus projetos de vida?" e "haverá diferenças entre como os jovens de 2005 percebem e atribuem sentido aos seus projetos de vida e aos valores que orientam suas escolhas e como os jovens de 2025 o fazem?". Para que esses problemas de pesquisa não permaneçam apenas enunciados, eles serão retomados ao longo da discussão sempre que os resultados quantitativos e qualitativos oferecerem elementos para respondê-los. Buscaremos, assim, respondê-los durante esse processo de discussão dos resultados.

Ao olharmos para os resultados que encontramos em nossa pesquisa referente ao *o que é mais importante para a vida,* podemos hierarquizar as respostas pelo seu grau de importância tanto moral quanto ético. Dessa maneira, do mais importante para o menos importante, podemos ter a seguinte interpretação: em primeiro ponto, o "sentido para a vida" se torna um tema ético que, em sua ausência, todo o restante "deixa, ele mesmo, de fazer sentido" (La Taille; Harkot-de-La-Taille, 2005, p. 41). Em segundo, "a justiça", pois se refere a um tema moral, e em terceiro "o amor", um tema afetivo que é entendido aqui não em aspecto religioso, mas, sim, emocional (La Taille; Harkot-de-La-Taille, 2005). Ao voltarmos para o que encontramos na nossa pesquisa, os jovens de hoje de modo geral em 2025 consideram "ser tratado de forma justa" (38,63%) como o mais importante para a vida, seguido de "encontrar um sentido para a vida" (35,29%) e por último "ser amado" (26,07%).

Se partirmos do ponto que, o ideal seria que os jovens tivessem tido maior porcentagem em “encontrar um sentido para a vida”, e não foi isso que encontramos, precisamos nos atentar a este resultado, pois, pesquisas anteriores já têm nos mostrado um grande aumento dos problemas de convivência que são velados como a exclusão, a solidão, o bullying que geral o sofrimento emocional e que acabam convergindo com os dados da nossa pesquisa.

A pesquisa da PeNSE 2024 do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), publicada em 2026, entrevistou 118 mil jovens entre 13 e 17 anos de idade de escolas públicas e particulares de todo o Brasil e encontraram resultados alarmantes quanto ao índice elevado de sofrimento emocional que acabam conversando com os resultados que encontramos também em nossa investigação. Os dados de 2024, apontam que 18,5% pensam, frequentemente, que “a vida não vale a pena ser vivida” - em números absolutos, são 21.830 jovens que pensam assim, o que mostra essa falta de busca por uma vida que tenha sentido.

Estes dados que “conversam” com os achados da nossa investigação, se tornam instigantes pois, para se ter um projeto de vida, um dos pressupostos como já discutido anteriormente nas seções teóricas, é preciso ter uma vida que tenha sentido (Fraiman, 2022), ou seja, é preciso ter uma vida com sentido no presente para que se possa ter uma projeção para o futuro.

Não é aleatório então que a divisão em *clusters* tenha mostrado uma terceira parte de respostas sobre os valores e projetos de jovens que acreditam que as chances de se realizarem na vida são “inexistentes ou pequenas” e são esses mesmos sujeitos aqueles que parecem se preocupar muito mais por estarem sendo tratados como “otários”- ou seja, sendo ridicularizados e humilhados. No mundo da espetacularização, grande parte de nossos jovens têm tido seu sofrimento aumentado. Em um estudo realizado com 1991 jovens da rede de ensino público estadual paulista se obteve como um dos resultados o alto índice de sofrimento emocional entre os estudantes: 62,9% dos estudantes relataram se sentir solitários. Desse número, 28% sentem essa solidão “sempre” ou “muitas vezes” (Tognetta; Cuadra-Martínez; Souza; Fioranelli Neto, 2022).

Em outras pesquisas realizadas tanto nacional como internacionalmente, atestaram que os jovens estão apresentando cada vez mais sintomas de ansiedade, preocupações excessivas, falta de amigos, falta de sentido para a vida e um sentimento mediano em relação a esperança (Zhou

et al, 2020; Deslandes e Coutinho, 2020; Maciel, 2025), todos fatores que indicam que há um sofrimento emocional em jogo.

Tais dados são também nitidamente observáveis em nossa pesquisa qualitativa, que, embora não tenhamos tido um número elevado (2,31%), se torna um ponto de atenção, justamente porque nos mostra o quanto alguns jovens relataram que a própria disciplina de Projeto de Vida tem gerado sentimentos de ansiedade e depressão, principalmente, entre as meninas. A seguir, alguns exemplos que foram classificados na *Categoria 3 - Projeto de Vida relacionado a indícios de sofrimento emocional*: **P1 -** *"...é meio estranho uma aula cuja a função é "projetar a sua vida", sei que não de forma literal, e mais como uma direção para vc tomar caminho, porém eu acho bobo pq isso só me trás ansiedade..."*; **P2 -** *"Às vezes elas me dão mais ansiedade do que me ajudam a planejar meu futuro"*; **P5 -** *"De certo modo eu acabo saindo dessas aulas um pouco depressiva e ansiosa pq na real elas não nos ajudam a projetar nossa vida"*. 78,9% das respostas que representam esta categoria foram de jovens de escolas particulares, sendo que 68,4% foram relatadas pelo público feminino e 31,6% pelo público masculino.

Estudos indicam que a ansiedade acadêmica e preocupações relacionadas ao futuro, são significativamente maiores em meninas do que em meninos com prevalência de escolas particulares (García-Fernández *et al*., 2013; Esposito et al, 2021; Goergen *et al*., 2024; Maciel, 2025).

Esse primeiro conjunto de evidências permite oferecer uma resposta inicial ao primeiro problema de pesquisa: "como os jovens do ensino médio percebem e atribuem sentido aos seus projetos de vida e aos valores que orientam suas escolhas?". Os jovens não percebem seus projetos de vida somente como planos profissionais ou metas localizadas em um futuro distante; eles lhes atribuem sentido a partir de valores que organizam a experiência presente, sobretudo a justiça, o amor, o pertencimento e o reconhecimento. Ao mesmo tempo, as falas que associam o planejamento do futuro à ansiedade revelam que a projeção de si pode ser vivida tanto como possibilidade de orientação quanto como fonte de pressão. A convergência entre os dados quantitativos e qualitativos mostra, portanto, que os sentidos atribuídos aos projetos de vida são plurais e atravessados por dimensões éticas, afetivas e emocionais, oferecendo elementos suficientes para identificar os principais eixos valorativos que orientam as escolhas dos jovens.

No mesmo bloco de perguntas, sobre "*amor, sentido e justiça*", encontramos em nossa investigação, dados interessantes também em relação à justiça. Coerentemente, ao mesmo tempo em que os jovens indicam que o mais importante é ser "tratado de forma justa", 32,44% dos jovens consideram "*a pior coisa na vida*" como "*ser injustiçado*".

Em nossa análise de correspondência múltipla, em que foi possível elencar três tendências de pensar os valores e projetos de vida - os 3 *clusters* (G1, G2 e G3) ser "*tratado de forma justa*", no segundo grupo (G2) foi encontrado entre a maioria dos jovens de escolas públicas. Tal achado também condiz com a pesquisa de 2005 (La Taille; Harkot-de-La-Taille, 2005). Tais resultados são justificáveis, visto que, alunas e alunos de escolas públicas são aqueles que mais são colocados em situações de vulnerabilidade social, e são os que mais sofrem injustiças pessoais e sociais, como a má distribuição de renda (Menin, 2002; Carbone; Menin, 2004; La Taille; Harkot-de-La-Taille, 2005). Nesse sentido, a justiça deixa de ser apenas um princípio abstrato para assumir um significado profundamente experiencial, uma vez que se relaciona diretamente com as oportunidades, os direitos e o reconhecimento que esses jovens recebem da sociedade.

Assim, parece-nos que uma possível interpretação desses dados "caminham" em direção da elevada valorização da justiça que não decorre apenas da experiência objetiva da desigualdade, mas também do desejo de reconhecimento de sua própria dignidade. "*Ser tratado de forma justa*" significa ser respeitado como sujeitos de direitos e ser considerado em suas condições de equidade, pois "os seres humanos apresentam diferenças entre si, e elas devem ser levadas em conta para que, no final, a igualdade entre todos os seres humanos seja realizada" (La Taille, 2006, p. 61) . Dessa forma, a justiça aparece como um valor que transcende a dimensão normativa e assume um papel identitário, relacionado à necessidade de pertencimento social e de reconhecimento.

Nos chama atenção o fato de que a valorização da justiça aparece predominantemente associada ao desejo de não sofrer injustiças, isto é, de ser tratado justamente e que, sem essa virtude, a convivência em sociedade se torna exaustiva.

Um outro dado relevante encontrado em nossa investigação refere-se ao fato de apenas 0,38% dos participantes indicarem que "*ignorar as necessidades dos outros*" representa a pior coisa da vida. Embora essa categoria tenha sido escolhida por um número bastante reduzido de jovens, observa-se que 70,59% desses participantes pertencem ao G1, grupo composto

predominantemente por estudantes de escolas particulares, do sexo masculino e autodeclarados brancos. Esse resultado merece atenção, pois ele evidencia que a preocupação explícita com as necessidades alheias apresentou baixa saliência na amostra como um todo, sugerindo que o cuidado com o outro não ocupa uma posição central entre os valores mobilizados pelos participantes para definir aquilo que consideram moralmente mais grave.

Uma possível interpretação para esse achado é que estudantes desse grupo possam estar inseridos em contextos que favoreçam maior contato com discursos relacionados à cidadania, ao voluntariado e à responsabilidade social, aspectos frequentemente associados a maiores oportunidades educacionais e socioculturais. Entretanto, considerando a reduzida frequência dessa resposta, essa hipótese deve ser interpretada com cautela, não sendo possível afirmar diferenças consolidadas entre os grupos a partir desse único indicador.

Os resultados encontrados dialogam parcialmente com o estudo de Xu et al. (2023), realizado com adolescentes chineses, que reconhece o comportamento pró-social como um componente central do desenvolvimento social e moral, associando-o à empatia, ao sentido de vida e ao funcionamento saudável das relações comunitárias. Os autores também demonstram que contextos marcados por insegurança e intensa comparação social tendem a enfraquecer comportamentos pró-sociais.

Quando esse resultado é analisado em conjunto com os demais achados desta pesquisa, observa-se uma tensão interessante. Ao mesmo tempo em que os estudantes atribuem elevada importância a valores relacionados ao próprio reconhecimento - como *ser tratado de forma justa*, *não ser injustiçado* e não *estar sozinho* - a preocupação com as necessidades dos outros aparece de forma bastante discreta. Tal configuração sugere que os valores morais mobilizados pelos participantes concentram-se, predominantemente, na garantia de direitos, reconhecimento e pertencimento voltados ao próprio sujeito. Em outras palavras, os resultados sugerem que os estudantes demonstram forte expectativa de serem tratados com justiça, mas nem sempre articulam essa expectativa ao dever moral de reconhecer e enfrentar as injustiças sofridas pelos outros.

Dessa forma, os resultados parecem indicar que a justiça é compreendida, sobretudo, como um direito a ser assegurado ao próprio indivíduo, e não necessariamente como um princípio que implica compromisso com a promoção da justiça para os demais. Não se trata de concluir que esses jovens sejam destituídos de empatia ou de comportamentos solidários, mas de

reconhecer que tais dimensões não emergem, nesta investigação, como referências centrais na definição do que consideram moralmente mais relevante. Essa assimetria revela uma possível predominância de valores orientados ao reconhecimento de si, mais do que à responsabilidade ética para com o outro, constituindo um aspecto importante para compreender a organização dos valores morais na juventude investigada.

Ora, se o despertar do senso moral[17] para a justiça e para a generosidade ocorrerem, logo, a participação solidária dos jovens na sociedade tende a ser central em sua personalidade, ou seja, "aqueles que apresentam em seu projeto de vida, tendências mais humanistas, estariam mais próximo de ações solidárias e, consequentemente, nas representações que fazem de si mesmos, o outro estaria sempre presente" (D´Aurea-Tardeli, 2011, p. 96). Nessa perspectiva, a personalidade construída a partir desses referenciais pode ser compreendida como mais elaborada e altruísta, uma vez que é capaz de acolher a alteridade, percebendo o "outro como outro e não como um estranho" (Cortella; La Taille, 2005, p. 31).

Os dados que encontramos em nossa pesquisa, parece-nos alertar, como dito anteriormente, para o fato de que os jovens apresentam tendências mais voltadas aos bens pessoais, o que indicaria um "distanciamento do plano ético de vida, no qual a solidariedade, como valor moral, ficaria numa posição periférica no seu desenvolvimento" (D´Aurea-Tardeli, 2011, p. 97).

A baixa adesão que encontramos em nossa pesquisa em relação ao cuidado com o outro (*ignorar as necessidades dos outros)* - e, se tratando de uma pesquisa que faz parte de um Programa de Pós-graduação em Educação Escolar - nos faz pensar sobre o papel da escola na formação de jovens para que tenham ações virtuosas, como a solidariedade. Em uma pesquisa de Tognetta (2003/2006), buscou-se constatar o julgamento da solidariedade de crianças de 6 a 7 anos que faziam parte de 2 tipos de ambientes distintos: 1 - baseado em relações autoritárias (ambiente coercitivo), cujas relações são baseadas no respeito unilateral, em que as regras advém da autoridade e normalmente utiliza-se punições quando há conflitos e quando as regras são "quebradas" (Piaget, 1962/1994; Parrat-Dayan; Tryphon, 1998) e 2 - baseado em relações de cooperação (ambiente cooperativo), cujas relações são baseadas no respeito mútuo (Piaget, 1962/1994). De forma muito resumida, os resultados encontrados apontam para uma disposição

[17] Ver: La Taille, Y. Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: ArtMed, 2006, p. 107-142.

maior dos sujeitos serem solidários quando lhes dão oportunidade de vivenciarem o respeito mútuo, a reciprocidade e a possibilidade de manifestarem seus sentimentos de forma assertiva (Tognetta, 2003; Tognetta; Mantovani de Assis, 2006), ou seja, "um ambiente onde as crianças e os adolescentes possam se expressar livremente, sem coerções e possam dizer o que sentem, possam decidir e opinar, será mais promissor para a solidariedade" (Tognetta; Mantovani de Assis, 2006, p. 63).

Não podemos deixar de lembrar que os sujeitos que participaram da nossa pesquisa são jovens do Ensino Médio, ou seja, jovens que estão prestes a saírem da escola. As respostas obtidas evidenciam, nitidamente, uma lacuna muito grande da escola de formá-los para se tornarem sensíveis às necessidades dos outros, pois, novamente, "somente um ambiente cooperativo poderá assegurar esses estados de empatia com o outro" (Mantovani de Assis, 1996).

Não estamos aqui com o objetivo de culpabilizar exclusivamente a escola, muito menos apontar que somente o ambiente consegue fazer com que crianças e jovens sejam solidários; mas, sobretudo, da necessidade de olharmos para as relações que estão sendo construídas na escola - entre pares e com a autoridade - pois, como diria Comte-Sponville (1995) as virtudes podem ser ensinadas "mais pelo exemplo que pelos livros" e é na escola que as crianças e os jovens experimentam tais relações. Em outras palavras, para que crianças e jovens tenham o valor da solidariedade - dentre outros valores morais - como centrais em sua personalidade, é necessário que eles e elas tenham tido oportunidades de vivenciar relações nas quais pudessem conhecer a si mesmo e ao outro, a partir do que elas e eles "desejam" para si (Tognetta, 2009; Bomfim, 2019).

Essas discussões também permitem avançar na resposta ao segundo problema de pesquisa: "como percebem a influência da escola na construção de seus projetos de vida?" . A influência da escola na construção dos projetos de vida não é percebida pelos jovens somente por meio dos conteúdos formalmente ensinados na disciplina de Projeto de Vida, mas também pela qualidade das relações que a instituição possibilita. Ambientes baseados na cooperação, na escuta, no respeito mútuo e na participação podem ampliar a consideração pelo outro e favorecer projetos de vida eticamente conectados; em sentido contrário, relações coercitivas ou pouco dialógicas podem reforçar perspectivas autocentradas e limitar a elaboração coletiva do futuro. Assim, os dados indicam que a escola influencia os projetos de vida tanto pelo currículo quanto pelas experiências de convivência que oferece cotidianamente, sejam elas favoráveis, ou não.

Em nossa pesquisa, constatamos que uma das características fortemente representada da avaliação da disciplina de Projeto de Vida foi seu efeito negativo por serem as aulas, na fala dos próprios jovens: *P12 - "Fracas. Não sinto que houve um fundamento ou que realmente pensaram em nos ajudar. Parece que a aula foi feita apenas para tampar um vazio com algo ainda mais vazio"; P16 - "Insuficiente pela maneira como os problemas são apresentados para os alunos, as vezes parece que a maneira como falam gera até uma resistência quanto o preconceito"*. Mesmo considerando em outra categoria a disciplina de Projeto de Vida como uma forma de preparação para o trabalho, os adolescentes nos mostram o quanto este espaço está longe de ser uma preocupação com o outro.

D´Aurea-Tardeli (2011) também buscou responder a seguinte pergunta em sua investigação: "*por que alguns jovens escolarizados se manifestam solidários e outros não?"*. A pesquisadora realizou 3 grandes estudos que indicaram as possíveis associações da manifestação da solidariedade com um plano ético. No estudo 1, buscou-se verificar as tendências pró-sociais nas personalidades dos jovens (*Quem eu sou?*); no estudo 2, buscou-se verificar as projeções futuras (*Quem eu quero ser?*) e o terceiro e último estudo buscou verificar a correlação entre presente-futuro (*Quem eu sou hoje implica em quem serei amanhã?*).

No estudo 1, foi utilizado um instrumento para entrevista semiestruturada denominado *PROM- Objective Measure of Prosocial Reasoning*[18], desenvolvido por Carlo, Eisenberg e Knight (1992), com o intuito de avaliar o nível de juízo moral pró-social, estabelecendo como principal referencial teórico, Kohlberg (1992). As categorias de pró-socialidade foram apresentadas numa escala de *maturidade-imaturidade*, sendo, a *Internalizada* a mais evoluída, seguida de *Orientada à necessidade; Esteriotipada; Orientada à aprovação* e, por fim, a mais imatura, a *Hedonista*. O quadro a seguir, nos mostra as características de cada um desses níveis:

Quadro 4 - Categorias pró-sociais segundo Eisenberg e colaboradores

Nível 1: Orientação auto-focada e hedonista	Razões para ajudar ou não os outros incluem considerações de ganho pessoal - hedonismo-dirigem-se para consequências orientadas para si-mesmo - autoridade e punição - e preocupação e/ou gostar do outro - reciprocidade direta.

[18] Em tradução livre: "Medida Objetiva de raciocínio pró-social".

	Apareceu em crianças pré-escolares e nas primeiras séries do Ensino Fundamental.
Nível 2: Orientação para as necessidades dos outros	Preocupação pelas necessidades físicas, psicológicas e/ou materiais dos outros. Não há evidência clara de que o sujeito está assumindo a perspectiva do outro. Estão presentes verbalizações de simpatia e afetos internalizados - culpa. Apareceu, predominantemente, em crianças pré-escolares e nas primeiras séries do Ensino Fundamental.
Nível 3: Orientação para aprovação interpessoal e/ou orientação esteriotipada	Imagens de pessoas e comportamentos são estereotipados e/ou as considerações pela aprovação e aceitação dos outros. Apareceu tanto em crianças do Ensino Fundamental quanto em adolescentes do Ensino Médio.
Nível 4a: Orientação empática auto-reflexiva	Evidência de simpatia auto-reflexiva ou tomada de perspectiva do outro - empatia - preocupação com questões de humanidade e/ou afeto relacionado às consequências das próprias ações - culpa. Apareceu em crianças no final do Ensino Fundamental e em adolescentes do Ensino Médio.
Nível 4b: Transição	Valores internalizados, normas, obrigações e/ou responsabilidades, preocupação pelas condições da sociedade e/ou referência à necessidade de proteger os direitos e a dignidade das pessoas. Apareceu em adolescentes do Ensino Médio e adultos.
Nível 5: Orientação para forte internalização	Justificativas baseadas em valores, normas ou responsabilidades internalizadas. Obrigações contratuais e melhorias das condições da sociedade baseiam-se na crença sobre a igualdade, a dignidade e os direitos de todos. Manutenção de auto-respeito e raciocínios abstratos ou internalizados. Apareceu em adolescentes de Ensino Médio.

Fonte: Koller; Bernardes (1997) *Apud* D´Aurea-Tardeli (2011).

Eisenberg-Berg (1979), por meio de histórias que demandam algum tipo de conduta solidária, permitiu obter elementos relacionados às condutas morais pró-sociais dos sujeitos. D´Aurea-Tardeli (2011), em seu estudo 1, utilizou 3, das 7 histórias: uma que relacionava a "conduta de abnegação", outra que tinha como foco demonstrar uma "intervenção contra opressão dos fortes aos fracos" e a última que demonstrava a "utilização de competências em função dos necessitados". Assim, uma das perguntas feitas aos participantes da pesquisa, diz respeito ao *o que deveriam fazer* os personagens das histórias, com o objetivo de verificar se os jovens se manifestariam com empatia e pró-socialidade. Como resultado desse estudo, foi possível estabelecer que, 44,36% dos jovens se mobilizam empaticamente ao outro, 24,16% demonstraram uma certa insegurança na resposta ao assinalarem a opção *não tenho certeza*, e 31,48%, apontaram uma tendência mais autocentrada, ou seja, uma tendência oposta a pró-socialidade. Este último resultado, parece-nos conectar diretamente com os achados da nossa pesquisa pois, o olhar para o outro demonstra-se fragilizado como vimos nos dados da pesquisa qualitativa que fizemos. Há uma falha na disciplina de projeto de vida ao não incluir o outro e os alunos sabem disso: **P33 -** *"...nunca temos partes para debater entre si, não recebemos preparação social, as pautas sempre são colocadas de forma agressiva e não de forma a melhorar"*; **P34 -** "*As aulas, ainda que se adequem a proposta, não tratam de temas de âmbito realmente social, mas sim de coisas atreladas ao tipo de alunos (elite), exemplo, deixando de tratar de temas como racismo e desigualdade social, não presentes no dia-a-dia deles, mas tratando de temas superficiais no convívio real, como festas e uso de drogas. Sendo assim, eu não gosto dessas aulas e acho que elas não funcionam".*

Quanto ao sentido e os valores que corroboram os projetos de vida de nossos adolescentes que encontramos no primeiro estudo, ainda que nossa pesquisa tenha nos mostrado dados bem positivos, mais otimistas dos jovens em relação aos seus projetos de vida - *clusters* G1 e G2 (91,29%) - que indicam que as chances dos jovens se realizarem na vida são "moderadas" ou "grandes", nos chamou atenção para os dados que obtivemos em relação as diferentes conquistas para a vida como: fama; amigos; filhos; emprego e reconhecimento social.

Tanto em G1 quanto em G2, o emprego é visto como "importante ou muito importante", entretanto, em G2, cluster que possui a maior representatividade da amostra, apontam que os "amigos" e os "filhos" são "pouco ou nada importantes". Em especial no que se refere aos "amigos", pesquisas já mostraram a influência que os amigos têm em diferentes esferas da vida.

Em especial na escola, amigos podem influenciar positivamente a forma como os alunos e alunas vêem esta instituição e em como se sentem pertencentes a ela (Centers For Disease Control And Prevention, 2009, p. 5 *Apud* Bomfim, 2025).

Voltando aos estudos de D´Aurea-Tardeli (2011), seu segundo estudo buscou identificar através de uma pergunta aberta - *Pensa na pessoa que você é hoje. Imagine você mesmo daqui dez anos. Descreva como você desejaria que estivesse sua vida* - qual era ou quais eram as perspectivas de futuro dos jovens, ou seja, os jovens podiam "pensar qual o sentido de sua vida e o que acredita poder alcançar de importante para ela" (D´Aurea-Tardeli, 2011, p. 113). Assim, adotou-se neste segundo estudo, 2 nomenclaturas: *Plano de Vida Conectado* para projetos de vida que incluíam o outro e *Plano de Vida Desconectado* para projetos de vida que não incluíam o outro. Os dados revelaram que, 82,32% consideram *o outro* de alguma forma, contra 17,68% que não aparecia *o outro*, mas, apareciam questões relacionadas a uma motivação mais individualista como: valorização financeira no trabalho, reconhecimento profissional, o desejo de ser bem sucedido financeiramente, dentre outros.

Em relação ao *Plano de Vida Conectado,* os relacionamentos afetivos aparecem de 2 formas: âmbito particular (amigos, filhos, pais, companheiro(a)) e âmbito coletivo (participação em projetos sociais, ajudar as pessoas ou contribuir com a sociedade). Dos resultados obtidos, apenas 9,87% manifestaram desejo de permanecer tendo contato com seus familiares no futuro e 30,03% manifestaram desejo de construir sua família. 15,25% manifestaram interesse em ter relacionamento afetivos, como casal, no futuro e, apenas 11,47% apontaram que é importante conservar os amigos ou fazer amigos futuros. 9,20% veem o outro como aspecto negativo, não demonstrando interesse em estarem casados, "nem com algum tipo de compromisso afetivo e ainda de não querer ter filhos" (p. 116). Em relação aos dados que conferem ao âmbito social, foram elencadas 4 categorias de análise. A primeira se referiu a possíveis contribuições com o país através do exercício da cidadania. Apenas 1,71% dos jovens demonstraram este interesse. A segunda, se referia a "ser útil na sociedade", 8,55% dos jovens com Projeto de Vida Solidário, demonstraram essa intenção. A terceira ação dizia respeito a "realizar atividades voluntárias", levando em consideração a virtude da caridade, apenas 7,69% dos jovens demonstraram intencionalidade de disponibilizar "um tempo de suas vidas futuras na contribuição social sem, contudo, visar gratificações materiais" (p.119). E por último, uma subcategoria "participar de

causas sociais", apenas 2,14% dos jovens apresentaram esta intenção em seus Projetos de Vida Solidários.

Em uma pesquisa realizada por Melo (2025), em que teve como objetivo principal a implementação da metodologia da Aprendizagem por Projetos Sociais (APS) em uma escola pública municipal da cidade de Campinas/SP, tornou-se explícita as dificuldades da escola em sair de sua "zona de conforto". A pesquisadora aponta que, um dos desafios confirmados na pesquisa refere-se ao fato de que há um problema cultural em que, na educação, não há "o desenvolvimento de atividades sociais e solidárias duradouras que resultem em intervenções voltadas a amenizar as necessidades sentidas pela comunidade" (p. 203). Ainda nesse sentido, foi possível constatar que houve interesse por parte dos alunos para realizarem uma das ações propostas, como o cultivo de uma horta na escola, "por se tratar de uma atividade prática e prazerosa, desconectada do padrão tradicional de ensino baseado na voz, giz e lousa" (p. 203), o que deve ser considerado como um avanço. Entretanto, nesta pesquisa havia uma outra proposta: "desenvolver a Aprendizagem por Projetos Sociais (APS), cujo motivador - ou ponto de partida - seria a sensibilização dos estudantes diante de uma necessidade social", assim os alunos deveriam se comprometer a executá-la, porém, tais ações não foram efetivadas devido a "escassa participação dos estudantes e a ausência da prática da cooperação" que deveria ter sido incentivada pelos docentes através, por exemplo, de dinâmicas em grupo em que, o valor da confiança seria um "motor" para engajar os alunos.

Tais ações foram vistas como um dificultador pelos docentes por se tratar de um contexto de incivilidades vivenciado pelas turmas - o que dificultava as trocas entre os membros - quanto à insegurança dos próprios docentes em propor esse tipo de organização", o que nos remete a uma dificuldade docente em lidar com os diversos problemas de convivência dentro da escola, causando uma inibição da ação (Melo, 2025; Knoener, 2023).

Os obstáculos identificados por Melo (2025) dialogam com os achados qualitativos da presente investigação. Se, na experiência desenvolvida em Campinas, a escassa participação dos estudantes, a ausência de práticas cooperativas e a insegurança dos docentes impediram que a proposta ultrapassasse a realização de atividades pontuais e alcançasse uma intervenção social efetiva, os dados desta atual pesquisa indicam limitações semelhantes nas aulas de Projeto de Vida. Isso pois, ao invés de favorecerem o engajamento social dos jovens, a construção de vínculos, a cooperação e a reflexão sobre projetos coletivos, parte dessas aulas foi percebida de

maneira ambivalente ou negativa e, em alguns casos, associada a sentimentos de ansiedade, pressão e sofrimento emocional. Além disso, determinadas respostas revelaram a presença de concepções neoliberais, nas quais o projeto de vida é reduzido à responsabilização individual pelo sucesso, à adaptação ao mercado de trabalho e à busca por desempenho, sem que sejam oferecidos elementos suficientes para a compreensão da vida em sociedade e da importância do outro nesse processo.

Sobre a diferença entre 2005 e 2025 - vinte anos depois - quando voltamos nossos olhares para os dados que encontramos em nossa investigação, a importância atribuída aos filhos (42,2% consideram *muito importante* em 2005 e 49,55% em 2025), e a importância atribuída aos amigos (72,8% consideram *muito importante* em 2005 e 57,38% 2025), podemos perceber que houve um aumento da importância atribuída aos filhos e uma queda significativa na importância atribuída aos amigos.

Ainda que tenhamos tido um aumento na importância atribuída aos filhos, dados de pesquisas recentes nos alertam para uma queda significativa na taxa de natalidade a nível mundial. É o que nos mostram os dados da Unfpa - Fundo de População das Nações Unidas, uma agência de saúde sexual e reprodutiva da ONU - Organização Nacional das Nações Unidas (2025), com 14.256 jovens e adultos de 17 a 88 anos de idade de 13 países. A pesquisa alerta para uma crise global de fertilidade justificada por 3 grandes fatores: 1 - pressões socioeconômicas; 2 - persistente aumento da desigualdade de gênero e 3 - crescente incerteza quanto ao futuro. Segundo o relatório gerado por este estudo, intitulado: "*A verdadeira crise da fertilidade: A busca pela autonomia reprodutiva em um mundo em transformação*", 39% dos entrevistados apontam que a "limitação financeira" é a principal barreira para se ter menos filhos do que gostaria e 1 em cada 5 entrevistados apontaram "mudanças climáticas"; "guerra"; "insegurança" e "emprego" como condições de ameaça. Cabe salientar que o Brasil foi o único país lusófono a fazer parte desta grande investigação.

Ainda com dados desta pesquisa, cada vez mais mulheres (13%) e homens (8%) estão insatisfeitos com a divisão desigual de salários. Além disso, 1 a cada 3 mulheres relatou ter tido gravidez indesejada; 25% do total dos entrevistados disseram "não se sentirem capazes de ter filhos" e 20% apontam que somente tiveram filhos pois foram pressionados a assumirem a paternidade e a maternidade. O estudo ainda apontou para a necessidade de se construir políticas públicas que garantam "moradia, trabalho decente, licença parental remunerada e acesso a

serviços abrangentes de saúde reprodutiva" como incentivos para os jovens se sentirem seguros para terem filhos no futuro.

Conversando ainda com estes dados, um estudo da *University College London (UCL),* com 1000 jovens de 16 a 18 anos, apontou que mais de um terço, não pretendem ter filhos no futuro. As justificativas dos jovens vão na mesma direção do estudo anteriormente descrito: o estado turbulento do mundo e as alterações climáticas (Harper, 2024).

Nesse sentido, é importante destacar que o fato de os "*filhos*" terem tido um aumento em seu grau de importância em nossa pesquisa, não implica, necessariamente, a intenção imediata de tê-los ou, em outras palavras, de se consolidar um projeto concreto de parentalidade. Trata-se, antes, de compreender que a importância atribuída pode expressar um valor simbólico, afetivo ou idealizado, enquanto a decisão de constituir uma família depende de condições objetivas mais amplas, como: estabilidade financeira; segurança social; perspectiva de futuro e igualdade nas relações de gênero. Assim, os dados aqui encontrados não invalidam os estudos que apontam para a redução do desejo de ter filhos, mas indicam que, entre os jovens investigados, a parentalidade ainda ocupa um lugar significativo no campo dos valores, mesmo que sua efetivação esteja atravessada por incertezas.

Nessa perspectiva, torna-se igualmente relevante compreender como outra dimensão relacional, representada pelos amigos, tem sido significada pelos jovens em seus projetos de vida.

Quando voltamos para a importância atribuída aos amigos (72,8% consideram *muito importante* em 2005 e 57,38% em 2025), dados do IBGE de 2019, com 125.123 respondentes indicaram que 4% dos adolescentes entre 13 e 17 anos apontaram não ter amigos próximos, em números absolutos, são mais de 5 mil jovens que alegaram não ter com quem contar para enfrentarem as diversas dificuldades da vida (IBGE, 2020). Dados ainda mais recentes do IBGE 2024, indicaram um aumento de 0,5% (4,5%) em relação aos dados de 2019 dos jovens de 13 a 17 anos que não possuem amigos. Estes dados mais recentes mostram também que, quanto mais os jovens crescem em idade, menos amigos próximos eles possuem - 3,9% estudantes de 13 a 15 anos e 5,5% de estudantes de 16 e 17 anos. Em nossa pesquisa atual, 61,3% da nossa amostra foi composta por estudantes de 16 e 17 anos.

Um outro dado de nossa pesquisa, aponta para o fato de 391 jovens, terem classificado os amigos e filhos como "pouco ou nada importantes" (G3), sendo este grupo em específico, aquele

que demonstrou olhares mais pessimistas em relação aos seus valores e projetos de vida, acreditando, também, que suas chances de se realizarem na vida são "poucas ou inexistentes" com maior participação de estudantes que classificam suas notas como ruins e com maior participação de estudantes que não têm religião.

Pesquisas mostram uma relação direta entre a falta de perspectiva de futuro atrelada às notas da escola e a falta de religião. Andretta (2010), em estudo com 300 adolescentes, identificou que jovens com perfil tendencialmente pessimista apresentaram menor desempenho acadêmico e menores expectativas educacionais quando comparados a seus pares com perfil otimista. Em estudo semelhante, Shek e Li (2016) demonstraram, ao longo de quatro anos, que a queda na percepção do próprio desempenho escolar estava negativamente associada ao aumento da desesperança em relação ao futuro. No contexto brasileiro, Florêncio, Ramos e Silva (2021), em estudo com 295 alunos do ensino médio, constataram que adolescentes com maiores níveis de estresse apresentavam simultaneamente níveis mais elevados de desesperança.

No que se refere a ausência de religião, estudos também demonstram uma relação direta entre - não ter religião e falta de perspectiva de futuro, ou, como vimos em nossa pesquisa, acreditam que as chances de se realizarem na vida são "poucas ou inexistentes - Chies e Takimi (2024), em estudo transversal com estudantes do ensino médio, encontraram prevalências de 56,1% para depressão e 65,9% para ansiedade, sendo que baixa religiosidade intrínseca e menor índice de experiência espiritual estiveram associados a maiores chances de sofrimento emocional. Esses dados sugerem que a religiosidade, para além de seu conteúdo doutrinário, pode operar como um recurso psicossocial que oferece ao jovem quadros de sentido, pertencimento e esperança, elementos que, quando ausentes, podem intensificar a percepção de que o futuro é incerto ou inatingível, conforme observado no perfil do G3 em nossa pesquisa.

Entretanto, em nossos dados qualitativos, não percebemos essa relação entre ausência de religião e sofrimento emocional (Categoria 3). Ao olharmos para as subcategorias 1, 2 e 3 há uma predominância de estudantes que declararam possuir religião. Na Subcategoria 1 - *avaliações positivas*, esse grupo representa 73,9%, enquanto os que não possuem religião correspondem a 26,1%. Na Subcategoria 2 - *avaliações ambivalentes*, os estudantes com religião representam 72,1%, contra 27,9% sem religião. Já na Subcategoria 3 - *avaliações negativas*, observa-se redução da proporção de estudantes com religião, que passam a representar 66,5%, enquanto os que não possuem religião aumenta para 33,5%. Esse dado é relevante porque indica

que a ausência de religião aparece proporcionalmente mais presente na Subcategoria 3, associada a respostas mais críticas ou negativas sobre as aulas de Projeto de Vida.

Encontramos na literatura um amparo que poderá, a nosso ver, justificar tais contradições. Ridder, Balkaya-Ince e Schnitker (2024) em uma pesquisa com 248 jovens, constataram que a centralidade da identidade religiosa, embora fosse protetora contra a depressão e fortalecesse o senso de propósito, não apresentou efeito estatisticamente significativo sobre os níveis de ansiedade, o que nos sugere que diferentes dimensões do sofrimento emocional respondem de formas distintas à religiosidade. Tal lacuna demonstra que o jovem com fé pode ter clareza sobre o sentido da vida e ainda assim experienciar ansiedade diante de certas situações. Uma dessas situações, como nossos dados sugerem, pode ser justamente a proposta de um currículo que pede ao jovem que construa, de forma autônoma e racional, o seu projeto de vida. Fica nítido na fala de alguns alunos, o quanto os jovens sentem necessidade das aulas de Projeto de Vida serem mais dinâmicas e coletivas: **P8 -** *"Acredito que as aulas são muito importantes, porém creio que deveriam haver mais dinâmicas de entrosamento entre a turma, creio que esse é um pilar muito importante para o desenvolvimento social"*; **P33 -** *"Não acredito que as aulas sejam levadas da maneira que deveriam ser, pois durante das aulas apenas vemos filmes, nunca temos partes para debater entre si, não recebemos preparação social, as pautas sempre são colocadas de forma agressiva e não de forma a melhorar"*.

Em estudo realizado em uma escola pública e uma escola particular do Vale do Itajaí, em Santa Catarina, Mezzomo e Kraemer (2025) verificaram que os jovens destacaram positivamente as dinâmicas interativas, as oportunidades de autodescoberta, os espaços de manifestação pessoal e acolhimento, a possibilidade de compartilhar experiências, sonhos e preocupações e os debates sobre vida adulta, futuro, carreiras, trabalho, desafios e oportunidades. Os autores ressaltam, ainda, a importância de entrelaçar o currículo ao mundo vivido pelos estudantes, por meio do diálogo e da escuta de suas expectativas. Esses dados indicam que o enriquecimento dos projetos de vida depende menos da simples existência de uma disciplina com essa denominação e mais da qualidade das experiências pedagógicas que ela efetivamente proporciona. Os jovens que participaram da nossa investigação afirmam justamente essa falta sentida.

Quando a disciplina de Projeto de Vida se apresenta como um exercício de autodeterminação individual, desvinculado de qualquer dimensão coletiva, pode instalar-se nesse jovem uma tensão real entre o que ele crê e o que lhe é proposto. Batista (2025) observou esse

conflito em estudantes considerados religiosos, ao identificar a coexistência perturbadora entre o chamado "vocacional" e as "exigências do mundo secular", uma tensão que, quando não encontra espaço de elaboração, tende a se expressar como angústia existencial. Campanario (2018) constatou que intervenções de orientação vocacional que não consideram a dimensão espiritual tendem a aumentar a sensação de incerteza entre jovens religiosos. Em contrapartida, abordagens integradas, que incluem o discernimento espiritual como parte do processo, contribuem para reduzir a ansiedade e favorecer maior clareza em relação ao futuro.

Desse modo, os achados que obtivemos em relação à religião, não podem ser interpretados de forma linear ou simplificada. Embora o grupo G3 concentre estudantes com maior pessimismo diante da vida, com menor valorização dos vínculos afetivos e maior presença de dificuldades escolares, os dados qualitativos mostram que a ausência de religião, por si só, não explica automaticamente o sofrimento emocional nem a forma como os jovens elaboram seus projetos de vida. O que os resultados indicam, de forma mais ampla, é que a religiosidade pode funcionar como um recurso de sentido e amparo para parte dos estudantes, mas sua presença não elimina, necessariamente, a insegurança diante do futuro.

Quando voltamos para os outros dados do G3, em que os amigos e filhos foram classificados como "pouco ou nada importantes", pesquisas internacionais, como a pesquisa do ONS (*Office for National Statistics*), publicada no final de 2025, apontando que 33% dos britânicos de 16 a 29 anos relataram não ter amigos e sentir solidão "com frequência, sempre ou às vezes". Dados da OMS - Organização Mundial da Saúde, em seu relatório da comissão sobre "Conexão Social" também apontam que uma em cada seis pessoas no mundo se sente só.

De acordo com Allen (2020), o estabelecimento de relações interpessoais positivas constitui um elemento fundamental para a promoção do bem-estar físico e psicológico. No entanto, a solidão tem afetado uma parcela expressiva da população, estimando-se que atinja cerca de um em cada quatro indivíduos, com impactos negativos sobre a saúde e a qualidade de vida.

Entretanto, não podemos interpretar os dados referentes à redução da importância atribuída aos amigos em 2025 apenas como sinônimo de exclusão ou rejeição. Segundo Tognetta (2009), estar só nem sempre significa vivenciar sofrimento emocional, uma vez que a relação intrapessoal desempenha um papel importante no processo de encontro consigo mesmo. Trata-se

de um movimento que, muitas vezes, é necessário para a construção da identidade e para o desenvolvimento pessoal. O alerta precisa estar na frequência com que esta solidão se enquadra.

Tais dados parecem-nos mostrar que há também à possibilidade de que nossos jovens estejam apresentando menor repertório de habilidades relacionais. Haidt (2024), discute sobre uma "grande reconfiguração", pois, nota-se uma grande transição de uma infância e adolescência centradas no brincar para outra fortemente mediada por dispositivos digitais, como *smartphones*, *laptops e videogames*, processo intensificado a partir de 2010, com a popularização dos *smartphones* nos Estados Unidos (EUA). Nessa perspectiva, ao transferirem parte significativa de suas interações e formas de socialização para o ambiente virtual, crianças e adolescentes teriam reduzido as oportunidades de desenvolver essas habilidades por meio da convivência presencial e corporal. Essa pode ser uma das explicações para a redução expressiva da importância dada aos amigos, quando comparamos com os achados da pesquisa de 2005.

Diante desse cenário, em que a importância atribuída aos amigos diminui de forma expressiva em 2025 e parte dos jovens também se reconhece em uma posição mais pessimista quanto às próprias possibilidades de realização, torna-se pertinente observar como essas relações aparecem articuladas a outras dimensões do reconhecimento e da sociabilidade. Afinal, a forma como os jovens significam os vínculos com os pares, o estar só e o lugar ocupado pelo "reconhecimento social" pode ajudar a compreender não apenas a qualidade de suas relações, mas também o modo como constroem suas expectativas de vida.

Nessa direção, ao analisarmos o *cluster* G1, eles apontam que o "reconhecimento social" é importante ou muito importante" e que a pior coisa da vida é "estar sozinho". Interessantemente, em nenhum cluster foi possível elencar a "fama" como algo que os jovens de hoje se preocupam. Se formos olhar os dados de 2005 e os dados de 2025, a "fama" em 2005 obteve um percentual maior de importância, sendo 38,9% que a consideraram "importante ou muito importante" e em 2025, apenas 28,72% a consideraram como "importante ou muito importante".

Quando olhamos mais a fundo para o "reconhecimento social", comparando os anos de 2005 e 2025, esta diferença também foi estatisticamente significativa, pois, em 2005, 90,1% consideraram o "reconhecimento social" como "importante ou muito importante" e em 2025, 70,7%. Porém, estes dados não podem ser interpretados como se nossos jovens menosprezassem o olhar alheio. Em outras palavras, grande parte menospreza a "fama" quando comparada ao

“reconhecimento social”, que possui um caráter mais concreto e depende do mérito para ser conquistado, enquanto o mesmo não ocorre com a fama (La Taille; Harkot de La Taille, 2005). Contudo, infelizmente, em dias atuais, em uma sociedade capitalista, não se pode falar em meritocracia diante de uma realidade marcada por desigualdades sociais, raciais, de gênero, culturais, econômicas e territoriais. Dessa forma, é “necessário problematizar a meritocracia enquanto mito que sustenta a falsa premissa da igualdade de oportunidades” (Vaz *et al*., 2026).

Considerados em conjunto, os movimentos observados na importância atribuída aos filhos, aos amigos, à fama e ao reconhecimento social também são dados que permitem responder de maneira mais direta ao terceiro problema da pesquisa: haverá diferenças entre como os jovens de 2005 percebem e atribuem sentido aos seus projetos de vida e aos valores que orientam suas escolhas e como os jovens de 2025 o fazem? Então, a resposta a este problema de pesquisa é afirmativa, há diferenças entre os jovens de 2005 e os de 2025, mas não como uma substituição completa dos valores de uma geração pelos da outra. O que os dados revelam é uma reorganização das prioridades: cresce o valor simbólico atribuído aos filhos, diminui a centralidade dos amigos, da fama e do reconhecimento social, ao mesmo tempo em que permanecem relevantes às necessidades de pertencimento e validação. A comparação temporal, portanto, evidencia continuidades e deslocamentos que precisam ser compreendidos à luz das transformações sociais, econômicas, tecnológicas e relacionais ocorridas nas duas últimas décadas.

Dessa maneira, esses resultados podem ser compreendidos como expressão de uma juventude marcada por traços da contemporaneidade líquida. Em Bauman (2001), a lógica da modernidade líquida se caracteriza pela valorização do imediato, da fluidez e da instabilidade, o que enfraquece vínculos duradouros e dificulta a construção de projetos mais consistentes para o futuro. Nessa mesma direção, La Taille (2009) argumenta que a redução das perspectivas futuras, associada a esse contexto, tem contribuído para um sentimento difuso de insatisfação e infelicidade entre os sujeitos.

Um estudo internacional conduzido pelas Universidades de Harvard e Baylor nos Estados Unidos, com a intenção de identificarem o que pensam e quem são os jovens de hoje, contou com a participação de mais de 200 mil jovens de 22 países geográfico e culturalmente diversos (VanderWeele *et al.*, 2025). Dentre os achados desta investigação, chegou-se em um consenso, de que os jovens de hoje vivem uma “crise de felicidade”, os níveis de felicidade e bem-estar

pararam de crescer e, em alguns casos, houve uma diminuição em comparação com as gerações anteriores. Seguindo esta mesma tendência, a Associação Americana de Psicologia, encontrou que mais de 90% desses jovens já sentiram algum sintoma físico ou emocional causado pelo estresse constante dos dias de hoje. Kelsey Latimer, psicóloga e CEO da *KML Psychological Services* aponta que, um dos fatores para o aumento desse estresse vem, em parte, da exigência de ser "perfeito" em tudo e que há uma expectativa por parte dos jovens de estarem sempre conectados, produtivos e bem emocionalmente o que, consequentemente, acabam aumentando a ansiedade e o sentimento de que nunca é suficiente.

Há um ponto que não podemos deixar de considerar quando falamos dos jovens de hoje - o acesso às tecnologias e as redes sociais gerando uma hiperconectividade. Segundo a Associação Brasileira de Distribuição de Tecnologia e Informação (Abradisti), houve uma expansão das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), potencializados pela pandemia da COVID-19. De acordo com a *American Psychological Association* (APA), o efeito das plataformas digitais está relacionado aos tipos de conteúdos acessados, às formas de interação possibilitadas pelas plataformas e às circunstâncias em que ocorre o uso. Contudo, a exposição excessiva ou inadequada pode produzir efeitos negativos sobre o bem-estar dos adolescentes, tanto no presente, quanto no futuro.

Uma pesquisa recente sobre o uso e o impacto das redes sociais e tecnologias em jovens, mostra que há um grande percentual de comparação social com pessoas percebidas como melhores ou mais bem-sucedidas, o que se associa negativamente à autoestima momentânea e à insatisfação do jovem com a vida (Irmer; Schmiedek, 2023).

Quando voltamos para nossos dados em relação ao “reconhecimento social”, em que o G1 atribui alta importância e indica que a pior coisa da vida é “estar sozinho”, esses resultados sugerem que o olhar do outro continua sendo decisivo, mas agora sob uma lógica mais instável, em que, ser visto, reconhecido e incluído parece funcionar como proteção subjetiva diante do risco da invisibilidade e do isolamento.

Dessa forma, a hiperconectividade pode ser compreendida como um dos elementos que intensificam o presenteísmo juvenil: o jovem permanece ligado ao mundo o tempo todo, mas isso não significa que esteja, necessariamente, mais amparado para projetar-se no futuro.

Ora, não podemos deixar de notar que os resultados até aqui discutidos, parecem “caminhar” para uma aparente divergência entre a valorização do “*reconhecimento social”* e a

baixa indicação da categoria "*ignorar as necessidades dos outros*" como uma das piores coisas da vida. Essa divergência, contudo, não deve ser compreendida como uma contradição simples, mas como expressão de uma tensão importante na forma como os jovens se relacionam com o outro. Ao afirmarem que o "*reconhecimento social"* é relevante e que "*estar sozinho*" representa uma das piores experiências (24,32%), os jovens demonstram que o vínculo social, a aceitação e o pertencimento ocupam lugar significativo em suas vidas. No entanto, o fato de poucos associarem a pior coisa da vida a ignorar as necessidades alheias, indica que essa relação com o outro parece estar mais centrada na necessidade de ser reconhecido, acolhido e acompanhado, do que na disposição de reconhecer, acolher e agir em favor do outro. Como estes jovens viverão em sociedade, sem considerar o outro?

Nesse sentido, os dados sugerem uma sociabilidade marcada por forte demanda de pertencimento, mas por baixa centralidade da empatia e da solidariedade como valores ativos. Os jovens parecem perceber a importância do outro quando esse outro funciona como fonte de validação, companhia e reconhecimento. Porém, quando a questão exige deslocamento do olhar para a vulnerabilidade alheia, a preocupação coletiva aparece de forma menos expressiva. Assim, pode-se afirmar que há uma assimetria entre o desejo de receber cuidado e reconhecimento e a disposição de identificar como grave a indiferença diante das necessidades dos demais.

É possível compreender, ainda, que a solidão é percebida como sofrimento individual, enquanto a negligência em relação ao outro não aparece com a mesma força como problema moral ou social. Sendo assim, os dados apontam para uma fragilidade da reciprocidade nas relações entre os jovens: os estudantes valorizam ser vistos, aceitos e incluídos, mas não demonstram, na mesma proporção, reconhecer a importância de olhar para as necessidades dos outros. Portanto, mais do que indicar uma possível ausência de empatia, os resultados mostram uma baixa saliência da empatia e da solidariedade como referências centrais na formação ética e social desses jovens.

Quando olhamos para os dados estatísticos referentes à comparação dos resultados de 2005 e de 2025 no que se refere "*as chances de se realizarem na vida",* podemos perceber que, as maiores porcentagens das respostas estão em "moderadas" e "grandes", em ambos os anos. Porém, é preciso nos atentarmos para o fato de que houve um aumento na porcentagem de respostas em 2025, em "inexistentes", "pequenas" e "moderadas" e uma queda na porcentagem

em “grandes”. Resgatamos a tabela abaixo, para visualizarmos novamente os números estatísticos dessa comparação.

Quadro 5 - Resultados comparativos entre os anos 2005 e 2025 quanto às “chances de se realizar na vida”

Chances de se realizar na vida			<0,01
inexistentes	26 (0,5%)	38 (0,85%)	
pequenas	212 (4,1%)	294 (6,55%)	
moderadas	**2023 (39,2%)**	**1996 (44,44%)**	
grandes	**2895 (56,1%)**	**2163 (48,16%)**	

Fonte: elaborado pela autora

Neste mesmo sentido, na análise de correspondência múltipla, o G3, composto por jovens que acreditam que as chances de se realizarem na vida são “poucas ou inexistentes”, apresenta, interessantemente, a indicação de que o mais importante é “encontrar um sentido para a vida”, o que acaba evidenciando, na verdade, o quanto esses jovens sentem falta de uma vida que tenha sentido. Com isso, ainda que o G3 tenha sido representado pela minoria dos respondentes, precisamos nos atentar ao fato de que há uma ausência de relação com o futuro, bem como uma falta de perspectiva de futuro. Entretanto, há uma necessidade desses jovens de viverem o presente.

Os resultados referentes às chances de realização na vida oferecem outra resposta objetiva referente ao nosso terceiro problema de pesquisa: haverá diferenças entre como os jovens de 2005 percebem e atribuem sentido aos seus projetos de vida e aos valores que orientam suas escolhas e como os jovens de 2025 o fazem? Em 2025, aumentaram as respostas “inexistentes”, “pequenas” e “moderadas”, enquanto diminuíram as respostas “grandes”, o que indica menor segurança quanto à concretização do futuro, ainda que a maioria permaneça entre expectativas moderadas e elevadas. Além disso, o fato de o G3 valorizar “encontrar um sentido para a vida” justamente quando apresenta menor expectativa de realização mostra que esse valor pode expressar não apenas uma conquista já estabelecida, mas também uma ausência sentida.

Desse modo, a comparação entre os anos revela mudanças na intensidade do otimismo, enquanto a análise dos clusters esclarece como os jovens atribuem diferentes sentidos às suas perspectivas futuras.

Em 2021, uma pesquisa realizada pela UNICEF (Fundo das Nações Unidas para la Infância), considerada uma agência da ONU (Organização Nacional das Nações Unidas) dedicada a defender os direitos de crianças e adolescentes, realizou uma pesquisa com 21 países e contou com a participação de adolescentes e jovens de 15 a 24 anos de idade e com adultos maiores de 40 anos de idade. Nesta pesquisa os participantes foram questionados sobre "*como é ser criança e adolescente no mundo de hoje?*". O intuito dessa pesquisa foi mostrar a diferença na percepção entre as gerações. Nos 21 países, os jovens tiveram respostas que indicam uma crença maior de um futuro melhor, se comparado aos adultos. Quando questionados sobre se o mundo vem se tornando um lugar melhor a cada nova geração, 57% dos jovens afirmaram que sim, enquanto entre os adultos esse percentual foi de 39%. No caso do Brasil, o nível de otimismo apareceu como o segundo mais baixo entre os países analisados, ficando atrás apenas do Mali, na África Ocidental. Entre os brasileiros, somente 31% dos adolescentes e jovens, e 19% dos adultos disseram acreditar que o mundo está em melhora.

Ainda com dados da pesquisa da UNICEF (2021), os adolescentes e jovens demonstraram uma clara consciência da importância do presente e da urgência das questões que impactam diretamente suas vidas. Embora reconheçam avanços no acesso a direitos, enfatizam que há problemas que exigem ações imediatas, como o enfrentamento das mudanças climáticas e o investimento em saúde mental, o que revela uma atenção voltada não apenas ao futuro, mas sobretudo às demandas do agora. Além disso, ao reivindicarem participação nas decisões que os afetam, nesta pesquisa foi possível evidenciar o desejo de serem ouvidos no tempo presente, e não apenas em um horizonte distante. Na média dos 21 países analisados, 58% consideraram "*muito importante*" que políticos escutem crianças e adolescentes antes de tomar decisões. No Brasil, esse índice foi ainda maior, alcançando 61%, o que reforça a centralidade que esses jovens atribuem à escuta e ao reconhecimento de suas vozes no aqui e agora. Essa tem sido uma característica dos jovens de hoje.

Fazemos uma pausa nessa discussão, pois, não podemos deixar de retomar os dados que encontramos em relação ao "emprego". Tanto em G1, quanto em G2 o emprego é visto como "*importante ou muito importante*".

Mas, a importância que os jovens atribuem ao emprego, está relacionada a qual ou quais critérios? É o que estes estudos nos mostram. Estudos recentes destacam uma mudança significativa na forma como os jovens percebem o emprego, enfatizando a importância da satisfação profissional e do alinhamento com valores pessoais em detrimento de métricas tradicionais, como o salário. Segundo uma pesquisa realizada pelo *Pew Research Center* (2019), 70% dos *j*ovens da geração *millenialls*[19] priorizam a satisfação no trabalho em relação ao salário, e as gerações mais jovens como geração *Z*[20] e *Alpha*[21] valorizam cada vez mais funções que proporcionam realização pessoal.

Da mesma forma, o Fórum Econômico Mundial (2020) observou que os jovens buscam empregos que não apenas garantam segurança financeira, mas também contribuam para o bem social e a sustentabilidade ambiental refletindo uma tendência mais ampla de valorização de um trabalho com propósito. Este dado, acaba "conversando" também, com os dados anteriormente apontados, sobre o quanto os jovens se preocupam com as questões climáticas atuais e do futuro. Além disso, pesquisas indicam que os jovens estão cada vez mais motivados pelo desejo de realizar um trabalho significativo, alinhado aos seus valores e aspirações (Yeager; Bundick, 2009). Essa tendência sugere uma mudança fundamental na abordagem do planejamento de carreira, priorizando o propósito e a contribuição para a sociedade.

Em estudo realizado pela *Teach the Future Brasil* em 2025, presentes em um relatório sobre "Sintomas e travessias possíveis das novas gerações", aponta que 79% dos jovens consideram a "estabilidade financeira" como a maior motivadora do trabalho, seguidas de "saúde e bem-estar" (63%), "liberdade e autonomia" (37%) e "desenvolvimento de habilidades" (33%). Encontraram também, um dado que acaba indo na direção dos dados anteriormente apontados em que, 66,1% dos jovens, indicaram que "trabalhar com o que gostam/com propósito" é o grande motivador para se imaginar um futuro em que vale a pena esperar para se viver. Esta pesquisa fez também uma comparação entre os jovens que estudam, mas, ao mesmo tempo, trabalham. 42% apontaram que o "reconhecimento profissional" é uma de suas principais necessidades, o que nos mostra que não está em jogo apenas uma garantia de sobrevivência, mas, sobretudo, uma busca por espaços que permitem sua construção identitária (TTB, 2025).

[19] Nascidos entre 1984 - 1994
[20] Nascidos entre 1995 - 2009
[21] Nascidos entre 2010 - 2024

Em uma pesquisa publicada recentemente, em agosto de 2026 - "Juventudes e o mundo do trabalho" - coordenada pela Fundação Itaú, com 1816 jovens de 16 a 29 anos de idade, tinha como objetivo compreender, a partir da perspectiva dos jovens, os significados atribuídos ao trabalho na contemporaneidade. Dentre os resultados, a pesquisa mostra que, a busca por oportunidades de emprego faz parte da realidade da maioria dos jovens brasileiros, atingindo 61% das respostas. Entretanto, essa busca possui características sociais, econômicas e de gênero. Tal procura é mais frequente entre "mulheres, pessoas com filhos, moradores de regiões metropolitanas e jovens com menor escolaridade" (p.10). Desses, 64% das juventudes, olham para o salário como fator decisivo na escolha de um emprego, seguido por "benefícios, plano de carreira e ambiente de trabalho agradável (31% cada)". Esta pesquisa encontrou também resultados que caminham na mesma direção dos resultados mostrados pela Teach the Future Brasil - "os jovens tendem a privilegiar o bem estar e a saúde mental na escolha de um trabalho visto que 62% afirmam que aceitariam ganhar menos se isso significasse trabalhar em um ambiente saudável" (p.12).

Quando olhamos para os dados qualitativos da nossa pesquisa, mais especificamente para a *Categoria 2 - Projeto de Vida instrumentalizado pela lógica neoliberal*, os dados acabam dialogando com os dados quantitativos da nossa pesquisa quando olhamos para a centralidade atribuída à importância do emprego. Ainda que não tenhamos tido um número expressivo, alguns jovens associaram a disciplina de Projeto de Vida a uma orientação e preparação para o futuro envolvendo o mercado de trabalho como a principal colaboração desta disciplina: **P1 -** *"É a única aula que realmente prepara agente para o futuro IMT (introdução ao mercado de trabalho)."*; **P2 -** *"Acho legal pq me preparar pro mercado de trabalho"; **P11** - "Acho que são aulas essenciais para sabermos lidar com o mercado de trabalho."*. Não temos aqui a pretensão de desconsiderar a importância que o "emprego" tem para o futuro dos jovens, mas, de reafirmarmos que esse não deve ser o único viés desta disciplina.

Em uma pesquisa de Fodra (2015), buscou-se identificar os aspectos positivos e os aspectos desafiadores do Programa Ensino Integral, bem como do componente curricular Projeto de Vida na perspectiva dos professores de história que ministravam as aulas de Projeto de Vida no ensino médio. Através de entrevistas semiestruturadas, uma das perguntas que compunham o roteiro da entrevista dizia respeito a *"Quais os aspectos positivos e desafiadores das aulas de Projeto de Vida?"*. Muitos docentes atribuíram a importância da disciplina justamente ao

mercado de trabalho: **P1 -** *"Eles têm muitas informações importantes e são preparados para ingressarem na universidade ou no mercado de trabalho com muito mais segurança..."*.

Ainda nessa lógica, estudos da *National Bureau of Economic Research* (2022) analisou as aspirações de carreira de estudantes do ensino médio, constatando que, embora a estabilidade financeira continue sendo importante, um número crescente de alunos prioriza a satisfação profissional e a oportunidade de fazer a diferença no mundo. Em conjunto, esses estudos ilustram uma tendência entre os jovens, que veem o trabalho não apenas como um meio para atingir um fim, mas como um componente vital de suas identidades e projetos de vida.

Esses resultados nos levam a pensar que, embora a preparação para o trabalho seja uma dimensão importante na formação dos jovens, ela não pode ser entendida como a única finalidade da disciplina de Projeto de Vida. Quando essa disciplina passa a ser vista quase somente como preparação para o mercado de trabalho, sua proposta formativa tende a ficar mais restrita, não levando em consideração outros aspectos também importantes como o autoconhecimento, a reflexão crítica, os vínculos sociais e a construção de sentidos mais amplos para a vida (Silva, 2025). Nesse sentido, os dados da nossa pesquisa, em diálogo com Fodra (2015), sugerem que o desafio não está em negar a importância do mundo do trabalho, mas em ampliar o olhar sobre essa disciplina, para que ela possa contribuir também com a formação integral dos estudantes. Assim, mais do que orientar para uma futura inserção profissional, o Projeto de Vida precisa oferecer condições para que os jovens pensem sobre si mesmos, sobre os outros e sobre os caminhos que desejam construir.

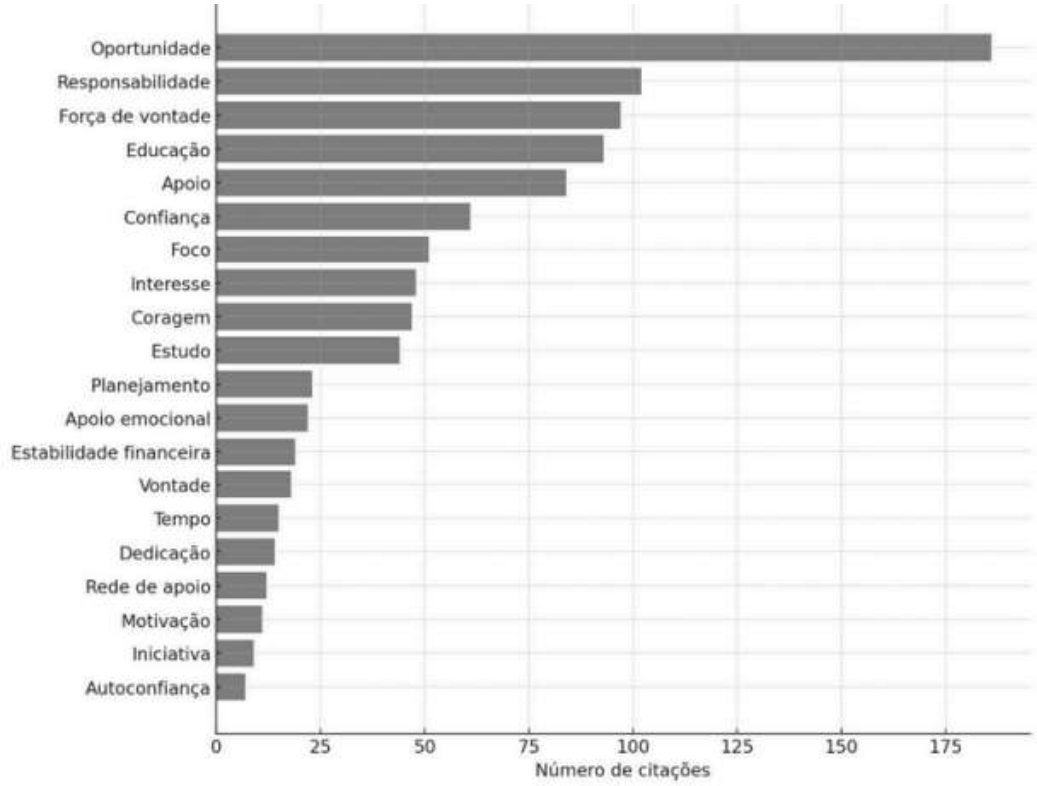
Esses resultados também nos ajudam a responder diretamente ao segundo problema de pesquisa ao mostrarem que a influência da escola é percebida de forma ambivalente e condicionada à maneira como a proposta pedagógica é concretizada. Quando as aulas favorecem autoconhecimento, reflexão, orientação e definição de objetivos, os jovens reconhecem a escola como apoio para a construção de seus projetos de vida. Entretanto, quando o componente curricular se restringe à empregabilidade, à adaptação ao mercado ou a atividades superficiais, sua contribuição é percebida como limitada. Os dados qualitativos permitem, assim, compreender não apenas se a escola influencia, mas também em quais condições essa influência é considerada formativa pelos estudantes.

Seguiremos com estas discussões geracionais, até mesmo porque acaba sendo uma justificativa das diferenças de respostas que tivemos com a pesquisa inicial de 2005, realizada no

início do século. Dessa forma, damos sequência a mais dados de pesquisa, da Teach The Future Brasil (2025). Dentre inúmeras perguntas, foi questionado para mais de 600 jovens "*O que mais falta para os jovens criarem o futuro que desejam?*" e as palavras mais citadas foram: "oportunidade" (25,39%) seguido de "responsabilidade" (12,69%). Nesta pesquisa, "oportunidade" não foi interpretada como "oportunidade de empregos", mas, oportunidade de acesso à uma educação de qualidade e significativa, oportunidade de tempo, oportunidade de escuta, de confiança, de espaços de criação, de segurança para tentar e sonhar, oportunidades de pertencimento. Embora a escassez de oportunidades seja um fator relevante, não se pode ignorar a necessidade de construir uma sociedade que reconheça e valorize os sonhos, as aspirações e os projetos de vida das juventudes.

No gráfico a seguir, é possível observarmos todos os pontos que os jovens colocaram para a pergunta "*O que mais falta para os jovens criarem o futuro que desejam?*"

Gráfico 21 - O que mais falta para os jovens criarem os futuros que desejam



Fonte: Teach the Future Brasil (2025)

Ainda que não tenha sido a maioria, não podemos deixar de notar, o quanto os jovens apontam que falta também “educação”, “apoio”, “confiança”, “apoio emocional”, “rede de apoio”. O jovem não está simplesmente esperando que uma solução surja por acaso, ele está apontando aquilo que precisa mudar para que, com protagonismo, política pública e esforço coletivo, seja possível construir um país em que a juventude possa existir com dignidade e sentido. “Não basta dizer que a juventude é o futuro. É preciso incluí-la nas decisões do presente. O Brasil só será um território de permanência se também for um território de pertencimento” (Teach the Future Brasil, 2025 p. 40).

Há um movimento que vem sendo pensado por pesquisadoras e pesquisadores sobre um futurismo que depende de um agir agora, para que consequências possam ser percebidas a médio e longo prazo (Baudrillard, 1991; De Masi, 2022; García Barnés, 2022; Deloitte, 2024).

Outros dados da pesquisa *Teach The Future Brasil* (2025) nos mostram um olhar sobre a falta de diálogos assertivos intergeracionais entre jovens e adultos, ocasionando uma interpretação de que os “mais velhos ou culpam os jovens, ou os romantizam, mas raramente os escutam de verdade” (p.42), como uma das consequências, este estudo tem chamado de “futurofobia”, ou, o medo do futuro. De acordo com Alegria (2022), é preciso uma “revolução transitária”, pois, para que os jovens de hoje possam se ver no futuro, é necessário que haja colaboração e co-aprendizagem entre as gerações. “Entre o silêncio dos mais velhos e a urgência dos mais jovens, pontes se desfazem e o tempo comum se fragmenta” (Baudrillard, 1991, p. 42).

Assim, os dados dessa pesquisa sobre o diálogo intergeracional, demonstra que há uma dificuldade maior no diálogo com gerações mais novas (28% avaliam como ruim e 35% como regular) enquanto, com as gerações mais velhas consideram 14% ruim e 31% regular. Esse resultado nos leva em direção a uma ruptura geracional em que o diálogo estabelecido é, muitas vezes, tensionado por “ruídos, desencontros e ausências de escuta significativa” (Teach the Future Brasil, 2025, p. 42). Diante desses dados, interessou aos pesquisadores saber o que poderia facilitar os diálogos entre as gerações. 48% dos 600 jovens participantes desta investigação, indicaram a importância de “projetos intergeracionais, como conferências, debates, eventos e ações de voluntariado" (p.43). Há, assim, um desejo que ecoa por espaços institucionais planejados, sistematizados, estruturados, físicos e horizontais, que possibilitem trocas reais, com escuta ativa e empática.

Desse modo, a juventude não almeja apenas ser ouvida, ela almeja que haja possibilidades de se construir pontes reais para um futuro em comum. Na íntegra, os jovens que participaram da pesquisa "*Teach the Future Brasil*" criticam as ações atuais e dizem que elas giram em torno da: "incompreensão", "distância", "pressão sem escuta" e "falta de referência" o que dificulta um olhar empático para a vivência dos jovens de hoje.

Esses dados parecem dialogar com nossos achados qualitativos, mais especificamente em relação às respostas que consolidaram a *Subcategoria 2 - Avaliações ambivalentes* e *Subcategoria 3 - Avaliações negativas* das aulas de projeto de vida, em que os jovens afirmavam, por exemplo: **P28 -** "*...parte dos professores não escutam opiniões alheias as deles…*"; **P33 -** "*...nunca temos partes para debater entre si, não recebemos preparação social…*"; **P34 -** *"...não tratam de temas de âmbito realmente social, mas sim de coisas atreladas ao tipo de alunos (elite), exemplo, deixando de tratar de temas como racismo e desigualdade social..."*. Ou seja, há um distanciamento entre o que a escola propõe e o que os jovens efetivamente percebem e vivenciam dia a dia.

Esses dados nos ajudam a interpretar e a reforçar que não estamos falando apenas daquilo que já há muito tempo se sabe - de uma geração que não é ouvida - estamos falando de uma juventude que vem experimentando um abismo intergeracional e que sofre, constantemente, uma ausência de confiança mútua.

Não podemos deixar de mencionar que, ainda que tenhamos ido críticas, tivemos uma grande parcela de participantes que olham para a disciplina de projeto de vida de forma positiva: **P7 -** *"Acho importante para os alunos, pois os ajuda a se entender e se encontrarem na vida"*; **P10 -** *"Acho essas aulas muito importantes, pois ajudam a refletir sobre meus objetivos*; **P23 -** *"São aulas legais, que ajuda muito as pessoas que não sabe o seu projeto de vida ou está perdido"*. Entretanto, em pesquisa da *Teach the Future Brasil*, aponta que apenas 31% dos jovens se sentem preparados pela escola para lidar com o futuro.

Ao mesmo tempo, as críticas recorrentes à superficialidade, à repetição dos temas, à pouca articulação com a realidade vivida pelos estudantes e ao modo como as aulas são conduzidas indicam que, embora a disciplina seja reconhecida como importante, sua efetividade ainda aparece, para parte dos jovens, de forma limitada, como pode ser exemplificado a seguir: **P3 -** *"A ideia das aulas são boas, mas não é executada da forma correta, talvez pela falta de*

tempo por ser apenas uma aula"; **P5 -** *"Acho que a informações são úteis mas o método não é bom".*

Um outro dado da *Teach the Future Brasil*, mostra que 77,6% dos jovens, afirmam que a escola "não discute o que realmente importa sobre suas vidas e o mundo", e indicam como uma das principais ausências sentidas, são: "saúde mental e conhecimento sobre profissões do futuro". Tais exemplos de respostas, indicam para uma problemática que envolve os conteúdos que são muitas vezes abordados - ou, a falta deles - e a forma como estes conteúdos têm sido trabalhados.

Essa percepção de desconexão entre escola e vida real não pode ser interpretada como exclusividade do contexto brasileiro. Pesquisas internacionais documentam sistematicamente a insatisfação dos jovens com a relevância da educação. Rustique-Forrester e Riley (2001), em estudo qualitativo no Reino Unido com 110 participantes, encontrou uma reprovação do currículo escolar por parte dos jovens, apontando para um currículo "irrelevante para suas aspirações e necessidades de emprego futuro". Na Austrália, "Relatório Nacional sobre Educação Científica", constatou que muitos jovens consideram a escola "entediante, irrelevante e desconectada" do mundo que conhecem (Goodrum; Rennie, 2007).

Através das falas dos jovens, os resultados nos remetem ao despreparo docente, fruto de uma defasagem na formação de professoras e professores que são, muitas vezes, "intimados" para assumirem um papel dentro da escola. A discussão voltada para a formação de professores é uma discussão importante a se considerar neste cenário visto que, os exemplos acima citados, demonstram justamente essa ausência.

Mindal et al. (2013), confirmam a diversidade de problemas, impasses e pontos de tensão na formação docente em instituições públicas, com currículos que mantêm estereótipos e não conseguem dar identidade de curso de formação para a docência.

Em nossa pesquisa de mestrado (Santos, 2021), ainda que a temática voltada para a formação de professores tenha sido em torno da convivência escolar e não da temática de Projeto de Vida, tivemos a intenção de, além de descrever o passo a passo da implementação de um programa antibullying em uma rede pública municipal do interior paulista - com duração de 3 anos, de 2017 a 2019 - constatarmos os avanços percebidos pelos docentes com seus alunos e alunas nas escolas a partir de uma proposta de formação docente. Os resultados que obtivemos mostram que, quanto mais vivência, quanto mais experiência, quanto maior for o preparo desse

docente, maiores são as melhoras percebidas atingindo os reflexos dessa mudança, diretamente nos alunos e alunas.

Um estudo intitulado “Projetos de Vida e Formação de Professores: entre Desafios e Possibilidades” de Seixas e Arantes (2024), foi possível constatar que a importância atribuída aos professores na construção dos projetos de vida dos estudantes também demanda considerar os sentidos que os próprios docentes atribuem à profissão e às suas projeções futuras. A pesquisa foi realizada com 100 docentes do ensino básico de todas as regiões do país e constataram que, 44% dos participantes, a profissão docente constituía o elemento central de seus projetos de vida, 17% articulavam a docência e a “família” como elementos centrais, de modo que, conjuntamente, 61% da amostra apresentava a profissão como componente estruturante de suas projeções presentes e futuras. Em contrapartida, 25% dos professores manifestaram “projeções frágeis, vagas ou pouco articuladas", enquanto 8% organizaram suas expectativas principalmente em torno da “aposentadoria” e 4% apresentaram o “compromisso social” como elemento central de seus projetos de vida. Considerando também os subgrupos nos quais esse compromisso estava associado à atuação docente, as autoras verificaram que a preocupação com a “transformação social” integrava de maneira relevante os projetos de vida de 19% dos participantes.

Esses resultados permitem compreender que a atuação da escola na construção dos projetos de vida juvenis não depende apenas da existência de componentes curriculares ou de atividades específicas, mas também da relação que os educadores estabelecem com a própria profissão.

Professores que reconhecem os significados pessoais, sociais e éticos de sua atuação podem apresentar melhores condições para promover espaços de reflexão, diálogo e acompanhamento das escolhas futuras dos jovens. Por essa razão, Valéria Arantes e Beattriz Guedes de Seixas (2024) defendem que a formação inicial e continuada ofereça oportunidades de autoconhecimento e de reflexão sobre os sentidos atribuídos à docência, além de incentivar uma cultura de colaboração e cooperação entre professores de diferentes gerações. Trata-se, portanto, de formar professoras e professores capazes não apenas de ensinar conteúdos relacionados ao projeto de vida, mas de compreender criticamente os valores, as responsabilidades e as finalidades que orientam sua própria prática profissional.

Essa discussão sobre a formação docente completa a resposta ao segundo problema de pesquisa: como percebem a influência da escola na construção de seus projetos de vida?. A

contribuição da escola não depende apenas da existência formal do componente curricular, mas da preparação dos profissionais, da coerência entre conteúdo e realidade em que os jovens vivem e da capacidade institucional de acolher a pluralidade de trajetórias.

Assim, a escola é percebida como mais influente quando oferece experiências concretas de escuta, diálogo e orientação, e como menos relevante quando reproduz atividades descontextualizadas ou transfere ao jovem, individualmente, toda a responsabilidade por um futuro marcado por desigualdades e incertezas.

Em conjunto, os resultados dos dois estudos evidenciaram que os projetos de vida dos adolescentes são construídos na articulação entre valores, expectativas de futuro e experiências escolares. O Estudo 1 demonstrou que, embora permaneçam importantes valores como o trabalho, a justiça e o amor, ocorreram mudanças significativas entre 2005 e 2025, especialmente quanto à importância atribuída às amizades, aos filhos, ao reconhecimento social e às perspectivas de realização futura. Além disso, a identificação de três perfis distintos de estudantes revelou que a construção dos projetos de vida não ocorre de maneira homogênea, estando associada a características sociodemográficas e de desempenho escolar.

O Estudo 2, por sua vez, evidenciou que a disciplina Projeto de Vida é percebida de forma heterogênea pelos estudantes. Enquanto parte deles reconhece sua contribuição para o autoconhecimento e o planejamento do futuro, outra parcela aponta limitações relacionadas à condução pedagógica, à predominância de uma perspectiva voltada ao mercado de trabalho e à insuficiente abordagem de questões éticas e sociais. Em menor frequência, também foram identificados relatos que associam a disciplina a experiências de sofrimento emocional. Esses resultados reforçam a complexidade da construção dos projetos de vida na adolescência e evidenciam a importância da escola nesse processo.

Na próxima seção discorreremos sobre as considerações finais desta pesquisa, bem como, as limitações que obtivemos no decorrer de todo o processo investigativo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: SÍNTESE, CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES

Diante dos diferentes cenários revelados ao longo desta pesquisa, resta-nos reconhecer a complexidade que envolve a construção dos projetos de vida de adolescentes na contemporaneidade e, sobretudo, a urgência de refletir e investir em um tema que tem ocupado lugar central nas discussões educacionais: a formulação de políticas públicas voltadas à formação docente e à valorização das juventudes.

O Projeto de Vida não se limita à presença de uma orientação neoliberal, ainda que a preparação quase exclusiva para o mercado constitua uma de suas fragilidades. Há também uma limitação relacionada à responsabilidade sociomoral da escola. Não basta substituir atividades de empregabilidade por exercícios de autoconhecimento se o estudante continuar sendo levado a pensar apenas em si mesmo. Um projeto de vida eticamente conectado exige que o jovem possa perguntar não somente quem deseja ser ou o que pretende conquistar, mas como viverá com os outros, quais responsabilidades assumirá, como enfrentará injustiças que não o atingem diretamente e de que modo suas escolhas poderão contribuir para a vida coletiva e para o futuro do planeta. A autonomia, quando dissociada da reciprocidade e da solidariedade, corre o risco de converter-se em autocentramento.

Essa constatação amplia a responsabilidade da escola. A formação sociomoral não se realiza por discursos isolados sobre valores, mas pela qualidade das relações cotidianas, pelos espaços de participação e pela possibilidade de experimentar cooperação, respeito mútuo, escuta, deliberação e intervenção na comunidade. O Projeto de Vida precisa, portanto, articular as dimensões pessoal, familiar, comunitária, cidadã, acadêmica e profissional. Precisa também oferecer experiências nas quais os estudantes reconheçam que nenhum projeto individual se realiza fora de relações sociais e que a realização de si não pode ser construída pela indiferença à dignidade do outro. Esse entendimento converge, inclusive, com a Resolução CNE/CEB nº 2/2024, ao afirmar a dimensão coletiva dos projetos de vida e sua relação com a participação cidadã e a transformação da vida comum.

A leitura do marco normativo vigente exige, contudo, uma precisão. A Lei nº 14.945/2024 assegura oportunidades de construção de projetos de vida orientadas pelo desenvolvimento integral, e a Resolução CNE/CEB nº 2/2024 prevê, em termos gerais, formação continuada, acompanhamento e avaliação das ações educativas. Assim, a fragilidade normativa

não reside em uma ausência absoluta dessas previsões, mas na distância entre enunciá-las e estabelecer condições específicas, verificáveis e sustentáveis para sua realização. As normas não definem, para o Projeto de Vida, um referencial teórico-metodológico nacional suficientemente delimitado, um perfil mínimo de formação para os profissionais responsáveis, tempos protegidos de planejamento, dispositivos próprios de supervisão ou indicadores que permitam acompanhar a qualidade e os efeitos das práticas desenvolvidas em cada rede e escola.

Diante disso, defendemos políticas públicas que ultrapassem a distribuição de materiais ou a oferta de formações pontuais. É necessário instituir uma política articulada que contemple diagnóstico das realidades locais; escuta sistemática dos estudantes; referenciais teóricos e pedagógicos consistentes; formação inicial e continuada, tempo remunerado para estudo e planejamento coletivo, acompanhamento pedagógico, articulação com redes de proteção social e de saúde, avaliação institucional participativa e mecanismos de revisão das propostas a partir das experiências de jovens e docentes. O acompanhamento não deve servir à padronização dos projetos juvenis nem à criação de metas de produtividade pessoal. Sua finalidade deve ser verificar se as escolas estão garantindo experiências formativas, inclusivas, socialmente referenciadas e emocionalmente seguras.

As implicações desta pesquisa também dialogam diretamente com os compromissos assumidos pelo Brasil no âmbito da Agenda 2030 das Nações Unidas.

Figura 9 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável



Fonte: GT Agenda2030.org.br.

Ao evidenciar a necessidade de fortalecer políticas públicas voltadas à formação docente, ao desenvolvimento integral dos estudantes e à construção de projetos de vida comprometidos com a cidadania e a justiça social, esta investigação contribui para o alcance de diferentes Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o ODS 3 (Saúde e Bem-estar), ao chamar atenção para os impactos emocionais que determinadas práticas escolares podem produzir; o ODS 4 (Educação de Qualidade), ao defender uma educação capaz de promover aprendizagens significativas, equitativas e inclusivas; o ODS 5 (Igualdade de Gênero), ao destacar a importância de ampliar a representatividade e a compreensão das diferentes identidades de gênero nas pesquisas e nas políticas educacionais; o ODS 10 (Redução das Desigualdades), ao evidenciar diferenças relacionadas ao contexto escolar e aos marcadores sociais e o ODS 16 (Paz, Justiça e Instituições Eficazes), ao reafirmar a centralidade da formação ética, da participação democrática e da construção de relações pautadas na justiça, no respeito e na responsabilidade coletiva.

No âmbito da linha de pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas, a principal implicação desta tese consiste em demonstrar que a qualidade do Projeto de Vida não pode ser separada das condições de formação e de trabalho dos profissionais

que o desenvolvem. Atribuir a docentes uma temática complexa sem preparação específica, tempo de planejamento, acompanhamento e espaços de colaboração significa transferir individualmente a eles uma responsabilidade que é institucional e política. Do mesmo modo que não se deve responsabilizar o jovem, isoladamente, pelo sucesso ou fracasso de seu futuro, não se pode responsabilizar o professor, sozinho, pelos limites de uma política curricular insuficientemente sustentada.

Nesse sentido, nossa pesquisa contou com algumas limitações durante todo esse processo. Uma delas se refere à dificuldade de obter a participação das escolas. Recusas, ausências de retorno e barreiras de acesso restringiram as possibilidades de ampliar e diversificar a coleta, ainda que tenhamos tido um número muito significativo de participantes. Com isso, não foi possível conseguirmos o mesmo número de participantes da pesquisa coordenada pelo Professor Yves de La Taille em 2005 que contou com 5.160 sujeitos. Ainda assim, porém, estatisticamente foi possível estabelecer os dados comparativos com o número de participantes que fizeram parte da atual investigação.

Podemos dizer que tais dificuldades de engajamento das escolas durante esse processo, passam pela concepção de uma opressão estrutural que não se limita a atos intencionais praticados por indivíduos, mas, se mantém por rotinas, silêncios, hierarquias e formas de organização que distribuem desigualmente o direito de falar, ser ouvido e garantir participação da juventude. Quando estudantes e docentes encontram poucos espaços protegidos para expressar críticas, quando dificuldades são tratadas como falhas individuais e quando a instituição evita conhecer experiências que possam tensionar sua imagem, produz-se a invisibilização das condições reais de ensino e de vida. A dificuldade de entrada da pesquisa nas escolas torna-se, assim, não uma prova sobre a intenção de seus profissionais, mas um indício dos obstáculos estruturais que também limitam processos democráticos de avaliação e possibilidades de transformação.

Essa limitação reforça a necessidade de políticas que construam relações de confiança entre universidades, redes de ensino e comunidades escolares, assegurem devolutivas das pesquisas e protejam a participação de estudantes e profissionais contra usos punitivos das informações produzidas.

O instrumento original de Avaliação do Plano Ético foi utilizado somente em sua dimensão eu/eu; por isso, as dimensões eu/outrem e eu/sociedade não foram, para essa pesquisa,

comparadas sistematicamente entre 2005 e 2025. Na comparação entre os anos de 2005 a 2025, os dados de 2005 foram reconstruídos a partir de frequências publicadas, sujeitas a pequenos efeitos de arredondamento. Na etapa qualitativa, a análise incidiu sobre as primeiras mil respostas, das quais 824 compuseram o corpus classificado, e partiu de uma pergunta aberta; portanto, as categorias expressam os sentidos presentes nesse recorte e não devem ser tomadas como diagnósticos clínicos ou como medida definitiva da qualidade de todas as aulas.

Nessa mesma direção, nossa pesquisa também tem uma limitação ao recorte estabelecido pelo instrumento de coleta de dados, cujas questões, embora tenham possibilitado investigar aspectos relevantes dos valores, das expectativas e dos projetos de vida dos adolescentes, não foram capazes de abarcar a complexidade de seus pensamentos em sua totalidade. As respostas obtidas expressam posicionamentos diante de questões específicas, formuladas a partir dos objetivos da investigação, não permitindo apreender integralmente os sentidos atribuídos pelos participantes às suas experiências, aos seus valores e aos seus projetos de vida.

Nesse sentido, o recorte adotado também delimitou as possibilidades de interpretação dos resultados, especialmente no que diz respeito à compreensão das preocupações dos adolescentes com os outros e com a coletividade já que não nos utilizamos das demais dimensões do isntrumento da APE - eu e o outro e eu e a sociedade. Certamente, em outras investigações como as conduzidas pelo nosso próprio grupo de pesquisas, tais dados poderão nos trazer mais respostas a estas questões[22].

Do ponto de vista qualitativo nossa pergunta aberta também limitou-se a percepção momentânea do que os respondentes tinham sobre a disciplina cursada em sua escola. Faltou-nos questionar sobre o ano em que participaram, como foi desenvolvida e outras variáveis que poderiam explicar e distinguir categorias mais expressivas de suas respostas.

Contudo, entendemos que os limites não invalidam os resultados, mas delimitam seu alcance e abrem possibilidades para novas investigações. Do ponto de vista da pesquisa quantitativa, estudos futuros poderão aplicar as três dimensões do instrumento e ampliar a diversidade regional e territorial da amostra, bem como, do ponto de vista qualitativo,propor metodologias diversas como entrevistas em grupo ou individuais que possibilitem a compreensão não apenas da percepção superficial e geral de um fato, mas a complexidade do fenômeno.

[22] A professora Luciene Tognetta coordena a pesquisa que compara os resultados da Avaliação do Plano Ético realizada com cerca de 5.000 jovens em 2005 com os dados coletados em 2025, vinte anos depois. O estudo contempla a análise e a discussão de todas as dimensões do instrumento.

Entre as limitações desta pesquisa, destaca-se, também, a reduzida representatividade de estudantes não cisgêneros na amostra. Embora a variável identidade de gênero tenha sido considerada nas análises e tenha revelado resultados relevantes - como a maior concentração desses estudantes no perfil caracterizado por perspectivas mais pessimistas de futuro - o número reduzido de participantes limitou análises mais aprofundadas sobre as especificidades desse grupo. Assim, futuras investigações poderão ampliar a participação de estudantes com diferentes identidades de gênero, possibilitando compreender de forma mais abrangente como essas experiências se relacionam à construção dos projetos de vida, às expectativas de futuro e às vivências escolares.

Em síntese, a investigação respondeu que os jovens de 2025 atribuem sentido aos projetos de vida por meio de uma combinação de justiça, busca de sentido, vínculos, trabalho e reconhecimento, ainda que esses valores se organizem de maneira distinta entre os perfis identificados. Respondeu também que existem diferenças relevantes em relação a 2005, sobretudo na configuração dos vínculos, na valorização do reconhecimento e no grau de confiança quanto à realização futura. Por fim, demonstrou que a escola influencia a construção dos projetos de vida, mas essa influência pode ser formativa, limitada ou até causadora de sofrimento emocional conforme a qualidade das práticas, das relações, da preparação docente e das condições institucionais oferecidas.

Esta tese não conclui pela irrelevância do Projeto de Vida. Ao contrário, seus achados confirmam a importância de a escola criar tempos e espaços para que os jovens possam compreender o presente, elaborar incertezas e imaginar futuros possíveis. O que os resultados acusam é o esvaziamento dessa proposta: sua transformação em escolha precoce de carreira, roteiro padronizado de sucesso, responsabilização individual ou promessa de controle sobre um futuro necessariamente incerto. A escola não pode exigir que o estudante apresente um projeto pronto, deve oferecer condições para que ele construa, revise e compartilhe seus caminhos com autonomia, apoio e consciência das condições sociais que ampliam ou restringem suas escolhas.

Finalizamos defendendo que um projeto de vida digno desse nome precisa ser pessoal sem ser individualista, profissional sem ser subordinado ao mercado, aberto ao futuro sem desconsiderar as urgências do presente e orientado à realização de si sem excluir a responsabilidade pelo outro. Se a escola pretende contribuir para que os jovens construam vidas com sentido, precisa também ajudá-los a construir uma sociedade em que outras vidas possam

ter sentido. É nessa articulação entre autonomia e solidariedade, desejo e realidade, presente e futuro, formação de si e compromisso com a vida comum que o Projeto de Vida pode cumprir sua finalidade verdadeiramente educativa.

REFERÊNCIAS

ALEGRIA, R. Intergenerational futures. Human Futures Magazine, World Futures Studies Federation, March.https://issuu.com/wfsf.president/docs/human_futures_magazine_march_2022-pagever/s/15377285, 2022.

ALLEN, K. Commentary: A pilot digital intervention targeting loneliness in youth mental health. Frontiers in Psychiatry, v. 10, p. 959, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.3389/fpsyt.2019.00604. Acesso em: 17 jun. 2026.

ALMEIDA, A. M. O.; CUNHA, G. G. Representações sociais do desenvolvimento humano. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 16, n. 1, p. 147-155, 2003. Disponível em: <doi.org>. Acesso em: 29 jul. 2026.

ANDRETTA, J. R. Time attitude profiles in adolescents: predicting differences in educational outcomes and psychological wellbeing. 2010. Tese (Doutorado) – University of California, Berkeley, Berkeley, 2010. Disponível em: https://escholarship.org/uc/item/9kc6z29k. Acesso em: 13 jul. 2026.

ARANTES, V.; SEIXAS, B. G. Projetos de Vida e Formação de Professores: entre Desafios e Possibilidades, 2024.

ARAUJO, M. F. de; DELLAZZANA-ZANON, L. L.; ENUMO, S. R. F. Adolescent's life purpose in a Science & Technology program. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 38, p. e200152, 2021.

ARAÚJO, U. F. **Pedagogia de projetos e direitos humanos: caminhos para uma educação em valores**. Pro-Posições, 19(2), 193–204, 2008.

ARAÚJO, U. F., ARANTES, V.; PINHEIRO, V. **Projetos de vida: Fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais**. Summus, 2020.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de António de Castro Caeiro. Lisboa: Quetzal Editores, 2016.

ARNETT, J. J. Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. **American Psychologist**, *55*(5), 469-480, 2000.

ARROYO, M. G. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (APA). Understanding Suicide: Fact sheet, 2019. Disponível em: https://www.apa.org/topics/suicide. Acesso em: 17 maio 2026.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISTRIBUIÇÃO DE TECNOLOGIA E INFORMAÇÃO (Abradisti). Abradisti Insights: Iniciativas que movem a distribuição de TIC. Disponível em: https://abradisti.org.br/colunas/abradisti-insights-especial-encontro-anual-2025/. Acesso em: 13 de maio de 2026.

BATISTA, A. S. Entre o chamado e o século: o sofrimento ético-existencial e o conflito de identidade em jovens universitários religiosos. Revista Psicologia e Religião, v. 27, n. 1, p. 89-104, 2025.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2011/2016.

BATAGLIA, P. U. R. Projeto T.E.S.E. e diretor de turma: a experiência de Camocim. In: MENIN, Maria Suzana de Stefano; BATAGLIA, Patricia Unger Raphael; ZECHI, Juliana Aparecida Matias (org.). *Projetos bem-sucedidos de educação em valores: relatos de escolas públicas brasileiras*. São Paulo: Cortez, 2013. p. 41-52.

BAUDRILLARD, J. Simulacros e simulação. Lisboa: Relógio D'Água, 1991.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. **Vida para o consumo: a transformação de pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro, Zahar, 2008.

BENNETT, A. Youth culture, internet and social media. In: BENNETT, Andy; ROBARDS, Joanne (ed.). Mediated Youth Cultures: Heritage, Belonging and Change. London: Palgrave Macmillan, 2015.

BENNETT, A. Popular music and youth culture: Humour, identity and place. London: Palgrave Macmillan, 2015.

BENSON, J.; FURSTENBERG, F.F.J. **Subjective Perceptions of Adulthood among Urban Youth: Are Demographic Transitions Still Relevant?** Trabalho apresentado no *Annual Meeting of the Population Association of America*, Boston, MA, 2 abr. 2004.

BERZONSKY, M. D. **A social-cognitive perspective on identity construction**. *In*: SCHWARTZ, S. J; LUYCKX, K.; VIGNOLES, V. L. (ed.). Handbook of identity theory and research. New York: Springer, 2011, p. 55-76, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_3. Acesso em: 28 jun. 2025.

BIANCULLI, C. H. Realidade e propostas para absorver e conter a transição adolescente em nosso meio. **Adolescência Latino-americana**, v. 1, n. 1, p. 31–39, 1997.

BLASI, A.; GLODIS, K. **The development of identity. A critical analysis from the perspective of the self as subject**. Development Review, v. 15, n.4, p. 404-433, 1995. Disponível em: https://doi.org/10.1006/drev.1995.1017. Acesso em: 25 jun. 2025.

BLAU, I., GOLDBERG, S.; BENOLOL, N. **Propósito e satisfação com a vida durante a adolescência: o papel do significado na vida, apoio social e uso digital problemático**. Revista de Estudos da Juventude, 22(7), 907-925, 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1080/13676261.2018.1551614. Acesso em: 11 jul. 2025.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1993.

BOCK, A. M. M.; LIEBESNY, B. **Quem eu quero ser quando crescer: Um estudo sobre o projeto de vida de jovens em São Paulo**. *In*: Ozella, S. A. Adolescências construídas a visão da psicologia sócio-histórica. (p. 203-222). São Paulo: Cortez, 2003.

BOMFIM, S. A. B. **Respeito, justiça e solidariedade no coração de quem ajuda: valores morais e protagonismo entre alunos para combater o bullying**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – UNESP, Araraquara, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181390.

BOMFIM, S. A. B. **As marcas na adolescência: das dores do bullying ao sentimento de pertencimento**. 315p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Araraquara, 2025. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/entities/publication/ac6b6f80-07f9-4b10-b9e0-c75e931da65a. Acesso em: 10 jul. 2025.

BOUTINET, J. P. **Antropologia do projeto**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOZZA, T. C. L. **Adolescentes e interações online: uma proposta de intervenção educativa visando a convivência ética virtual**. Tese de doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação: Campinas, SP. 2021.

BRASIL. Ministério Da Educação. Secretaria De Educação Básica. **Manual operacional de Educação Integral**. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério Da Educação. Secretaria De Educação Básica. **Guia de implementação do Novo Ensino Médio**. Brasília, 2017.

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica** (Ideb). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Série Documental, Textos para Discussão, 2018.

BRASIL. Ministério Da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018b.

BRASIL. Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 24 abr. 2014.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **RE 1037396 e RE 1057258 – Julgamento sobre responsabilidade civil das plataformas digitais**. Brasília, DF: STF, 2025. Disponível em: https://www.stf.jus.br. Acesso em: 29 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Dispõe sobre a proteção de dados pessoais e altera a Lei nº 12.965/2014 (Marco Civil da Internet). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 15 ago. 2018.

BREMM, J.; BISOL, C. A. A construção do projeto de vida na adolescência. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 359–373, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2008v14n2p359. Acesso em: 29 jul. 2025.

BROWN, W. **Undoing the Demos: Neoliberalism's Stealth Revolution**. New York: Zone Books, 2015.

BROWN, W. **Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente**. São Paulo: Filosófica, 2018.

BRONK, K. C. Humility among adolescent purpose exemplars. **Journal of Research on Character Education**, 6 (1), 35-51, 2008.

BRONK, K. C. A grounded theory of the development of noble youth purpose. **Journal of Adolescent Research**, v. 27, n. 1, p. 78-109, jan. 2012. DOI:10.1177/0743558411412958

BRONK, K. C. Purpose in life: a critical component of optimal youth development. Dordrecht: **Springer Science+Business Media**, 2014. DOI:10.1007/978-94-007-7491-9

BRONK, K. C.; FINCH, W. H.; TALIB, T. The prevalence of a purpose in life among high ability adolescents. **High Ability Studies**, 21(2), 133-145, 2010.

BUNDICK, M. J. The qualities of a purposeful life in adolescence: a mixed-methods examination. **Journal of Youth and Adolescence**, New York, v. 38, n. 6, p. 770-782, jun. 2009.

BUNDICK, M. J. The benefits of reflecting on and discussing purpose in life in emerging adulthood. **New directions for youth development**, n. 132, p. 89-103, 2011. Disponível em: doi: 10.1002/yd.430. Acesso em: 10 jun. 2025.

BUNDICK, M. J. The contours of purpose beyond the self in midlife and later life. **Applied Developmental Science**, v. 25, n.1, p. 62-82, 2021.

BURROW, A.; O'DELL, A.; HILL, P. Profiles of a developmental asset: Youth purpose as a context for hope and well-being. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 39, n. 11, p.1265-1273, 2010. Disponível em: doi: 10.1007/s10964-009-9481-1. Acesso em 10 jun. 2025.

BYNNER, J. Rethinking the youth phase of the life-course: The case for emerging adulthood? **Journal of Youth Studies**, v. 8, n. 4, p. 367–384, 2005. DOI:10.1080/13676260500431628.

CARBONE, R. A.; MENIN, M. S. S. Injustiça na escola: representações sociais de alunos do ensino fundamental e médio. Revista: **Educação e Pesquisa**, v.30, n.2, p. 251-270, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/YHg5PPgDTfgRPKtZkwmkGLh/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 10 de jun. 2026.

CAMPANARIO, S. C. Ignatian spirituality in vocational career development: an experimental study of emerging adults, 2018.

CAMARGOS, E. F. Revisão por pares: importância, responsabilidades e vantagens. **Geriatr., Gerontol. Aging (Impr.)**, 141-142, 2018.

CARBONE, R. A.; MENIN, M. S. S. Injustiça na escola: representações sociais de alunos do ensino fundamental e médio. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 2, ago. 2004. DOI: 10.1590/S1517-97022004000200004

CARLSSON, J.; WÄNGPVIST, M.; FRISÉN, A. Identity development in the late twenties: A never ending story. **Developmental Psychology**, v. 51, n. 3, p. 334-345, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1037/a0038745. Acesso em: 25 jun. 2025.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION - CDC. School connectedness: Strategies for increasing protective factors among youth. U.S. Department of Health and Human Services, 2009.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHIES, G. A. F.; TAKIMI, L. N. Religiosidade, espiritualidade e saúde mental em estudantes de ensino médio: um estudo transversal. Revista Psicologia, Diversidade e Saúde, v. 14, 2024. DOI: 10.25118/2763-9037.2024.v14.1098.

COLBY, A. *et al*. **Moral flourishing in later life through purpose beyond the self.** *In*: JENSEN, L. A. (ed.). The Oxford Handbook of Moral Development: an interdisciplinary perspective. New York: Oxford University Press, 2020. p. 440-460.

CONSED. **Frente Currículo e Novo Ensino Médio**. Coletânea de Materiais. Brasília, 2020.

COMTE-SPONVILLE, A. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. Pequeno tratado das grandes virtudes São Paulo: Martins Fontes, 1995.

CORDEN, A.; SAINSBURY, R. Exploring 'Quality': Research Participants' Perspectives on Verbatim Quotations. International Journal of Social Research Methodology, v. 9, n. 2, p. 97–110, 2006.

CORTELLA, M. S.; CASADEI, S. R. **O que é a pergunta?** São Paulo: Cortez, 2008.

CORTELLA, M. S.; LA TAILLE, Y. de. **Nos labirintos da moral**. Campinas: Papirus, 2005.

COSTA, M. C. da; ASSIS, S. G. de. **Violências nas escolas: os atores e suas razões**. Brasília: UNESCO, 2006. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000153364. Acesso em: 13 abr. 2025.

COSTIN, V.; VIGNOLES, V. L. Meaning is about mattering: Evaluating coherence, purpose, and existential mattering as precursors of meaning in life judgments. **Journal of Personality and Social Psychology**, Washington, v. 118, n. 4, p. 864–884, 2020 [publicado online em 2019]. Disponível em: https://doi.org/10.1037/pspp0000231. Acesso em: 30 jun. 2025.

CRAMER, P. Identity change between late adolescence and adulthood. **Personality and Individual Differences**, 104, p. 538-543, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.08.044. Acesso em: 15 jun. 2025.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Finding flow: the psychology of engagement with everyday life**. New York: Basic Books, 1997.

DAMON, W. **The Path to Purpose: How Young People Find Their Calling in Life**. New York: Free Press, April 2008.

DAMON, W. **O que o jovem quer da vida?** São Paulo: Summus, 2009.

DAMON, W.; MENON, J.; BRONK, K. C. The development of purpose during adolescence. **Applied Developmental Science**, v.7, n.3, p. 119-128, 2003. Disponível em: https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0703_2. Acesso em: 18 jun. 2025.

DANZA, H. C. **Projetos de vida e educação moral: um estudo na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento.** 2014. 261 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

DANZA, H. C. **Conservação e mudança dos projetos de vida de jovens: um estudo longitudinal sobre Educação em Valores**. 2019. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

D'AUREA-TARDELI, D. **A manifestação da solidariedade em adolescentes: um estudo sobre a personalidade moral.** 2006. Tese (Doutorado em Psicologia do Escolar) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

D'AUREA-TARDELI, D. **Adolescência, personalidade e projeto de vida solidário**. *In* de LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. de S. (ed.). Crise de valores ou valores em crise? (p. 70-88). Porto Alegre: Artmed, 2009.

D'AUREA-TARDELI, D. **Solidariedade e projeto de vida: a construção da personalidade moral do adolescente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

DELLAZZANA-ZANON, L. L. **Projetos de Vida na adolescência: Comparação entre adolescentes que cuidam e que não cuidam de seus irmãos menores** (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil, 2014.

DELLAZZANA-ZANON, L. L.; FREITAS, L. B. de L. Uma revisão de literatura sobre a definição de projeto de vida na adolescência. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 19, n. 2, p. 281-293, maio/ago. 2015.

DELLAZZANA-ZANON, L. L.; BACHERT, C. M. D.; GOBBO, J. P. Projetos de vida do adolescente: implicações para a escolarização positiva. **Psicologia positiva aplicada à educação.** São Paulo: Vetor Editora, p. 41-62, 2018.

DELLAZZANA-ZANON, L. L.; GOBOO, J. P. Evidências preliminares de validade da Escala de Projetos de Vida para Adolescentes. **Avaliação Psicológica**, 18(4), 429–437, 2019.

DELOITTE. Gen Z and Millennial Survey. Deloitte Global, 2024.

DE MASI, D. O trabalho no século XXI. Rio de Janeiro: Sextante, 2022.

DESLANDES, S. F.; COUTINHO, T. O uso intensivo da internet por crianças e adolescentes no contexto da COVID-19 e os riscos para violências autoinflingidas. Ciência & Saúde Coletiva, v. 25, p. 2479-2486, 05 de jun. 2020. Disponível em: https://www.scielosp.org/pdf/csc/2020.v25suppl1/2479-2486/pt. Acesso em: 14 fev. 2026.

DIKER, T.; ZIBE CCHI, A. Identity and civic engagement in adolescence: examining links between identity statuses and youth's volunteer and political participation. ***Journal of Adolescence***, v. 34, 2011.

DONEDA, D. Responsabilidade civil das plataformas digitais: desafios regulatórios no Brasil. **Revista Brasileira de Direito Civil**, v. 22, n. 3, p. 45–63, jul./set. 2023.

DOURADO JÚNIOR, F. W.; ALCÂNTARA, J. A.; SILVA, K. A.; MENDES, P. R. S. Adolescentes em vulnerabilidade social: círculo de cultura como estratégia de problematização da realidade. **Revista de Educação Popular**, 20(1), 2021.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista** [online]. n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.357. Epub 04 Mar 2015. ISSN 1984-0411. https://doi.org/10.1590/0104-4060.357. Acesso em 15 de jul. 2025.

ELDH, A. C. et al. Quotations in Qualitative Studies: Reflections on Constituents, Custom, and Purpose. **The International Journal of Qualitative Methods**, v. 19, 2020.

ERICKSON, E. **Young man Luther: A study in psychoanalysis and history**. New York: Norton, 1958.

ERIKSON, E. H. Identidade, juventude e crise. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

ERICKSON, E. **Identidade: juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

ERIKSON, E. H. Infância e sociedade. Tradução de Gildásio Amado. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976. (Original publicado em 1950).

ERIKSON, E. H. Crescimento e crises. In: MILLON, T. (org.). Teorias da psicopatologia e personalidade. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1979. p. 91-104.

ÉRNICA, M.; BATISTA, A. A. G. O direito à educação nas grandes cidades brasileiras: a distribuição espacial dos serviços educacionais e a segregação social. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 307-324, abr./jun. 2011.

ÉRNICA, M.; BATISTA, A. A. G. O direito à educação e a segregação espacial nas grandes cidades brasileiras: um estudo sobre a distribuição dos serviços educacionais. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ANPUR, 16., 2012, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPUR, 2012.

ÉRNICA, M.; BATISTA, A. A. G. Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1031-1052, 2012. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/1550/155053746005/html/. Acesso em: 2 abril. 2025.

ÉRNICA, M.; RODRIGUES, E. C. Desigualdades educacionais em metrópoles: território, nível socioeconômico, raça e gênero. **Educ. Soc.** [online]. 2020, vol. 41, e228514, ISSN: 1678-4626 DOI: 10.1590/es.228514. Disponível em: http://ref.scielo.org/85y4xw, 2020. Acesso em: 5 maio 2025.

ESPOSITO, S.; GIANNITTO, N.; SQUARCIA, A.; NEGLIA, C.; ARGENTIERO, A.; MINICHETTI, P.; COTUGNO, N.; PRINCIPI, N. Development of Psychological Problems Among Adolescents During School Closures Because of the COVID-19 Lockdown Phase in Italy: A Cross-Sectional Survey. Frontiers in Pediatrics, v. 8, n. 628072, 2021. Disponível em: https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fped.2020.628072/full. Acesso em: 09 mai. 2026

ESTEVES, L. C. G.; ABRAMOVAY, M. Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E. R.; ESTEVES, L. C. G. (Orgs.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização, 2010. p. 19–54.

FADJUKOFF, P.; PULKKINEN, L.; KOKKO, K. **Identity Formation in Adulthood: A Longitudinal Study from Age 27 to 50**. Identity, v. 16, n. 1, p. 8-23, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1080/15283488.2015.1121820. Acesso em: 11 jun. 2025.

FERREIRA, R. A., RAMOS, L. O. L.; Ramos, R. L. Ensino Médio em tempo integral: Perspectivas para sua implementação segundo a Lei nº13.415/2017. **Revista de Educação PUC-Campinas**, 25, e204631. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.24220/2318-0870v25e2020a4631. Acesso em: 16 maio 2025.

FLORÊNCIO, C. B. S; RAMOS, E. M. L. S.; SILVA, S. S. C. Estresse, desesperança e expectativas de futuro na adolescência em alunos do ensino médio. Psico, Porto Alegre, v. 52, n. 2, 2021. DOI: 10.15448/1980-8623.2021.2.30155.

FODRA, S. M. O projeto de vida no ensino médio: o olhar dos professores de História. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9884. Acesso em: 13 jul. 2026.

FONTANA, A.; FREY, J. H. **The interview: from neutral stance to political involvement**. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). The Sage handbook of qualitative research. 3. ed. Thousand Oaks: Sage, 2005. p. 695–728.

FOUCAULT, M. **O nascimento da biopolítica: curso no Collège de France (1978-1979)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRAIMAN, L. **Escola precisa falar de sentido, propósito, significado, felicidade e realização**. Revista Educação. Notícia Bett Brasil, 2022.

FRANCIS, L. J.; ROBBINS, M. **Prayer, purpose in life, and attitudes toward substances: A study among 13-to 15-year-olds in England and Wales**. Counselling and Spirituality / Counseling et Spiritualité, 28(2), 83-104, 2009.

FRANCO, M. de A. B. **Pesquisa comparativa em educação: abordagens e métodos**. Curitiba: Editora UFPR, 2005.

FRANKL, V. E. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. Petrópolis: Vozes, 2012. (Obra original publicada em 1946).

FRANKL, V. E. **Logoterapia e análise existencial: textos de seis décadas**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre entrevistas na pesquisa qualitativa. Paidéia (Ribeirão Preto), v. 14, p. 139-152, 2004.

GARCÍA BARNÉS, H. Futurofobia. Barcelona: Editorial Capitán Swing, 2022.

GEORGE, L. S.; PARK, C. L. Meaning in life as comprehension, purpose, and mattering: Toward integration and new research questions. **Review of General Psychology**, Washington, v. 20, n. 3, p. 205–220, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1037/gpr0000077. Acesso em: 14 jun. 2025.

GEORGE, L. S.; PARK, C. L. The Multidimensional Existential Meaning Scale: A tripartite approach to measuring meaning in life. **The Journal of Positive Psychology**, London, v. 12, n. 6, p. 613–627, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1209546. Acesso em: 14 jun. 2025.

GERGEN, K. J. **The saturated self: Dilemmas of identity in contemporary life**. Basic Books, 1991.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 336 p. ISBN 978-85-224-2270-8.

GOERGEN, L. R. B.; SPOHR, F. S.; MAGALHÃES, C. R. Dialogando com adolescentes sobre diferenças, identidades e bem-estar na escola e na vida. Diversidade e Educação, v. 12, n. 1, p. 1329–1343, 2024. DOI: doi.org. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/>. Acesso em: 29 jul. 2026.

GOODRUM, D.; RENNIE, L. J. Australian school science education national action plan, 2008-2012 (Vol.1), 2007.

GONÇALO, M. F. **Projetos de vida, felicidade e escolhas profissionais de jovens brasileiros: um estudo na perspectiva da Teoria do Modelos Organizadores do Pensamento**. 177f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

GOULART, D. C.; ALENCAR, F. **Inova Educação na rede estadual paulista: Programa empresarial para formação do novo trabalhador**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, 13(1), 337-366, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.9771/gmed. v13i1.43759. Acesso em: 18 jun. 2025.

GREENBERG, J.; PYSZCZYNSKI, T.; SOLOMON, S. The causes and consequences of a need for self-esteem: A terror management theory. *In*: BAUMEISTER, R. F. (ed.). **Public self and private self**. New York: Springer-Verlag, 1986. p. 189–212.

GREENBERG, J.; ARNDT, J. Terror management theory. *In*: VAN LANGE, P. A. M.; KRUGLANSKI, A. W.; HIGGINS, E. T. (ed.). **Handbook of theories of social psychology**. London: SAGE, 2012. v. 1, p. 398–415.

GREENACRE, M. Correspondence Analysis in Practice. 3rd ed. Boca Raton: CRC Press, 2017.

GUIMARÃES, A. S. A. Raça e cor no Brasil contemporâneo, oportunismo político e tendência histórica. Revista de Antropologia, São Paulo, v. 67, e221938, 2024. DOI: doi.org. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ra/a/6btsjxZXTRDhmYDDfmXZ69n/. Acesso em: 29 jul. 2026.

HALL, G. S. **Adolescence: its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education**. New York: D. Appleton and Company, 1904.

HARPER, Joyce et al. **Nearly half of teenagers concerned about having children in future**. Londres: UCL News, 2024. Disponível em: https://www.ucl.ac.uk/news/headlines/2024/feb/nearly-half-teenagers-concerned-about-having-children-future. Acesso em: 06 de jul.

HEINE, S. J.; PROULX, T.; VOHS, K. D. The meaning maintenance model: On the coherence of social motivations. **Personality and Social Psychology Review**, Newbury Park, v. 10, n. 2, p. 88–110, 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1002_1. Acesso em: 14 maio 2025.

HEINTZELMAN, S. J.; KING, L. A. **O sentido da vida como uma experiência psicológica**. *In*: BATSON, C. D.; AHUVIA, A.; KING, L. A. (Org.). Significado e bem-estar: abordagens contemporâneas. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 57–74.

HILL, P. L., BURROW, A. L., O'DELL, A. C.; THORNTON, M. A. Classifying adolescents' conceptions of purpose in life. **The Journal of Positive Psychology**, 5(6), 2010. p. 466-473.

HILL, P. L. **Encontrando propósito: caminhos e benefícios do sentido de vida**. *In*: DAMÁSIO, B. F. (Org.). Sentido e propósito: psicologia positiva aplicada ao sentido de vida. Curitiba: Juruá, 2018. p. 59-74.

HENNINK, M.; KAISER, B. N.; MARCONI, V. C. Code saturation versus meaning saturation: how many interviews are enough? Qualitative Health Research, v. 27, n. 4, p. 591–608, 2017. https://doi.org/10.1177/1049732316665344

INOVA Educação. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. 2021. Disponível em: https://inova.educacao.sp.gov.br/. Acesso em: 21 set. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Metrópoles brasileiras: informações gerais**. Rio de Janeiro: IBGE, 2008. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/redes-geograficas-e-fluxos/19332-areas-de-influencia-das-cidades.html. Acesso em: 2 jun. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/>. Acesso em: 29 jul. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar**: PeNSE 2024. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/4a06479960c4b8510eb91f53e38c9433.pdf. Acesso em: 10 jun. 2026.

IRMER, A.; SCHMIEDEK, F. Associations between youth's daily social media use and well-being are mediated by upward comparisons, 2023. DOI: https://doi.org/10.1038/s44271-023-00013-0.

JAWORSKA, N.; MACQUEEN, G. Adolescence as a unique developmental period. **Journal of Psychiatry & Neuroscience**, v. 40, n. 5, p. 291–293, set. 2015. DOI: 10.1503/jpn.150268.

KAHNEMAN, D. **Experienced utility and objective happiness: a moment-based approach**. *In*: KAHNEMAN, D.; DIENER, E.; SCHWARZ, N. (Ed.). Well-being: the foundations of hedonic psychology. New York: Russell Sage Foundation, 2000. p. 673-694.

KLEIN, A. M.; ARANTES, V. A. **Projetos de vida de jovens estudantes do Ensino Médio e a escola**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 135–154, jan./mar. 2016.

KLEIN, A. M. **Projetos de vida e escola: A percepção de estudantes do ensino médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2011.

KNIGHT, R.; MILLER, J. M. Emerging Adulthood: A Developmental Phase—An Introduction to the Section. The Psychoanalytic Study of the Child, v. 70, n. 1, p. 1-7, 2017.

KNOENER, D. F. **A promoção da convivência ética no contexto escolar: formação continuada e teorias subjetivas de docentes em tempos de escolas sem paredes**. Tese de doutorado, 475 páginas, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2023.

KOGEN, L. Qualitative Thematic Analysis of Transcripts in Social Change Research: Reflections on Common Misconceptions and Recommendations for Reporting Results. **The International Journal of Qualitative Methods**, 1 jan. 2024.

KOHLBERG, L. Psicología del desarrollo moral. Spain: Desclée de Brouwer, 1992. (trabalho original publicado em 1984).

KOSHY, P.; MARIANO, L.; GOING, L. Career goals, decision-making and self-efficacy in vocational high school students. **Journal of Career Development**, Thousand Oaks, v. 38, n. 4, p. 288-301, ago. 2011.

KOSLINSKI, M. C.; ALVES, F.; ALMEIDA, A. M. F. Desigualdades educacionais no Rio de Janeiro: um olhar sobre a distribuição de recursos e oportunidades nas escolas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 149, p. 550-575, ago. 2013.

KVALE, S.; BRINKMANN, S. **InterViews: learning the craft of qualitative research interviewing**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 2009.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LA TAILLE, Y. de; HARKOT-DE-LA-TAILLE, E. **Valores dos jovens de São Paulo**. São Paulo: Instituto SM para a Equidade e a Qualidade Educativa, 2005.

LA TAILLE, Y. **Formação ética: do tédio ao respeito de si**. Artmed Editora, 2009.

LERNER, R. M., LERNER, J. V.; PHELPS, E. **Ondas do futuro: os primeiros cinco anos do estudo 4-H de jovens positivos desenvolvimento**. Medford: Universidade Tufts, 2009.

LEWIS, M.; VOLKMAR, F. R. **Clinical aspects of child and adolescent development: an introductory synthesis of developmental concepts and clinical experience**. 3. ed. Philadelphia: Lea & Febiger, 1990.

LÊ S, J. J.; HUSSON, F. FactoMineR: An R package for multivariate analysis. Journal os Statistical Software. 25(1): 1-18, 2008.

MACEDO, E. F. **Currículo e políticas educacionais: entre a regulação e a emancipação**. *In*: LOPES, A. C.; MACEDO, E. F. (org.). Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2019.

MACEDO, E. F.; SSILVA, M. S. da. A promessa neoliberal-conservadora nas políticas curriculares para o Ensino Médio: felicidade como projeto de vida. **Revista Educação Especial**, 35, e55/1–23. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984686X71377. Acesso em: 18 abr. 2025.

MACHADO, N. J. **Educação: projetos e valores**. São Paulo: Escrituras, 2006.

MACHELL, K. A.; DISABATO, D. J.; KASHDAN, T. B. Buffering the negative impact of poverty on youth: The power of purpose in life. **Social Indicators Research**, v. 126, n. 2, p. 845-861, 2016.

MACIEL, D. C. O sentimento de esperança e o sofrimento emocional em adolescentes em tempos pós-pandêmicos. 2025. 257f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2025.

MALIN, H.; REILLY, T. S.; QUINN, B.; MORAN, S. Adolescent purpose development: exploring empathy, discovering roles, shifting priorities and creating pathways. **Journal of Research on Adolescence**, v. 24, n. 1, p. 186-199, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1111/jora.12051.

MALIN, H.; REILLY, T. S.; QUINN, B.; MORAN, S. Adolescent purpose: a review of the literature. **Adolescent Research Review**, New York, v. 2, n. 4, p. 1-13, dez. 2014.

MARCIA, J. Development and validation of ego identity status. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 3, n. 5, p. 551-558, 1966. Disponível em: https://doi.org/10.1037/h0023281. Acesso em: 14 mar. 2025.

MARIANO, J.; GOING, J. Youth purpose and positive youth development. **Advances in child development and behavior**, v. 41, p. 39-68, 2011. Disponível em: doi: 10.1016/b978-0-12-386492-5.00003-8. Acesso em: 12 jun. 2025.

MARKUS, H. R.; NURIUS, P. Possible selves. **American Psychologist**, v. 41, n. 9, p. 954–969, 1986.

MARTELA, F.; STEGER, M. F. The three meanings of meaning in life: Distinguishing coherence, purpose, and significance. **The Journal of Positive Psychology**, London, v. 11, n. 5, p. 531–545, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1137623. Acesso em: 22 jun. 2025.

MARTINS, M. G.; TRINDADE, Z.; ALMEIDA, L. R. de. Projeto de vida e educação: uma proposta de intervenção com adolescentes. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 71–80, 2003.

MASLOW, A. H. **Toward a Psychology of Being**. Van Nostrand, 1962. Reedição, 2011.

MAZZOTTI, A. J. A. **A abordagem estrutural das representações sociais**. Psicologia da Educação, n. 14-15, 2002.

MELO, S. G. **Aprendizagem por projetos sociais (APS) nos anos finais do ensino fundamental em uma escola pública**. 2025. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2025. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/>. Acesso em: 29 jul. 2026.

MELUCCI, A. **Juventude, tempo e movimentos sociais**. Revista Brasileira de Educação. 5/6, p. 5-14, maio/dez. 1997. Especial: juventude e contemporaneidade.

MENIN, M. S. S. **Valores na escola**. Educação e Pesquisa, v. 28, n. Educ. Pesqui.,2002 28(1), p. 91–100, jan. 2002.

MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R; ZECHI, J. A. M (org.). *Projetos bem-sucedidos de educação em valores: relatos de escolas públicas brasileiras*. São Paulo: Cortez, 2013.

MEZZOMO, R. J.; KRAEMER, C. Características epistemológico-educacionais do componente curricular Projeto de Vida: compreensões de estudantes. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, v. 30, e15979, 2025. DOI: 10.24220/2318-0870v30a2025e15979.

MINDAL, C. B.; GUÉRIOS, E. C. Formação de professores em instituições públicas de ensino superior no Brasil: diversidade de problemas, impasses, dilemas e pontos de tensão. *Educar em Revista*, (50), 21-33, 2013.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MIRANDA, F. H. F. **Projetos de vida na adolescência: Um estudo na área da ética e da moralidade**. Unpublished masther's thesis. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, Brasil, 2007.

MIRANDA, G. A.; ALENCAR, E. S. **A ética nos projetos de vida de adolescentes**. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 3, p. 443–451, jul./set. 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-73722011000300005. Acesso em: 01 ago. 2025.

MIRANDA, G. A.; ALENCAR, E. S. A. Projetos de vida: um estudo com adolescentes do ensino médio. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 35, n. 4, p. 1109-1123, out./dez. 2015.

MANTOVANI DE ASSIS, O. **Inteligência, vida social e afetividade na teoria piagetiana.** In: Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: Construtivismo e Educação, 12., Anais…Campinas: LPG, FE, Unicamp, 1996.

MORAN, S. What do teachers think about youth purpose? **Journal of Education for Teaching**, 42(5), 582-601. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1226556. Acesso em: 12 jun. 2025.

MORSE, J. M. Data were saturated. Qualitative Health Research, v. 25, n. 5, p. 587–588, maio 2015. https://doi.org/10.1177/1049732315576699.

MOSHMAN, D. **Adolescent rationality and development: cognition, morality, and identity**. 3. ed. Reino Unido: Taylor and Francis Group, 2011.

NASCIMENTO, V. P. T. do. **A construção dos projetos de vida em jovens de camadas populares**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

NEME, C.; FONSECA, C. Adolescência em redes: sociabilidades, vulnerabilidades e mediações. **Revista Estudos de Juventude**, v. 11, n. 1, 2022.

NGUYEN, T. Civic engagement and the modern adolescent: Activism, identity, and the journey toward self-discovery. San Diego: University of California, 2021.

NURMI, J. How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. **International Journal of Behavioral Development**, v. 14, n. 4, p. 519–544, 1991.

OFFICE FOR NAIONAL STATISTICS (ONS). Departamento não-ministerial do Reino Unido, 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório mundial sobre saúde mental 2014: enfrentar o desafio**. Genebra: OMS, 2014. Disponível em: https://www.who.int/mental_health/world_health_report_2014/en/. Acesso em: 01 ago. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Relatório: A verdadeira crise da fertilidade: A busca pela autonomia reprodutiva em um mundo em transformação**, 2025. Disponível em: https://brazil.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/2025-07/SWOP2025_0.pdf.

PAPALIA, D. E.; MARTORELL, G. Desenvolvimento humano. 14. ed. Porto Alegre: Artmed, 2022.

PARRAT-DAYAN, S.; TRYPHON, A. Introduction. In: PIAGET, J. De la pedagogie. Paris: Odile Jacob, 1998.

PADILHA, P.; VIEIRA, L. C.; VIDAL, E. M. Desigualdades educacionais no espaço urbano: uma análise das metrópoles brasileiras. **Revista Brasileira de Educação**, 18(54), 523–546. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4v6Q8NK6FMqbmxsWkktV8Ng/?format=pdf&lang=pt,. Acesso em: 14 jun. 2025.

PEREIRA, P.; DELLAZZANA-ZANON, L. L. Programa de intervenção para promoção de projetos de vida de adolescentes. **Revista de Educação PUC-Campinas**, 26, 2021.

PEROSA, G. S.; DANTAS, A. S. R.; MARCON, H. S.; LOPES, I.; SILVA, L. L.; COSTA, T. L. Educação e transformações nas periferias de São Paulo. *In*: SEMANA DA CIÊNCIA E SIICUSP EACH, 2015, São Paulo. **Anais da Semana da Ciência e SIICUSP EACH**. São Paulo: EACH/USP, 2015.

PEROSA, G. S.; ALVES, F.; KOSLINSKI, M. C. Segregação escolar e desigualdades educacionais no município de São Paulo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 331-350, abr./jun. 2015.

PETERSON, C.; SELIGMAN, M. E. P. **Character strengths and virtues: a handbook and classification**. Washington, DC: American Psychological Association; Oxford: Oxford University Press, 2004.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**. São Paulo: Pioneira, 1976.

PIAGET, J. **O Juízo moral na criança**. São Paulo: Summus Editorial, 1994.

PIAGET, J. **Le jugement moral chez l'enfant**. Paris: F. Alcan, 1932.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 1954. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **Memória e inteligência**. *In*: Memoria e inteligencia. 1968. p. 377-377.

PINHEIRO, V. P. G. **Integração e regulação de valores e sentimentos nos projetos de vida de jovens: um estudo na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento**. 384 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PRATTA, E. M. M.; SANTOS, M. A. **Opiniões dos adolescentes do ensino médio sobre o relacionamento familiar e seus planos para o futuro**. Paidéia, 17 (36), 103-114, 2007.

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

QUINN, B**.** Other-oriented purpose: The potential roles of beliefs about the world and other people. **Youth & Society**, v. 46, n. 6, p. 779–800, 2014.

RAHMAN. T. Parental divorce and purpose in life of adolescents in Bangladesh. **The International Forum for Logotherapy**, 27, 77-79, 2004.

RAIU, S. L.; ROTH, M.; HĂRĂGUŞ, T. P. Emerging Adulthood in Romania: Comparison between the Perceptions Twelfth Graduates and Students about Maturity**. Procedia – Social and Behavioral Sciences**, v. 149, p. 803–807, set. 2014. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.08.318

REKER, G. T.; WONG, P. T. P. **Aging as an individual process: Toward a theory of personal meaning**. *In*: BIRREN, J. E.; SCHWARTZ, S. (ed.). Handbook of mental health and aging. New York: Van Nostrand Reinhold, 1988. p. 214–235.

Reyes, L. G. T., & Gonçalves, S. R. V. (2020). Mudanças curriculares no Ensino Médio a partir da Lei n°13.415/2017: Percepção de estudantes secundaristas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, 25, e204577. https://doi.org/10.24220/2318-0870v25e2020a4577.

RIBEIRO, L. C. Q.; KOSLINSKI, M. C. **Efeito metrópole e acesso às oportunidades educacionais**. EURE (Santiago), 35(105), 101–129. 2009. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/196/19611824006.pd,. Acesso em: 14 jun. 2025.

RIDDER, R. J.; BALKAYA-INCE, M.; SCHNITKER, S. A. Multidimensional religious identity predicts Muslim American adolescent mental health, well-being, and purpose, 2024. Preprint. DOI: 10.31234/osf.io/5hc4w.

ROUSSEEUW, P. J. Silhouettes: A graphical aid to the interpretation and validation of cluster analysis. Journal of Computational and Applied Mathematics. 20:53- 65, 1987.

RUSTIQUE-FORRESTER, E.; RILEY, K. Bringing Disenfranchised Young People Back into the Frame: A UK Perspective on Disaffection from School and the Curriculum, 2001.

RUSSO, C. M. **Vivência docente no componente curricular "projeto de vida": Entre a inovação e a produção do fracasso**. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal de São Paulo, 2021.

SAMPIERI, R. H.; FERNÁNDEZ COLLADO, C.; BAPTISTA LUCIO, M. del P. *Metodologia de pesquisa: arte e técnicas de investigação social*. 5. ed. rev. e atual. São Paulo: Penso, 2013. 624 p. ISBN 978-85-6584-828-2.

SANTOS, M. I. **Projeto de vida e perspectivas futuras: Um estudo sobre as representações sociais do tempo futuro presente**. Unpublished masther's thesis. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, Brasil, 2002.

SANTOS, N. C. P.; TOGNETTA, L. R. P. Onde queremos chegar? As políticas públicas como garantia de uma cidadania plural. **Revista Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 13, n. 00, e023005, 2023. e-ISSN: 2237-258X. Disponível em: DOI: https://doi.org/10.30612/eduf.v13i00.16814. Acesso em: 11 maio 2025.

SANTOS, N. C. P. A descrição da construção coletiva do Programa Antibullying em uma rede de ensino: para que a convivência ética seja valor. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Araraquara, 2021. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/entities/publication/f88737c5-62b5-4955-bfbe-134014766233. Acesso em: 03 de junho 2026.

SANTOS, L. M. M. O papel da família e dos pares na escolha profissional. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 57–66, 2005.

SARTRE, J.-P. **L'existentialisme est un humanisme**. Nagel, 1946.

SAUNDERS, C. H. et al. Practical thematic analysis: a guide for multidisciplinary health services research teams engaging in qualitative analysis. **BMJ**, v. 381, 2023.

SAVAGE, J.; MARIANO, J. M. Exploring the language of Youth purpose: References to Positive States and Coping Styles by Adolescents With Different Kinds of Purpose. Journal of Research in Character Education; Greenwich, v. 7, n. 1, p.1-24, 2009. Disponível em: https://search.proquest.com/openview/c15b505f04f9f61a5bec9b87ebff6a85/1?pq-origsite=gscholar&cbl=27598. Acesso em: 13 de fev.2025.

SCHWARTZ, S. J. The role of identity in the development of moral and ethical values. **Developmental Review**, *27*(4), 431-456, 2007.

SCHWARTZ, S. J.; LUYCKX, K.; CROCETTI, E. What have we learned since Schwartz (2001). A reappraisal of the field of identity development. *In*: McLEAN, K.; SYED, M. (ed.), Oxford library of psychology. **The Oxford handbook of identity development**, 2015. p. 539-561.

SEIDMAN, I. **Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences**. 4. ed. New York: Teachers College Press, 2013.

SHEK, D. T. L.; LI, X. Perceived school performance, life satisfaction, and hopelessness: a 4-year longitudinal study of adolescents in Hong Kong. Social Indicators Research, v. 126, n. 2, p. 921–934, 2016. DOI: 10.1007/s11205-015-0904-y.

SHIN, J. Y.; STEGER, M. F. Searching for meaning in life: A short form of the Meaning in Life Questionnaire. **Journal of Positive Psychology**, London, v. 9, n. 1, p. 81–90, 2014. Disponível em:. Acesso em: 12 jun. 2025.

SILVA, M. A. M.; DANZA, H. C. Projeto de vida e identidade: articulações e implicações para a educação. **Educação em Revista**, v. 38, p. e35845, 2022.

SILVA, C. S. O.; BARBOSA, D. A.; BARBOSA, I. A.; CRUZ, I. M.; MARQUES, K. P. O adolescente na estratégia de saúde da família: uma revisão integrativa de literatura. **Adolescência e Saúde**, 13(3), 76-87, 2016.

SILVA, E. C. **Projeto de vida na BNCC e a influência das políticas educacionais neoliberais**. v. 2, p. 42–53, 2025.

SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. J. **Psicologia positiva: uma abordagem baseada nas forças humanas**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SNYDER, C. R. **Psychology of hope: You can get there from here**. New York: Free Press, 2009.

STEGER, M. F. Making Meaning in Life. **Psychological Inquiry**, 23(4), 381-385. Disponível em: doi: 10.1080/1047840X.2012.720832, 2012. Acesso em: 23 fev. 2025.

TARDELLI, D. D. Identidade e Adolescência: expectativas e valores do projeto de vida. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 2, n. 3, p. 59–74, 2011.

TAYLOR, C. As fontes do self: a construção da identidade moderna. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Edições Loyola, 1998. (Original publicado em 1989).

TEACH THE FUTURE BRASIL (TTFB). Transcrição da Futures Week 2024: Série de encontros temáticos sobre juventudes e futuros, realizada entre 10 e 14 de março de 2024. Documento interno, 2024.

TEACH THE FUTURE GLOBAL (TTFG). (2025). Transcrição da Roda Global: World Futures Day 2025 – Futurephobia. Evento realizado em 1º de março de 2025. Documento interno, 2025..

TIRRI, K.; KUUSISTO, E. Finnish student teachers' perceptions on the role of purpose in teaching. **Journal of Education for Teaching**, 42(5), 532-540, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1226552. Acesso em: 27 jun. 2025.

TIRRI, K.; MORAN, S.; MARIANO, J. M. **Education for purposeful teaching around the world. Journal of Education for Teaching**, v. 42, n. 5, p. 526–531, 2016. DOI: 10.1080/02607476.2016.1226551

TIRRI, K.; UBANI, M. Education of Finnish student teachers for purposeful teaching. **Journal of Education for Teaching**, v. 39, n. 1, p. 21–29, 2013. DOI: 10.1080/02607476.2012.733188

TIRRI, K**.** The purposeful teacher. In: MONYA, Reginald B. (Ed.). **Teacher Education in the 21st Century**. Londres: IntechOpen, 2018. p. 221–229. DOI: 10.5772/intechopen.83437

TOGNETTA, L. R. P. **A Construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola**. Campinas: Editora Mercado de Letras/Fapesp, 2003.

TOGNETTA, L. R. P. **Sentimentos e virtudes: um estudo sobre a generosidade ligada às representações de si.** 2005. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia/USP, São Paulo, 2005.

TOGNETTA, L. R. P.; MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. A construção da solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 49-66, jan./abr. 2006. Disponível em: SciELO. Acesso em: 3 jul. 2026.

TOGNETTA, L. R. P. **Perspectiva ética e generosidade**. Campinas (SP): Fapesp/Mercado de Letras, 2009.

TOGNETTA, L.R. P.; LA TAILLE, Y. de. A formação de personalidades éticas: representações de si e moral. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181–188, 2008.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Valores em crise: o que nos causa indignação. Crise de valores ou valores em crise**. 15-45, 2009.

TOGNETTA, L. R. P.; LEPRE, R. M. (org.). **Como é que se faz?** Um currículo para a promoção da convivência e prevenção da violência. Americana: Editora Adonis, 2022a.

TOGNETTA, L. R. P.; LEPRE, R. M. (org.). **O que é?** Um currículo para a promoção da convivência e prevenção da violência. Americana: Editora Adonis, 2022b.

TOGNETTA, L. R. P.; LEPRE, R. M. (org.). **Por quê?** Um currículo para a promoção da convivência e prevenção da violência. Americana: Editora Adonis, 2022c.

TOGNETTA, L. R.P.; CUADRA-MARTÍNEZ, D. J.; SOUZA, R. A.; FIORANELLI NETO, M. O sofrimento emocional em adolescentes em tempos de pandemia da Covid-19. Revista on-line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 26, n. esp.3, p. e022095, 2022. DOI: 10.22633/rpge.v26iesp.3.16955. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16955. Acesso em: 10 jun. 2026.

TORRES, H. G.; PAVEZ, T. R.; GOMES, S.; BICHIR, R. M. **Educação na periferia de São Paulo: ou como pensar as desigualdades educacionais?** *In*: Workshop "Neighborhood Effects, Educational Achievements and Challenges for Social Policies", 2008, Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro, 2008.

TORRES, H. G.; MARQUES, E.; FERREIRA, M. P. Segregação urbana e desigualdades sociais: a distribuição dos serviços públicos nas cidades brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 9-30, nov. 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação. O Positivismo. A Fenomenologia. O Marxismo. São Paulo: Ed. Atlas, 1987.

URUÑUELA, P. M. N. **La gestión del aula**. Narcea Ediciones, 2018a.

UNICEF. **Infância e adolescência na era digital: impacto das tecnologias na vida de crianças e adolescentes**. Brasília, 2021.

VANDERWEELE, T. J. et al. The Global Flourishing Study: Study Profile and Initial Results. Nature Mental Health, v. 3, n. 4, p. 320-331, abr. 2025. DOI: doi.org. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/s44220-025-00423-5>. Acesso em: 29 jun. 2026.

VAZ, Weden Almeida et al. Meritocracia na Educação: uma crítica ao mito da igualdade de oportunidades. **Interference: a Journal of Audio Culture**, *[S. l.]*, v. 12, n. 1, p. 129–149, 2026. DOI: 10.36557/2009-3578.2026v12n1p129-149. Disponível em: https://interferencejournal.emnuvens.com.br/revista/article/view/700. Acesso em: 12 jun. 2026.

VIEIRA, G. P.; DELLAZZANA-ZANON, L. L. Projetos de Vida na Adolescência: uma revisão sistemática da literatura. Gerais: **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 13, n. 3, p. 1-12, 2020.

VIEIRA, A. G.; DIAS, A. C. G. D. Sentido de vida: compreendendo este desafiador campo de estudo. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 32, e200149, 2021.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525–540, set./dez, 2009.

VINHA, T. P.; NUNES, C. A. A.; TOGNETTA, L. R. P.; ARAGÃO, A. M. F. A convivência nas escolas: desafios e possibilidades. **Estudos Avançados USP**, 2025. No prelo.

VINHA, T.; et al. **Ataques de violência extrema em escolas no Brasil: causas e caminhos**. São Paulo: D3e – Dados para um Debate Democrático na Educação, nov. 2023. Disponível em: https://d3e.com.br/wp-content/uploads/relatorio_2311_ataques-escolas-brasil.pdf. Acesso em: 01 jun. 2025.

VINHA, T.; GARCIA, C. Ataques de violência extrema em escolas no Brasil: causas e caminhos: atualização. 1. ed. São Paulo: D3e, 2025. Disponível em: <https://d3e.com.br/>. Acesso em: 29 jul. 2026.

WAGNER, A.; TRONCO, C. B.; GONÇALVES, J. S.; DEMARCHI, K. A.; LEVANDOWSKI, D. C. Projetos para os filhos e estratégias de socialização: A perspectiva de pais e mães. **Psicologia & Sociedade**, 24(1), 122-129, 2012.

WHITE, R.; WYN, J. Youth and Society. 3. ed. Melbourne: OUP Australia & New Zealand, 2013.

Xu Y; Chen S; Su X; Yu D. Cognitive reappraisal and empathy chain-mediate the association between relative deprivation and prosocial behavior in adolescents. Front. Psychol. 14:1238308. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1238308, 2023.

YEAGER, D. S.; BUNDICK, M. J. O papel das metas de trabalho propositais na promoção do significado na vida e no trabalho escolar durante a adolescência. **Revista de Pesquisa em Adolescentes**, 24(4), 423-452. 2009. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1177/0743558409336749. Acesso em: 18 maio 2025.

YNOUB, R.; VEIGA, C. Proyecto de vida y construcción del proyecto ocupacional en adolescentes en alto riesgo psicosocial. **Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina**, 48(1-4), 50-60, 2002.

ZANON, L. L. D.; ZANON, C.; NORONHA, A. P. P.; OLIVEIRA, M. V.; ROSADO, A. F. P. Evidências preliminares de validade da Escala de Projetos de Vida para Adolescentes. **Avaliação Psicologica: Interamerican Journal of Psychological Assessment**, 18(4), 429-437, 2019.

ZARRETT, N.; ECCLES, J. S. The passage to adulthood: Challenges of late adolescence. **New Directions for Youth Development**, n. 111, p. 13–28, Spring 2006. DOI: 10.1002/yd.188.

ZHOU, S. J.; ZHANG, L. G.; WANG, L. L.; GUO, Z. C.; WANG, J. Q.; CHEN, X.; CHEN, J. X. Prevalence and socio-demographic correlates of psychological health problems in Chinese adolescents during the outbreak of Covid-19. European Child and Adolescent Psychiatry, v. 29, n. 6, p. 749-758, 2020. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007/s00787-020-01541-4. Acesso em: 15 mar. 2026.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TCLE –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu filho ou sua filha está sendo convidado para participar da pesquisa "**ENTRE SONHOS E REALIDADES: O PROJETO DE VIDA E AS PERSPECTIVAS DE FUTURO DE ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO**", sob responsabilidade de Natália Cristina Pupin Santos e da Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta. Esta pesquisa foi avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara FCLAr - UNESP, que tem como função defender os interesses dos participantes das pesquisas, em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da ciência dentro dos padrões éticos.

O estudo tem como objetivos identificar a importância atribuída pelos jovens quanto a sua perspectiva de vida, verificar o grau de autoconfiança dos jovens em relação ao seu projeto de vida, identificar, na perspectiva dos jovens, o quanto os obstáculos atrapalham a busca por uma vida que valha a pena ser vivida. Esta pesquisa será aplicada com adolescentes de escolas públicas e particulares do estado de São Paulo e será realizada por meio de um questionário *online* com perguntas fechadas. O questionário será respondido, sem custo algum, de forma virtual, no ambiente escolar, num horário disponibilizado pela coordenação e professores da escola a fim de não prejudicar sua rotina escolar. Vale lembrar que não é necessária identificação alguma como nome, endereço ou documento para responder ao questionário, apenas idade, série em que estuda e raça/cor. Você, ele ou ela tem o direito de solicitar esclarecimentos sobre os procedimentos, antes e durante a realização da pesquisa. O tempo para responder ao questionário será de cerca de 15 a 20 minutos.

Assim, solicitamos sua colaboração para responder ao questionário de forma completa. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos critérios da ética nas pesquisas com Seres Humanos conforme resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Toda pesquisa oferece riscos, neste caso os riscos compreendem a possibilidade de, em algum momento, seu filho ou sua filha sentir-se desconfortável ou embaraçado(a)/ envergonhado(a), contudo, nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à integridade física de seu filho ou sua filha. Por qualquer ocorrência que possa resultar em danos ao participante, se necessário, o(a) mesmo(a) será indenizado(a). Ao responderem o questionário estarão sendo acompanhados e acompanhadas por um responsável da pesquisa, a fim de sanar quaisquer dúvidas que possam surgir ou, também, de assegurar que, caso não queiram participar, possam desistir sem prejuízo algum. A qualquer momento você pode desistir da participação de seu filho ou filha e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

No entanto, ao participarem dessa pesquisa, os adolescentes e as adolescentes estarão contribuindo de forma bastante significativa para a compreensão das questões relacionadas aos seus projetos de viva e suas perspectivas de futuro e, desta forma, propiciar a construção de estratégias mais eficazes para esta construção dentro do ambiente escolar. Não haverá benefícios ou contribuições financeiras sobre os resultados decorrentes da pesquisa.

Os dados resultantes deste estudo serão apresentados em uma Tese de Doutorado, observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, garantimos que o armazenamento dos dados de pesquisa será efetuado sob a responsabilidade da pesquisadora, garantindo a privacidade, o sigilo, a confidencialidade e o anonimato do(a) participante. Dessa forma, os dados provenientes da pesquisa serão armazenados em computador e/ou HD externo pessoal(is), evitando-se o armazenamento em nuvem, drives compartilhados, computadores em rede, diminuindo, assim, a possibilidade de vazamento dos dados e, por consequência, a identificação do participante. Os dados coletados na pesquisa serão armazenados em um dispositivo eletrônico local físico, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Não haverá benefícios ou contribuições financeiras sobre os resultados decorrentes da pesquisa.

Você receberá uma via deste termo no qual constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Dessa forma, você foi esclarecido sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Você está ciente do direito assegurado de não participar, ou de interromper a participação no momento que achar necessário, além da garantia de indenização por eventuais danos decorrentes da participação nesta pesquisa, nos termos da legislação civil (Código Civil Lei 10.406 de 10/01/2002).

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do(a) meu(minha) filho(a) na pesquisa e concordo com sua participação.

Local e data,_____de_____de 20___,

Nome do participante:_____

_____
Assinatura do participante da pesquisa

_____
(assinatura) Pesquisador Responsável[1]
Nome: Natália Cristina
Pupin Santos
Endereço: Rua Ítalo Zanella, 342, Santa Cruz, CEP 14.305-036, Batatais/SP.
Tel: (16) 99218-5445
E-mail: natalia.pupin-santos@unesp.br

_____*(assinatura)*
Orientadora Prof. (ª) Dr. (ª) Luciene Regina Paulino Tognetta
Endereço: Rua
Limeira, 11 casa
36, Jardim São José,
CEP 13.4670-50,
Americana/SP
Tel: (19) 99783-8211
E-mail: luciene.tognetta@unesp.br

Eu, _____, RG nº _____, responsável legal por (nome do menor)_____, nascido(a) em ____/____/____, declaro ter sido informado (a) e concordo com a participação, do (a) meu filho (a) como participante, no Projeto de pesquisa "__(título do projeto) ".

_____
[1] O (s) pesquisadores (s) deverão assinar na mesma página, e rubricar este Termo para avaliação pelo CEP.

Cidade, ____ de _____ de 20___.

_____
Nome e assinatura do pai/responsável legal pelo menor

_____
_Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

Localização: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

OBS.: Termo apresentado em duas vias, uma destinada ao participante e a outra ao pesquisador. Todas as páginas devem ser rubricadas pelo participante ou representante legal e pelo pesquisador (a).

APÊNDICE B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

TALE – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Olá, você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa **"ENTRE SONHOS E REALIDADES: O PROJETO DE VIDA E AS PERSPECTIVAS DE FUTURO DE ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO"**, sob responsabilidade da doutoranda Natália Cristina Pupin Santos e de sua orientadora Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta, do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras (FCLAR/UNESP), campus de Araraquara.

Meu nome é Natália Cristina Pupin Santos, RG 45.452.221-6, cel: (16) 99218-5445, e-mail: natalia.pupin-santos@unesp.br. Ao responder a esta pesquisa, você está contribuindo para atingir alguns objetivos, são eles: identificar a importância atribuída pelos jovens quanto a sua perspectiva de vida, verificar o grau de autoconfiança dos jovens em relação ao seu projeto de vida, identificar, na perspectiva dos jovens, o quanto os obstáculos atrapalham a busca por uma vida que valha a pena ser vivida.

Sua participação é voluntária, é você quem vai decidir participar ou não, mesmo que o (a) responsável por você tenha autorizado (ele ou ela recebeu também um documento explicando a pesquisa para autorizar ou não sua participação). Mas vale salientar que sua participação, respondendo a questões simples do cotidiano ou o que você pensa sobre determinados assuntos ou situações, pode nos ajudar - e muito! - a compreender questões importantes para vocês e, consequentemente, nos ajudar a refletirmos sobre o que a escola pode fazer para ajudá-los a encontrar um caminho para o futuro.

Outras pessoas poderão saber que você está participando de uma pesquisa? Não! As informações sobre você serão coletadas na pesquisa e ninguém, exceto as pesquisadoras poderão ter acesso a essas informações. Não falaremos que você está na pesquisa com mais ninguém e seu nome não irá aparecer em nenhum lugar, mesmo porque você nem precisará informar seu nome, endereço ou documento, apenas alguns dados de perfil como, idade, ano/série, gênero e cor/raça. Você será acompanhado (a) por um adulto responsável. Este mesmo adulto poderá sanar dúvidas que surgirem ao longo de sua participação.

Sua participação consiste em responder a um questionário com perguntas de múltipla escolha.

Nenhum dos procedimentos usados oferece danos à sua dignidade ou integridade física, embora haja a possibilidade de que, em algum momento, você se sinta desconfortável, embaraçado (a) ou envergonhado (a). Por este motivo, caso você se sinta incomodado ou incomodada, poderá desistir de sua participação a qualquer momento do questionário, sem dano algum. Ninguém ficará bravo ou desapontado com você se você disser não. A escolha é sua. Você pode pensar nisto e falar depois se você quiser. Você pode dizer sim agora e mudar de ideia depois e tudo continuará bem.

Lembramos que você não terá nenhum benefício direto ao responder o questionário. Contudo, ao participar da pesquisa, você contribuirá de forma bastante significativa para a compreensão do que os jovens querem para o futuro, quais seus projetos de vida e, desta forma, propiciar a construção de estratégias mais eficazes dentro da escola para ajudá-los, de fato, a buscarem um sentido no futuro.

Depois que a pesquisa acabar, os resultados serão informados para você e seus pais, também poderá ser publicada em uma revista, ou livro, ou conferência, etc.

Certificado de Assentimento

Eu _____entendi que a pesquisa é sobre projetos de vida em adolescentes e suas variáveis.

Nome e/ou assinatura da criança/adolescente: _____.

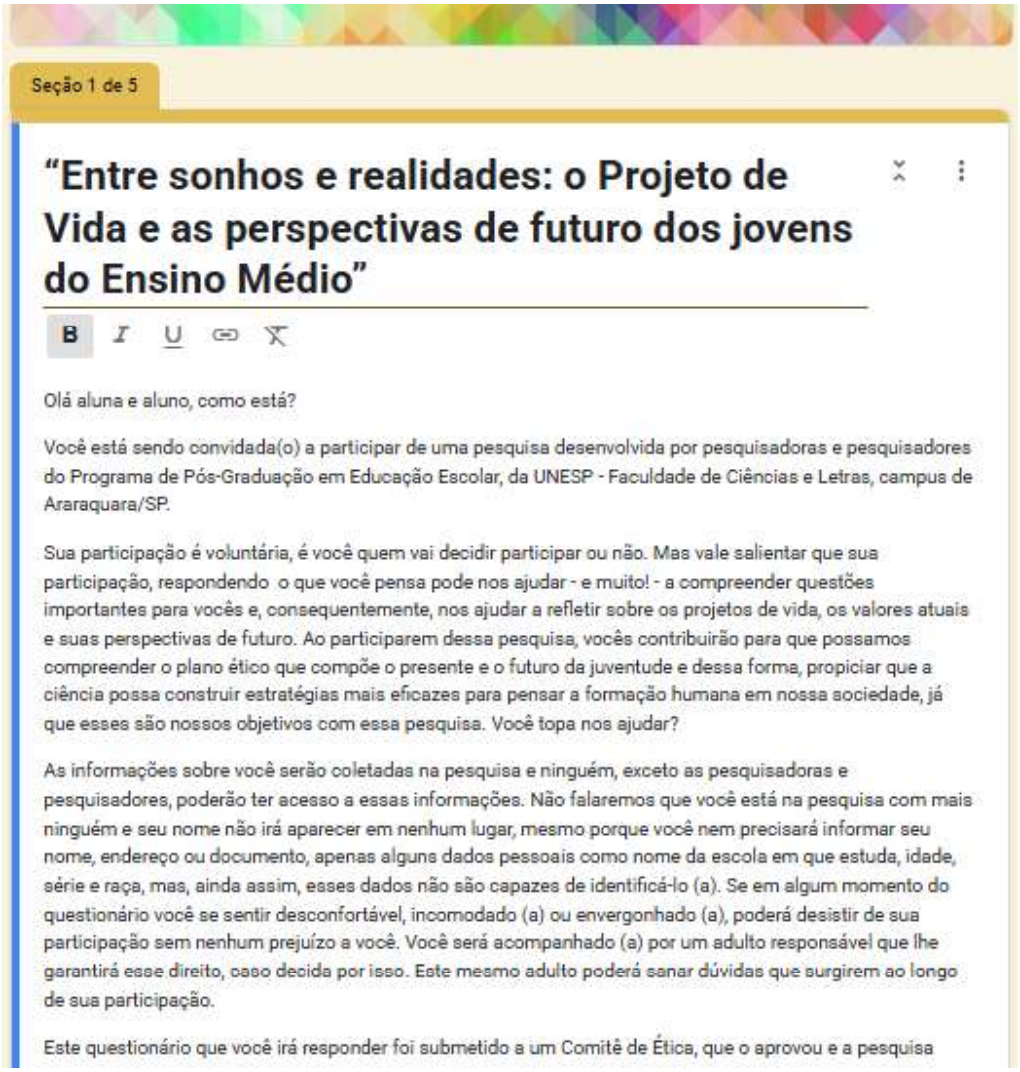
Nome e assinatura dos pais/responsáveis: _____.

Nome e assinatura do pesquisador responsável por obter o consentimento: _____.

São Paulo,_____de 20___.

Obs: Deve ser apresentado em duas vias (uma a ser entregue à criança/adolescente/família e outra que ficará com o pesquisador responsável) e, se em diversas páginas, todas devem ser rubricadas e a última assinada.

APÊNDICE C - Instrumento da pesquisa



Seção 1 de 5

"Entre sonhos e realidades: o Projeto de Vida e as perspectivas de futuro dos jovens do Ensino Médio"

Olá aluna e aluno, como está?

Você está sendo convidada(o) a participar de uma pesquisa desenvolvida por pesquisadoras e pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da UNESP - Faculdade de Ciências e Letras, campus de Araraquara/SP.

Sua participação é voluntária, é você quem vai decidir participar ou não. Mas vale salientar que sua participação, respondendo o que você pensa pode nos ajudar - e muito! - a compreender questões importantes para vocês e, consequentemente, nos ajudar a refletir sobre os projetos de vida, os valores atuais e suas perspectivas de futuro. Ao participarem dessa pesquisa, vocês contribuirão para que possamos compreender o plano ético que compõe o presente e o futuro da juventude e dessa forma, propiciar que a ciência possa construir estratégias mais eficazes para pensar a formação humana em nossa sociedade, já que esses são nossos objetivos com essa pesquisa. Você topa nos ajudar?

As informações sobre você serão coletadas na pesquisa e ninguém, exceto as pesquisadoras e pesquisadores, poderão ter acesso a essas informações. Não falaremos que você está na pesquisa com mais ninguém e seu nome não irá aparecer em nenhum lugar, mesmo porque você nem precisará informar seu nome, endereço ou documento, apenas alguns dados pessoais como nome da escola em que estuda, idade, série e raça, mas, ainda assim, esses dados não são capazes de identificá-lo (a). Se em algum momento do questionário você se sentir desconfortável, incomodado (a) ou envergonhado (a), poderá desistir de sua participação sem nenhum prejuízo a você. Você será acompanhado (a) por um adulto responsável que lhe garantirá esse direito, caso decida por isso. Este mesmo adulto poderá sanar dúvidas que surgirem ao longo de sua participação.

Este questionário que você irá responder foi submetido a um Comitê de Ética, que o aprovou e a pesquisa

Este questionário que você irá responder foi submetido a um Comitê de Ética, que o aprovou e a pesquisa respeitou as normas estabelecidas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Os dados, os seus e de tantos outros jovens, serão utilizados apenas para os fins da pesquisa. Eles serão armazenados em dispositivo próprio, não em "nuvens", para que se minimize a possibilidade de vazamento de dados. Esses dados serão publicados em artigos acadêmicos e ficarão disponíveis para acesso público, de novo, sem identificação de quem respondeu.

Pesquisadoras(es) responsáveis:

Natália Cristina Pupin Santos: natalia.pupin-santos@unesp.br

Rosimeire Aparecida Vicente: Rosimeire.vicente@yahoo.com

Raul Alves de Souza: raul.alves@unesp.br

Coordenadora/orientadora: Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Departamento de Psicologia da Educação. Rodovia Araraquara-Jaú km 01, Bairro dos Machados, 14800901 - Araraquara, SP – Brasil. Contato telefônico: (19) 98457-5253

Data *

Mês, dia, ano

Eu entendi que a pesquisa é sobre projetos de vida, perspectiva de futuro e valores que os adolescentes de hoje têm. *

- ( ) Concordo com minha participação na pesquisa
- ( ) Não concordo com minha participação na pesquisa

Sobre você

Não se preocupe! Os dados que solicitaremos nesta seção não são capazes de te identificar. Servem apenas para caracterização do perfil.

Em qual escola vc estuda? *

Sua resposta

Sua escola é: *

- ◯ Pública municipal
- ◯ Pública estadual
- ◯ Particular
- ◯ SENAC

Qual sua idade? *

- ◯ 14 anos
- ◯ 15 anos
- ◯ 16 anos
- ◯ 17 anos
- ◯ 18 anos
- ◯ Mais de 18 anos

Qual seu gênero? *

Sua resposta

Qual é sua cor/raça? *

- ◯ Branca
- ◯ Preta
- ◯ Parda
- ◯ Amarela/oriental
- ◯ Indígena
- ◯ Eu prefiro não responder
- ◯ Eu não sei responder

Sua escola é na cidade de: *

- ◯ São Paulo capital
- ◯ Outra localização

Em qual ano/série do Ensino Médio você se encontra? *

- ◯ Primeiro ano/série
- ◯ Segundo ano/série
- ◯ Terceiro ano/série

Na maior parte da semana, em qual turno você estuda? *

- ◯ Matutino
- ◯ Vespertino
- ◯ Integral
- ◯ Noturno

Em relação às suas notas na escola, você as considera: *

- ◯ Boas
- ◯ Médias
- ◯ Ruins

Seção 3 de 5

COMO VOCÊ AVALIA??

Descrição (opcional)

AVALIE A IMPORTÂNCIA DOS SEGUINTES AGENTES SOCIAIS PARA O PROGRESSO DA SOCIEDADE assinalando a alternativa quanto ao seu grau de importância *

	muito importantes	importantes	pouco importante	nada importantes
médicos	◯	◯	◯	◯
professores	◯	◯	◯	◯
políticos	◯	◯	◯	◯
juízes	◯	◯	◯	◯
economistas	◯	◯	◯	◯
religiosos	◯	◯	◯	◯
cientistas	◯	◯	◯	◯

ESCOLHA A ALTERNATIVA COM A QUAL VOCÊ CONCORDA MAIS - escolha apenas uma alternativa *

- ○ No mundo de hoje, temos muito mais adversários do que amigos
- ○ No mundo de hoje, temos mais adversários do que amigos
- ○ No mundo de hoje, temos tantos adversários quanto amigos
- ○ No mundo de hoje, temos menos adversários do que amigos
- ○ No mundo de hoje, temos muito menos adversários do que amigos

ESCOLHA A ALTERNATIVA COM A QUAL VOCÊ CONCORDA MAIS - escolha apenas uma alternativa *

- ○ A escola é um lugar no qual se ensinam muitas coisas sobre os problemas da sociedade e sobre como ...
- ○ A escola é um lugar no qual se ensinam algumas coisas sobre os problemas da sociedade e sobre com...
- ○ A escola é um lugar no qual se ensinam poucas coisas sobre os problemas da sociedade e sobre como ...
- ○ A escola é um lugar no qual não se ensina nada sobre os problemas da sociedade e sobre como enfren...

ESCOLHA A ALTERNATIVA COM A QUAL VOCÊ CONCORDA MAIS – escolha apenas uma alternativa *

- ○ O século 21 está sendo de grande progresso para a humanidade
- ○ O século 21 está sendo de moderado progresso para a humanidade
- ○ O século 21 está sendo de pouco progresso para a humanidade
- ○ O século 21 está sendo de nenhum progresso para a humanidade
- ○ O século 21 está sendo de retrocesso para a humanidade

Responda as questões a seguir quanto ao grau de influência que têm sobre os seus valores. *

Descrição

	muita influência	bastante influência	pouca influência	nenhuma influência
Qual o grau de infl...	○	○	○	○
Qual o grau de infl...	○	○	○	○
Qual o grau de infl...	○	○	○	○
Qual o grau de infl...	○	○	○	○
Qual o grau de infl...	○	○	○	○
Qual o grau de infl...	○	○	○	○

Avalie a importância das seguintes conquistas quanto ao que você espera para sua vida: *

	muito importante	importante	pouco importante	nada importante
Fama	○	○	○	○
Emprego	○	○	○	○
Amigos	○	○	○	○
Filhos	○	○	○	○
Reconhecimento s...	○	○	○	○
Cursar uma univer...	○	○	○	○

Avalie o grau de confiança para as seguintes instituições *

	Confio muito	Confio	Confio pouco	Não confio
Poder Judiciário	○	○	○	○
Família	○	○	○	○
Escola	○	○	○	○
Meios de comunic...	○	○	○	○
Big techs (Google, ...	○	○	○	○
Partidos políticos	○	○	○	○
Instituições religio...	○	○	○	○
Congresso Nacional	○	○	○	○

*

QUAL, DAS CINCO VIRTUDES A SEGUIR, VOCÊ ACHA A MAIS IMPORTANTE PARA A SOCIEDADE - escolha apenas uma alternativa

- ○ Tolerância
- ○ Justiça
- ○ Solidariedade
- ○ Competência profissional
- ○ Responsabilidade

Em poucas palavras, justifique sua escolha da alternativa do item anterior *

Texto de resposta longa

ESCOLHA A ALTERNATIVA COM A QUAL VOCÊ CONCORDA MAIS - escolha apenas uma alternativa *

- ◯ Minhas chances de me realizar na vida são grandes
- ◯ Minhas chances de me realizar na vida são moderadas
- ◯ Minhas chances de me realizar na vida são pequenas
- ◯ Minhas chances de me realizar na vida são inexistentes

QUAL DOS CINCO ITENS A SEGUIR VOCÊ ACHA MAIS IMPORTANTE PARA A SOCIEDADE - escolha apenas uma alternativa *

- ◯ Ética
- ◯ Política
- ◯ Religião
- ◯ Ciência
- ◯ Arte

ESCOLHA A ALTERNATIVA COM A QUAL VOCÊ CONCORDA MAIS - escolha apenas uma alternativa *

- ◯ O saber que se ensina na escola é extremamente importante para o desenvolvimento social
- ◯ O saber que se ensina na escola é importante para o desenvolvimento social
- ◯ O saber que se ensina na escola é pouco importante para o desenvolvimento social
- ◯ O saber que se ensina na escola não é nada importante para o desenvolvimento social

ASSINALE A ALTERNATIVA, E APENAS UMA SÓ, QUE CORRESPONDE AO MAIS IMPORTANTE PARA A SUA VIDA - escolha apenas uma alternativa *

- ○ Ser amado
- ○ Ser tratado de forma justa
- ○ Encontrar um sentido para a vida

ESCOLHA A ALTERNATIVA COM A QUAL VOCÊ CONCORDA MAIS - escolha apenas uma alternativa *

- ○ No mundo de hoje, os conflitos são muito mais resolvidos pela agressão do que pelo diálogo
- ○ No mundo de hoje, os conflitos são mais resolvidos pela agressão do que pelo diálogo
- ○ No mundo de hoje, os conflitos são menos resolvidos pela agressão do que pelo diálogo
- ○ No mundo de hoje, os conflitos são muito menos resolvidos pela agressão do que pelo diálogo

ESCOLHA A ALTERNATIVA COM A QUAL VOCÊ CONCORDA MAIS - escolha apenas uma alternativa *

- ○ A escola é muito importante para meu desenvolvimento pessoal
- ○ A escola é importante para meu desenvolvimento pessoal
- ○ A escola é pouco importante para meu desenvolvimento pessoal
- ○ A escola não é nada importante para meu desenvolvimento pessoal
- ○ A escola é um fator negativo para meu desenvolvimento pessoal

ASSINALE A ALTERNATIVA COM A QUAL VOCÊ CONCORDA MAIS - escolha apenas uma alternativa *

- ○ A pior coisa na vida é ser otário (imbecil, idiota)
- ○ A pior coisa na vida é ser injustiçado
- ○ A pior coisa na vida é ser desprezado
- ○ A pior coisa na vida é estar sozinho

NA SUA OPINIÃO, QUEM SOFRE MAIS PRECONCEITO NA SOCIEDADE BRASILEIRA? - escolha apenas uma alternativa *

- ○ Mulheres cis
- ○ Mulheres trans
- ○ Homens cis
- ○ Homens trans
- ○ Pessoas com deficiência
- ○ Negros e pardos
- ○ Povos originários
- ○ Adolescentes grávidas
- ○ Pessoas pobres

QUANDO VOCÊ POSTA ALGO NAS REDES SOCIAIS, QUAL DESSAS OPÇÕES MELHOR DESCREVE O QUE VOCÊ PENSA? - escolha apenas uma alternativa *

- ○ Quero compartilhar algo que eu achei bonito ou legal
- ○ Quero mostrar para os outros que eu estou bem ou que tenho algo bacana
- ○ Quero ver quantas curtidas e comentários vou conseguir
- ○ Não penso muito sobre isso, só posto
- ○ Quero inspirar outras pessoas com o que posto

QUAL, DAS CINCO VIRTUDES A SEGUIR, VOCÊ ACHA A MAIS IMPORTANTE PARA O CONVÍVIO ENTRE AS PESSOAS - escolha apenas uma alternativa *

- ○ Generosidade
- ○ Coragem
- ○ Lealdade
- ○ Honestidade
- ○ Humildade

AVALIE O QUÃO FORTE OS OBSTÁCULOS A SEGUIR ATRAPALHAM A BUSCA POR UMA VIDA QUE VALE A PENA SER VIVIDA*** *

	Muito forte	Forte	Pouco forte	Nada forte
Isolamento	○	○	○	○
Preconceitos	○	○	○	○
Violência	○	○	○	○
Má preparação pro...	○	○	○	○
Crise Econômica	○	○	○	○
Racismo	○	○	○	○

Seção 4 de 5

OLHARES PARA O FUTURO

Descrição (opcional)

Você tem esperança para o futuro? Qual é ou quais são as suas esperanças para o futuro? Descreva o que você pensou. *

Texto de resposta longa

Em sua escola você tem aulas sobre Projeto de Vida ou algo similar? *

- ○ Sim
- ○ Não

Se você respondeu SIM na pergunta anterior, o que você acha dessas aulas? Descreva o que você pensou *

Texto de resposta longa

Seção 5 de 5

PARA FINALIZAR

Descrição (opcional)

DÊ SUA OPINIÃO SOBRE O QUESTIONÁRIO QUE ACABA DE RESPONDER – escolha apenas uma alternativa *

- ○ Achei o conteúdo das perguntas muito importante para minha vida
- ○ Achei o conteúdo das perguntas importante para minha vida
- ○ Achei o conteúdo das perguntas pouco importante para minha vida
- ○ Achei o conteúdo das perguntas nada importante para minha vida

Agradecemos muito sua participação! Se desejar, deixe aqui um comentário.

Texto de resposta longa

APÊNDICE D - Parecer da análise de juízes das categorias da pesquisa qualitativa

unesp

PARECER DE JUÍZES DAS CATEGORIAS DA PESQUISA QUALITATIVA

O material apresentado possui potencial analítico bastante interessante. As categorias captam aspectos relevantes da percepção dos jovens sobre a influência da escola na construção de seus projetos de vida, a partir de um mesmo tema central ou "natureza" das respostas, sendo subsidiadas as respostas que se "enquadram" de acordo com o corpo semântico em mais de uma categoria a partir da criação das subcategorias. Torna-se perceptível o impacto das respostas na forma com que os jovens de Ensino Médio avaliam a disciplina de Projeto de Vida em seus aspectos tanto positivos, quanto negativos. Dessa forma, entendemos que as categorias C1: Percepções avaliativas sobre a disciplina de Projeto de Vida; subsidiadas pelas suas 3 subcategorias: Subcategoria 1: Avaliações positivas; Subcategoria 2: Avaliações ambivalentes; Subcategoria 3: Avaliações negativas; C2: Projeto de Vida instrumentalizado pela lógica neoliberal e C3: Projeto de Vida relacionados a indícios de sofrimento emocional. Assim, entendemos que as categorias atendem ao rigor e aos objetivos propostos nesta pesquisa.

gov.br

Profª Drª Darlene Ferraz Knoener

gov.br

Profª Drª Deise Cardoso Maciel

ANEXOS

ANEXO A - Parecer consubstanciado do CEP

UNESP - FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - CAMPUS ARARAQUARA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ¿Entre sonhos e realidades: o Projeto de Vida e as perspectivas de futuro de adolescentes do Ensino Médio¿

Pesquisador: NATALIA CRISTINA PUPIN SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 86581525.3.0000.5400

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.430.261

Apresentação do Projeto:

O presente projeto de pesquisa, trata-se de um estudo de doutorado. No item correspondente ao "Resumo", na página 02 no documento "Informações Básicas do Projeto", pesquisadora inicia explicando sobre a estruturação do ensino médio, a partir da "[...] Lei nº 13.415/2017, que institui o Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017), e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018b), colocando os projetos de vida na educação básica, como eixos formativos fundamentais [...]". Porém, "[...] os itinerários formativos, propostos na reforma do Ensino

Médio, foram desenvolvidos para satisfazer os interesses da indústria e do mercado de trabalho, não colaborando, assim, com um dos papéis fundamentais da educação: a formação desses estudantes para a cidadania [...]" (p.02).

Considerando o exposto no documento, "Informações Básicas do Projeto", a pesquisa aqui apresentada trata-se de uma "[...] uma amostra exploratória, quantitativa, descritiva e comparativa, utilizando um instrumento no formato on-line que será aplicado em 5.000 jovens de escolas públicas e privadas da capital de São Paulo [...]" (p.02)

A partir da consulta do documento, "Informações Básicas sobre o Projeto", foi possível observar que o presente estudo busca responder as seguintes questões de pesquisa, "[...] Existem diferenças nas respostas dos jovens quanto a perspectiva de vida? O que move e o atrapalha os projetos de vida de jovens paulistanos em tempos atuais? Haverá diferenças entre os projetos de vida de jovens de 20 anos atrás e de hoje?[...]". (p.02)

UNESP - FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - CAMPUS ARARAQUARA

Continuação do Parecer: 7.430.261

No que se refere a metodologia proposta, considerando o que foi exposto na página 04 do documento, "Informações Básicas do Projeto", o estudo compreenderá "[...]uma amostra comparativa com a pesquisa realizada no ano 2005 em que se obteve a participação de 5000 jovens estudantes de Ensino Médio de escolas públicas e particulares da cidade de São Paulo, a amostra para essa atual investigação contará também com a participação idêntica 20 anos depois. A amostra será por convite às escolas e contará com a participação de 5.000 jovens. [...]" (p.04).

Objetivo da Pesquisa:

No documento "Informações Básicas do Projeto", mais precisamente na página 04, a pesquisadora enumera os seguintes objetivos do estudo "[...] 1- Identificar a importância atribuída pelos jovens quanto a sua perspectiva de vida em relação a aspectos como fama, emprego, amigos, reconhecimento social, filhos e universidade. 2- Verificar o grau de autoconfiança dos jovens em relação ao seu projeto de vida. 3- Identificar, na perspectiva dos jovens, o quanto os obstáculos atrapalham a busca por uma vida que valha a pena ser vivida (ou seu projeto devida). 4- Comparar as respostas dos jovens de 2005 e de 2025 quanto aos três objetivos anteriores.[...]". (p.04).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Considerando os apontamentos que constam no documento, "Informações Básicas do Projeto", na página 05, a pesquisadora apresenta a seguinte redação sobre os riscos, "[...] os riscos compreendem a possibilidade de, em algum momento, o participante sentir-se desconfortável ou embaraçado(a)/envergonhado(a), contudo, nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à integridade física do participante da investigação [...]". (p.05)

No tocante aos benefícios, na mesma página do documento supracitado, temos a seguinte informação, "[...] temos como benefícios da investigação, a possibilidade de repensarmos o currículo das escolas e como envolver os jovens nesse processo de ensino-aprendizagem [...]". (p.05).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações.

Endereço: Rodovia Araraquara- Jaú Km1 - sala 105
Bairro: CENTRO **CEP:** 14.800-901
UF: SP **Município:** ARARAQUARA
Telefone: (16)3334-6467 **Fax:** (16)3334-6215 **E-mail:** comitedeetica.fclar@unesp.br

Recomendações:

Sugere-se revisar a Questão 8 no que se refere à solicitação para que o participante justifique resposta, uma vez que se afirma ser uma "pesquisa quantitativa, de caráter descritivo e comparativo" (Projeto, p. 3).

Questão 8: QUAL, DAS CINCO VIRTUDES A SEGUIR, VOCÊ ACHA A MAIS IMPORTANTE PARA A SOCIEDADE - escolha apenas uma

Tolerância ( )
Justiça ( )
Solidariedade ( )
Competência profissional ( )
Responsabilidade ( )
Justifique sua resposta

2) Sugere-se conferir e uniformizar a terminologia relativa a identidade de gênero:

Questão 16 - QUEM, NA SUA OPINIÃO, SOFRE MAIS PRECONCEITO NA SOCIEDADE BRASILEIRA? - escolha apenas uma alternativa

Mulheres cis ( )
Mulheres não cis ( )
Homens ( )
Homens não cis ( )
Pessoas com deficiência ( )
Negros ( )
Povos originários ( )
Adolescentes grávidas ( )
Pessoas pobres ( )

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto sem Recomendações, Pendências ou Listas de Inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/Unesp, reunido em 10/03/2025, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. O relatório final deverá ser entregue até 06 (seis) meses após a data de finalização da pesquisa, conforme projeção do cronograma constante do projeto aprovado.

UNESP - FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - CAMPUS ARARAQUARA

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2504038.pdf	20/02/2025 15:36:52		Aceito
Outros	TALE.pdf	20/02/2025 15:35:52	NATALIA CRISTINA PUPIN SANTOS	Aceito
Outros	Instrumento_de_pesquisa.pdf	20/02/2025 15:34:22	NATALIA CRISTINA PUPIN SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_doutorado_correto.pdf	20/02/2025 15:33:04	NATALIA CRISTINA PUPIN SANTOS	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	20/02/2025 15:28:44	NATALIA CRISTINA PUPIN SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_correto.pdf	20/02/2025 15:15:54	NATALIA CRISTINA PUPIN SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada_correta.pdf	20/02/2025 15:08:52	NATALIA CRISTINA PUPIN SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

ARARAQUARA, 10 de Março de 2025

Assinado por:
CELSO PEREIRA NERIS JUNIOR
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Araraquara- Jaú Km1 - sala 105
Bairro: CENTRO **CEP:** 14.800-901
UF: SP **Município:** ARARAQUARA
Telefone: (16)3334-6467 **Fax:** (16)3334-6215 **E-mail:** comitedeetica.fclar@unesp.br