

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

A149p Araujo Machado, Vanessa
Projetos de vida de adultos emergentes e
experiências educacionais ao longo da vida /
Vanessa Araujo Machado; orientadora Viviane Potenza
Guimarães Pinheiro. -- São Paulo, 2024.
182 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de
Educação, Universidade de São Paulo, 2024.

1. Projetos de vida. 2. Adulterez emergente. 3.
Experiências educacionais. 4. Modelos Organizadores
do Pensamento. I. Potenza Guimarães Pinheiro,
Viviane, orient. II. Título.

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

VANESSA ARAUJO MACHADO

Projetos de vida de adultos emergentes e experiências educacionais ao longo da vida

**SÃO PAULO
2023**

VANESSA ARAUJO MACHADO

Projetos de vida de adultos emergentes e experiências educacionais ao longo da vida

Versão corrigida

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação, Linguagem e Psicologia

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Viviane Potenza
Guimarães Pinheiro

SÃO PAULO

2023

FOLHA DE APROVAÇÃO

Vanessa Araujo Machado

Projetos de vida de adultos emergentes e experiências educacionais ao longo da vida

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação, Linguagem e Psicologia

Orientadora: Prof^a Dr^a Viviane Potenza Guimarães
Pinheiro

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Ass: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Ass: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Ass: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Ass: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Ass: _____

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha sincera gratidão a todas as pessoas e instituições que tornaram possível a conclusão deste trabalho de dissertação. Este percurso acadêmico foi desafiador, mas enriquecido pela colaboração, apoio e estímulo de muitos.

Primeiramente, quero expressar minha profunda gratidão à minha orientadora, Viviane Pinheiro, pela sua orientação, paciência, compreensão, generosidade e parceria ao longo deste processo. Seu apoio e colaboração foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho, sem os quais não teria sido possível concluir esta empreitada. Sua orientação sábia deixou uma marca duradoura em minha formação acadêmica.

À minha família, meu mais profundo agradecimento. Seu amor incondicional, encorajamento constante e compreensão foram pilares essenciais durante esta jornada. Cada conquista alcançada é um reflexo direto da força que encontrei em suas palavras de apoio.

Aos meus amigos, que estiveram ao meu lado nos momentos de desafio e celebração, agradeço por compartilharem este trajeto comigo. Suas palavras de incentivo e alegria proporcionaram equilíbrio e motivação, tornando a experiência acadêmica mais rica e prazerosa.

Às instituições educacionais e entidades de financiamento que possibilitaram este projeto, expresso minha gratidão. Seu investimento no desenvolvimento acadêmico é um compromisso valioso para a promoção do conhecimento e da pesquisa.

Por fim, a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para esta jornada. Principalmente a todos os participantes que compartilharam com sinceridade suas vivências, sonhos e projetos de vida. A riqueza de suas trajetórias é o que trouxe a beleza desta pesquisa!

Este trabalho não seria possível sem o apoio coletivo que recebi, e estou verdadeiramente agradecida por fazer parte de uma comunidade tão solidária.

Que este trabalho possa contribuir, de alguma maneira, para o avanço do conhecimento em nossa área e inspirar futuras gerações de pesquisadores.

RESUMO

MACHADO, Vanessa Araujo. **Projetos de vida de adultos emergentes e experiências educacionais ao longo da vida**. 2024. 182f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2023.

A presente investigação tem como objetivo compreender como as experiências educacionais, promovidas no contexto escolar e em outros espaços de educação, contribuíram para a construção dos projetos de vida de adultos emergentes, com idade entre 18 e 25 anos. Buscando identificar, com isso, (i.) os modelos organizadores do pensamento sobre os projetos de vida dos adultos emergentes; (ii.) as implicações das experiências educacionais para os projetos de vida; (iii.) as implicações que as variáveis demográficas e socioeconômicas trazem para a construção dos projetos de vida na adultez emergente. Para tanto, baseou-se no conceito de projeto de vida como um constructo complexo e dinâmico que orienta a vida e que é influenciado, entre outros fatores, pelas experiências educacionais promovidas durante a formação dos sujeitos. Assim como, no fenômeno da adultez emergente, período do desenvolvimento que alterou os marcos de passagem para a vida adulta, possibilitando oportunidades e vivências que agregam maior complexidade para a construção de projetos de vida. Para compreender melhor as contribuições das experiências educacionais para o desenvolvimento dos projetos de vida, foi realizado um estudo exploratório de método misto, com 176 adultos emergentes, que responderam a um questionário online composto por: perfil demográfico, socioeconômico, características e dimensões dos projetos de vida e das experiências educativas. Os dados sobre os projetos de vida foram analisados com base na Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. Posteriormente, foram feitos cruzamentos estatísticos entre as variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais, de modo a verificar associações com os modelos de projetos de vida. Os resultados referentes aos modelos de projetos de vida dos adultos emergentes (objetivo 1) mostram que 41% dos participantes apresentam projetos de vida focados no presente ou com objetivos altamente idealizados; 38,7% mobilizam projetos de vida focados na realização pessoal e/ou familiar; e 20% apresentam projetos de vida com a preocupação ou necessidade de impactar a sociedade. A análise estatística evidenciou em relação ao segundo objetivo específico que a oportunidade de participar durante o processo de formação de atividades relacionadas à dedicação aos estudos (especificamente, estudar para as provas); ao acesso à informação, à cultura e aos esportes (visitar museus e frequentar exposições, participar e disputar campeonatos esportivos e participar de grupos de artes) e ao engajamento social (envolver-se em associações estudantis, grupos artísticos, grupos religiosos, trabalho voluntário, movimentos identitários e sociais) geraram implicações para a construção de projetos de vida que contemplam a dimensão além de si. Em relação ao terceiro objetivo específico identificou que as variáveis idade e nível de escolaridade tiveram efeito para a construção dos projetos de vida. Assim como, evidenciou associação entre o acesso às experiências educacionais (ler jornais e revistas, ir ao cinema, frequentar exposições e estudar para provas) e classe socioeconômica, com os participantes da classe C2 apresentando menores proporções de participação nestas atividades, em contrapartida os participantes das classes A e B2 foram mais propensos a frequentar atividades culturais, como exposições e cinemas. Diante destes achados, percebe-se que, quanto mais diverso o acesso às experiências educacionais ao longo da vida, maiores as possibilidades de elaboração de projetos de vida que contemplam um alto nível de engajamento com questões sociais, políticas e religiosas, explicitando a dimensão além de si. Assim, verifica-se a necessidade de favorecer, de forma equitativa, a formação integral dos sujeitos, proporcionando acesso a

diversas experiências educacionais que possam oportunizar a construção de projetos de vida voltados ao bem-estar pessoal e à atuação cidadã.

Palavras-chave: projetos de vida; adultez emergente; experiências educacionais.

ABSTRACT

MACHADO, Vanessa Araujo. **Emergent adult purposes and educational experiences in life.** 2024. 182f. Thessis (Master's degree) – School of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2023.

The present investigation aims to understand how educational experiences, promoted in the school context and in other educational spaces, contributed to the construction of the life projects of emerging adults, aged between 18 and 25 years. Seeking to identify, with this, (i.) the organizing models of thinking about the life projects of emerging adults; (ii.) the implications of educational experiences for life projects; (iii.) the implications that demographic and socioeconomic variables bring to the construction of purpose in emerging adulthood. To this end, it was based on the concept of purpose as a complex and dynamic construct that guides life and is influenced, among other factors, by the educational experiences promoted during the formation of the subjects. As well as in the phenomenon of emerging adulthood, a period of development that changed the milestones of passage to adulthood, enabling opportunities and experiences that add greater complexity to the construction of purpose. To better understand the contributions of educational experiences to the development of life projects, an exploratory mixed method study was carried out with 176 emerging adults, who responded to an online questionnaire composed of: demographic, socioeconomic profile, characteristics and dimensions of life projects, life and educational experiences. Data on life projects were analyzed based on the Theory of Organizing Models of Thought. Subsequently, statistical cross-checks were made between demographic, socioeconomic and educational variables, in order to verify associations with life project models. The results regarding the life project models of emerging adults (objective 1) show that 41% of participants present life projects focused on the present or with highly idealized objectives; 38.7% mobilize life projects focused on personal and/or family fulfillment; and 20% present life projects with the concern or need to impact society. The statistical analysis showed in relation to the second specific objective that the opportunity to participate during the training process in activities related to dedication to studies (specifically, studying for exams); access to information, culture and sports (visiting museums and attending exhibitions, participating in and competing in sports championships and participating in arts groups) and social engagement (getting involved in student associations, artistic groups, religious groups, voluntary work, identity and social movements) generated implications for the construction of life projects that contemplate the dimension beyond the self. Regarding the third specific objective, it was identified that the variables age and education level had an effect on the construction of life projects. Likewise, it showed an association between access to educational experiences (reading newspapers and magazines, going to the cinema, attending exhibitions and studying for tests) and socioeconomic class, with participants in the C2 class showing lower proportions of participation in these activities, in contrast to participants in the C2 class. of classes A and B2 were more likely to attend cultural activities, such as exhibitions and cinemas. Given these findings, it is clear that the more diverse the access to educational experiences throughout life, the greater the possibilities for developing life projects that include a high level of engagement with social, political and religious issues, explaining the dimension beyond of yourself. Thus, there is a need to promote, in an equitable manner, the integral training of subjects, providing access to diverse educational experiences that can provide opportunities for the construction of life projects focused on personal well-being and civic engagement.

Keywords: Purpose; Emerging Adulthood; Educational Experiences.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição por idade	63
Tabela 2 - Distribuição por local de residência	64
Tabela 3 – Distribuição por classe socioeconômica	64
Tabela 4 - Distribuição de acordo com a situação de trabalho	65
Tabela 5 - Distribuição por tipo de escola no ensino médio.....	66
Tabela 6 - Distribuição para o Ensino superior	66
Tabela 7 - Distribuição para Escolaridade da mãe	66
Tabela 8 - Distribuição para Escolaridade do pai.....	67
Tabela 9 - Distribuição dos participantes por modelos, submodelos e gênero.....	105
Tabela 10- Variáveis demográficas estatisticamente não significantes	115
Tabela 11- Tabela de contingência para Projeto de vida e Idade.....	116
Tabela 12 - Tabela de contingência para Projeto de vida e Tipo de escola	117
Tabela 13 - Tabela de contingência para Projeto de vida e Ensino superior	119
Tabela 14 - Tabela de contingência para Projeto de vida e Situação de trabalho	120
Tabela 15 - Tabela de contingência para Projeto de vida e Classe socioeconômica	122
Tabela 16 - Atividades escolares não significantes em relação aos Projetos de vida.....	124
Tabela 17 - Atividades escolares significantes em relação aos Projetos de vida.....	125
Tabela 18 - Experiências sociais e políticas não significantes em relação a Projetos de vida	131
Tabela 19 - Experiências sociais e políticas significantes em relação a Projetos de vida	131
Tabela 20 - Atividade escolares significantes em relação à Classe socioeconômica	138

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Gráfico mosaico para Estudar para provas por Projetos de vida	126
Gráfico 2 - Gráfico mosaico para Visitar museus por Projetos de vida	127
Gráfico 3 - Gráfico mosaico para Frequentar exposições por Projetos de vida	127
Gráfico 4 - Gráfico mosaico para Participar de eventos esportivos por Projetos de vida	128
Gráfico 5 - Gráfico mosaico para Disputar campeonatos esportivos por Projetos de vida	129
Gráfico 6 - Gráfico mosaico para Grupos de arte por Projetos de vida	129
Gráfico 7 - Gráfico mosaico para Associações estudantis por Projetos de vida.....	132
Gráfico 8 -Gráfico mosaico para Grupos artísticos por Projetos de vida.....	133
Gráfico 9 - Gráfico mosaico para Grupos Religiosos por Projetos de vida	134
Gráfico 10 - Gráfico mosaico para Trabalho voluntário por Projetos de vida	135
Gráfico 11 -Gráfico mosaico para Movimentos identitários por Projetos de vida	136
Gráfico 12 -Gráfico mosaico para Movimentos sociais por Projetos de vida.....	137
Gráfico 13 - Gráfico mosaico para Estudar para as provas por Classe socioeconômica.....	138
Gráfico 14 -Gráfico mosaico para Frequentar exposições por Classe socioeconômica.....	139
Gráfico 15 -Gráfico mosaico para Ler jornais ou livros por Classe socioeconômica	140
Gráfico 16 - Gráfico mosaico para cinemas por Classe socioeconômica	140

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese do Submodelo 1.1 - Relacionamentos e bem-estar no presente	71
Quadro 2- Síntese do Submodelo 1.2 - Deus ou religião no comando.....	73
Quadro 3 - Síntese do Submodelo 2 - Exploração identitária	77
Quadro 4 - Síntese do Submodelo 3.1 - Idealização e impossibilidade de engajamento	80
Quadro 5 - Síntese do Submodelo 3.2 - Idealização e engajamento desconectado.....	82
Quadro 6 - Síntese na do Submodelo 4.1 - Centrado carreira	86
Quadro 7 - Síntese do Submodelo 4.2 - Centrado na carreira, com suporte para a família	89
Quadro 8 - Síntese do Modelo 5 - Projeto de vida com compromisso social em estágio inicial	93
Quadro 9 - Síntese do Submodelo 6.1 - Trabalho e estudos (carreira) como impacto positivo na sociedade.....	99
Quadro 10 - Síntese do Submodelo 6.2 - Religiosidade como impacto positivo na sociedade.....	102
Quadro 11 - Síntese - Outro	104

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – PROJETOS DE VIDA NA ADULTEZ EMERGENTE	16
1.1 Explorando o conceito de adultez emergente.....	16
1.2 Adultez emergente no contexto brasileiro	24
1.3 Construção e desenvolvimento de projetos de vida	30
1.4 Projetos de vida na adultez emergente.....	37
CAPÍTULO II – EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS E PROJETOS DE VIDA.....	45
2.1 Educação escolar e educação social, popular e comunitária	47
2.2 Projetos de vida e educação.....	52
CAPÍTULO III – PLANO DE INVESTIGAÇÃO	56
3.1 Problematização e objetivos.....	56
3.2 Instrumento de pesquisa.....	56
3.3 Procedimentos para coleta de dados	59
3.4 Procedimentos para análise de dados.....	60
3.5 Caracterização dos participantes.....	62
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS REFERENTES AOS PROJETOS DE VIDA E EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS	68
4.1 Descrição dos modelos organizadores de projetos de vida	68
4.2 Discussão dos resultados referentes aos projetos de vida dos adultos emergentes	104
4.3 Apresentação e cruzamento dos dados quantitativos com os modelos de projetos de vida	114
4.3.1 Relações entre variáveis demográficas e projetos de vida	115
4.3.2 Relações entre experiências educacionais e a construção dos projetos de vida.....	123
4.3.3 Relações entre classes socioeconômicas e experiências educacionais	137
4.4 Discussão dos resultados quantitativos referentes aos projetos de vida dos adultos emergentes 141	
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
REFERÊNCIAS.....	154
APÊNDICE 1 – Instrumento de pesquisa.....	163
APÊNDICE 2 – Gráficos análises de correspondência	175

INTRODUÇÃO

O contexto de vida nas sociedades contemporâneas tem sido impactado por uma série de transformações sociais profundas que se dão em um processo acelerado que afeta todos os aspectos da vida humana.

Os avanços tecnológicos que revolucionaram o acesso à informação e a comunicação, as mudanças que redefiniram a economia num mundo globalizado, as questões ambientais e de sustentabilidade que ameaçam os recursos naturais e as questões sociais relacionadas aos direitos humanos e promoção da igualdade são alguns dos complexos desafios a serem enfrentados na escala individual e coletiva. Estas características que moldam os aspectos da vida humana, afetam os modos de ser e estar no mundo, influenciando, sobremaneira, os comportamentos, as relações, os valores e sentimentos dos indivíduos.

Este panorama provocou mudanças nos padrões e trajetórias de transição para a vida adulta nas sociedades industrializadas e pós-industrializadas ocidentais, provocando também modificações nos projetos de vida neste momento do ciclo vital. Arnett (2000) aborda esta realidade sob o conceito de *adulthood emergence*, referindo-se ao período de desenvolvimento humano que ocorre entre a adolescência e a jovem *adulthood* (geralmente entre os 18 e 29 anos¹). Tal fenômeno, bastante complexo, caracteriza-se pelas alterações nos marcos de passagem para a vida adulta, implicando em novas formas de vivenciar esta transição, especialmente marcadas por questões de origem socioeconômica e social.

Para compreender tal processo pela via dos projetos de vida, emprega-se, neste trabalho, a definição de Damon (2009, p. 53): o projeto de vida é “uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu”. Os projetos de vida estão altamente conectados à identidade, representando um marcador importante para a transição à vida adulta. Assim, considera-se que é de extrema importância ampliar o olhar sobre as implicações que os modos de vivenciar este período da vida podem gerar para o desenvolvimento de projetos de vida.

De igual modo, a literatura aponta que as experiências educacionais, embora não possam ser diretamente relacionadas à construção de projetos de vida (Bronk, 2014), podem se constituir como muito relevantes neste processo, seja despertando uma intenção significativa, seja adicionando novas camadas de complexidade aos projetos de vida já existentes.

¹ Os dados desta pesquisa foram coletados com adultos emergentes com idade entre 18 e 25 anos.

Desta forma, considera-se que a vivência da adultez emergente coincide com uma série de transições, experiências e escolhas que possibilitam a exploração da identidade e podem levar o sujeito a uma maior compreensão sobre o seu papel no mundo, levando-o à reflexão sobre o que se pretende realizar, seus objetivos pessoais e favorece a construção de projetos de vida (ARNETT, 2014).

De um modo geral, as pesquisas sobre o tema (Damon, 2009) apontam que os projetos de vida podem ser direcionados estritamente à realização pessoal ou podem expressar o desejo de contribuição com o mundo para além de si mesmo, de modo que, um projeto de vida que não contemple ações no presente na direção das metas e objetivos desejados pode ser considerado como idealização. Dado que o engajamento em torno do projeto de vida dá um direcionamento significativo que revela o comprometimento do sujeito com seu projeto de vida, direciona suas ações, metas e planos.

Ainda segundo o autor, os conhecimentos adquiridos na escola deveriam ser atrelados ao projeto de vida, dando sentido às realizações acadêmicas que se dão no presente e às perspectivas de futuro. Deste modo, é necessário encorajar os jovens a refletirem sobre o significado pessoal de participar das atividades, para que possam reconhecer como isso pode impactar os outros e, conseqüentemente, como eles podem ser úteis e contribuir com o mundo (Bronk, 2014). Os jovens também precisam ser questionados sobre o que esperam realizar na vida (desejos, sonhos e aspirações). E a partir disso, pais e outros adultos podem ajudá-los a cultivarem esses interesses, incentivando-os a conversar sobre eles e a encontrar maneiras de agir.

Diante disso, defende-se o delineamento de experiências educacionais que ajudem os estudantes a refletirem sobre os sentidos dos conteúdos estudados, na educação básica e no ensino superior, de modo a apoiá-los a estabelecer conexões entre o aprendizado e seus objetivos mais significativos.

As transformações sociais que atravessam a vida contemporânea, exigem que novas formas de pensar a educação sejam colocadas em prática.

O acesso a um conjunto incomensurável de experiências disponíveis em diversos espaços revela que as experiências educacionais não são restritas somente à educação escolar, podendo ocorrer numa ampla gama de situações. Podendo, inclusive, ocasionar impactos na vida futura.

Portanto, esta pesquisa pretende avançar a compreensão em torno dos projetos de vida dos adultos emergentes brasileiros. Analisando como as experiências educacionais contribuem

para a (re)construção destes projetos de vida e as implicações que as variáveis demográficas e socioeconômicas trazem para a construção dos projetos de vida na adultez emergente.

A pergunta que orienta a investigação é: Quais são as contribuições das experiências educacionais para a construção dos projetos de vida de adultos emergentes, com idade entre 18 e 25 anos?

Este trabalho foi estruturado nas seguintes partes. A primeira, referente ao quadro teórico, aproxima-se das relações entre o conceito de projeto de vida e as vivências da adultez emergente. Assim, como estabelece o diálogo em torno das experiências educacionais.

A segunda parte, correspondente ao plano de investigação, apresenta o percurso trilhado por este estudo, evidenciando: os objetivos, etapas, instrumentos, procedimentos de coleta de dados e caracterização dos participantes.

Por fim, são apresentados a análise dos dados, discussão dos resultados e considerações finais.

A partir disso, a presente pesquisa pretende contribuir com o avanço no reconhecimento de variáveis contextuais que atuam a favor da elaboração de projetos de vida, que articulam objetivos e intenções pessoais, sociais e profissionais com o impacto que podem gerar no mundo à sua volta. Deste modo, pretende indicar caminhos para estudiosos do campo e para a sociedade geral, no sentido de direcionar ações intencionais que auxiliem crianças, adolescentes e jovens na busca de um projeto de vida pessoalmente significativo e socialmente comprometido.

CAPÍTULO 1 – PROJETOS DE VIDA NA ADULTEZ EMERGENTE

Neste capítulo, seguindo o objetivo central da nossa pesquisa, que incide sobre como as experiências educacionais trazem implicações para a construção de projetos de vida de adultos emergentes, consideramos apropriado conceituar projetos de vida, na perspectiva que adotamos nesta dissertação, dentro do recorte da adultez emergente. Para tanto, iniciaremos discutindo a escolha pelo conceito de adultez emergente (ARNETT, 2000), como um campo de experiências e possibilidades para a interação dos sujeitos na construção ou reconstrução de seus projetos de vida. Serão apresentados, em seguida, dados sobre a adultez emergente brasileira e, por fim, será discutido o constructo de projeto de vida, com exploração de uma revisão bibliográfica dos estudos que abordam tal constructo na adultez emergente.

1.1 Explorando o conceito de adultez emergente

O recorte investigativo de pessoas na faixa etária de 18 a 25 anos deu-se pela busca da compreensão sobre como os projetos de vida se constroem e se reconstroem nos modos emergentes de transição para a vida adulta. Tendo como critério para escolha dos participantes a finalização do Ensino Médio, entendeu-se também que as pessoas nessa faixa etária tanto poderiam contribuir com memórias de sua formação básica² ou de vivências presentes sobre experiências educacionais - escolares, sociais ou comunitárias - significativas para seus projetos de vida.

A escolha por este recorte requer cuidados em sua conceituação, tendo em vista a complexidade que perfaz as trajetórias das pessoas em transição para a vida adulta. Por esse motivo, serão apresentadas e discutidas algumas abordagens, de diferentes frentes teóricas, até chegar ao constructo de adultez emergente, adotado nesta investigação.

Para a Organização das Nações Unidas (ONU), os sujeitos na faixa etária compreendida entre 15 e 24 anos são considerados jovens. No Brasil, instituições como o IBGE fundamentam-se também nesse critério, admitindo-se, contudo, variações em função das situações sociais e das experiências individuais dos sujeitos (Freitas, 2005). Já para o Estatuto da Juventude (Lei

² Não se refere, aqui, apenas à educação básica escolar, mas a todo conjunto de experiências formativas vivenciadas nas trajetórias dos participantes ao longo de sua vida.

nº 12.852/2013), que estabelece os direitos e dispõe sobre os princípios para as políticas públicas para a juventude, são considerados jovens aqueles com idade entre 15 a 29 anos³.

Na perspectiva sociológica, define-se este recorte etário como juventude. Sposito (2003) sinaliza os cuidados que devem ser tomados com essa definição, uma vez que se trata tanto de uma categoria social e histórica quanto diz respeito a uma condição experimentada de maneira singular pelos sujeitos. Para a autora, a tensão entre essas duas frentes pode ser resolvida com a distinção entre condição juvenil – o modo como a sociedade constitui e atribui significado a esse momento da vida (dimensão histórico-geracional) – e situação juvenil – como tal condição é vivida a partir dos distintos recortes referidos às diferenças sociais, de classe, gênero, raça etc.

Deve-se ressaltar que, de acordo com Sposito (2003), um traço predominante da condição juvenil nas últimas décadas é o de descrystalização dos modelos de transição (circuito família – escola – trabalho). Em décadas passadas, a condição de transição para a vida adulta dava-se por meio de gradativas responsabilidades e da autonomia econômica, por meio do trabalho e da constituição familiar. No cenário atual, com as dificuldades de inserção no mercado de trabalho e a ampliação de atuação precária para a composição de renda, além de outras questões que atravessam a transição para a vida adulta, de acordo com a situação de cada jovem, boa parte deve lidar com outros modos de vivenciar e de se constituir como adultos. Essa condição social implica o necessário exercício de algumas funções adultas, ao mesmo tempo que a distância de outras, em virtude de impossibilidades impostas pelos contextos de vivência.

Camarano et. al. (2004) contribuem para esta discussão estabelecendo que a transição para a vida adulta demanda uma análise sobre este processo complexo que abarca os contextos escolar, profissional, familiar, influenciando os variados modos de entrar e vivenciar esse período.

Nas palavras de Sposito:

Embora ocorra um reconhecimento tácito na maior parte das análises em torno da condição de transitoriedade como elemento importante para a definição do jovem – transição da heteronomia da criança para a autonomia do adulto – o modo como se dá essa passagem, sua duração e características têm variado nos processos concretos e nas formas de abordagem dos estudos que tradicionalmente se dedicam ao tema (Sposito, 1997, p. 38).

³ O Estatuto da Juventude define onze direitos fundamentais a serem garantidos aos jovens, são eles: à cidadania, à participação social e política e à representação juvenil; à educação; à renda, à diversidade; à igualdade; à saúde; à cultura; à comunicação e à liberdade de expressão; ao desporto e ao lazer; ao território e à mobilidade; à sustentabilidade e ao meio ambiente; à segurança pública e acesso à justiça.

Pensando no contexto atual, esse processo, marcado essencialmente pela experimentação (Sposito, 2005), tem sido vivenciado de forma cada vez mais complexa e intensa, por meio da grande diversidade de possibilidades que é apresentada aos jovens. Para Melucci (2007), tal excesso se dá por uma expansão dos campos cognitivo e emocional, já que tudo pode ser tentado e experimentado, assim como há grande possibilidade de reversibilidade das escolhas e de elaborar constructos simbólicos da experiência. Para o autor, enquanto os jovens dispõem-se a tornar a experiência um campo do imaginário, frustram-se ao enfrentar a realidade.

De acordo com Pais (2001), os jovens, na atualidade, sentem suas vidas marcadas por inconstâncias, flutuações, reversibilidades e descontinuidades. Assim como Melucci (2007), o autor aposta que a grande necessidade de experimentação, no campo das relações amorosas e do consumo, leva os jovens a uma lógica “experimentalista” e de grande fluidez. Tal lógica se consubstancia em processos reversíveis de transição para a vida adulta, em que os jovens experimentam modos de viver da adultez e regressam a experiências juvenis, com rupturas nas trajetórias escolares, nas relações amorosas e no mundo do trabalho. Essas trajetórias, intituladas por Pais (2001) como “ioiô”, sustentam-se com o alargamento da juventude e com a concepção de um presente alongado, em contraposição à assunção das plenas responsabilidades da vida adulta. Esse alargamento dá-se ora por possibilidades sociais e econômicas de retardar o ingresso no mundo do trabalho e de prolongar as experiências escolares, ora por não haver condições e possibilidades para esse ingresso (Maia; Mancebo, 2010).

Assim como a sociologia, a psicologia busca parâmetros para entender esse período do ciclo vital, tendo o estudo da adolescência uma rica tradição no campo, muito embora o uso do termo juventude venha a ser empregado também nos estudos psicológicos, como sinalizam Moreira, Rosário e Santos (2011). Para as autoras, a adolescência difere-se da juventude, pois este último conceito é “mais amplo e possui um maior atravessamento de temas sociais, culturais, políticos, econômicos, territoriais, dentre outros” (p. 458).

A respeito da adolescência, Erikson (1968, 1976) traz uma importante contribuição pela via psicanalítica. De acordo com o autor, nesse período do processo de constituição identitária ocorre uma crise normativa, um período de latência entre a infância e a vida adulta (denominado por ele como *moratória*), em que o adolescente faz uma integração de seu passado e futuro, através de um processo de recapitulação e antecipação. Para Erikson,

A adolescência é a última fase da infância. Contudo, o processo adolescente só está inteiramente concluído quando o indivíduo subordinou as suas identificações da

infância a uma nova espécie de identificação, realizada com a absorção da sociabilidade e a aprendizagem competitiva com (e entre) os companheiros de sua idade. Essas novas identificações (...) forçam o indivíduo jovem a opções e decisões que, com um imediatismo crescente, levam a compromissos para toda a vida. (1976, p. 156)

Assim, as crises experimentadas não apenas se limitam a aspectos individuais e biológicos, mas também destacam, no processo de desenvolvimento humano, sua natureza social. Isso ocorre porque é crucial para a pessoa consolidar sua identidade com base nas expectativas da sociedade em relação a ela. No jogo entre indivíduo-sociedade, a perspectiva de Erikson (1968) traz uma ideia embrionária do prolongamento da adolescência, em virtude do “adiamento de compromissos e de responsabilidades característicos do adulto e a simultânea experimentação de papéis, iniciada na adolescência e agora intensificada” (Monteiro; Tavares; Pereira, 2009, p. 130).

No campo da psicologia do desenvolvimento, Piaget e Inhelder (1976) identificam a adolescência, no plano de formação do sujeito epistemológico, como o cenário propício para o aprimoramento de duas conquistas: o desenvolvimento do pensamento hipotético-dedutivo e a evolução da moral autônoma. Vale ressaltar que as concepções dos autores sobre o desenvolvimento cognitivo enfatizam a interconexão funcional entre as dimensões cognitiva, lúdica, afetiva, social e moral da pessoa, destacando que todas as outras estão subordinadas à dimensão cognitiva. Durante a adolescência, o indivíduo pode atingir o estágio mais avançado do desempenho cognitivo, graças à capacidade de realizar operações mentais formais. Esse estágio requer a descentração do pensamento, sua virtualização e a construção de representações em diferentes linguagens, com foco na perspectiva do outro. Paralelamente, as realizações morais do adolescente, conforme descritas por Piaget (1932/1994), indicam a consolidação da habilidade de subordinar a ação moral ao julgamento moral, avaliando-a e tomando posições com base em critérios independentes da situação específica.

Outros autores também fizeram relevantes contribuições teóricas ao considerar o processo de transição para a vida adulta. Levinson (1978) propôs uma fase inicial do desenvolvimento, entre os 17 e 33 anos, composta por uma série de mudanças e instabilidades experimentadas pelos jovens, cujo principal desafio é a entrada no mundo adulto e construção de uma estrutura de vida estável (Dutra-Thomé, 2013). Keniston (1965, 1971), influenciado pelos movimentos e protestos juvenis ocorridos nos Estados Unidos, conceituou a juventude como um período de experimentação entre a adolescência e a vida adulta, assinalado pela tensão entre o indivíduo e a sociedade (Monteiro; Tavares; Pereira, 2009).

Deve-se destacar, contudo, que a ideia da adolescência como momento propício de “preparação” para a vida adulta, explicitamente ou implicitamente preconizado por esses autores está demarcado a uma época de marcações mais evidentes da transição para a vida adulta, assim como se destina à prescrição de comportamentos que “qualificariam a chamada adolescência normal, em lugar de se ocupar da *descrição* e *compreensão* das práticas sociais que constituem o ser adolescente em dado contexto” (Oliveira, 2006, p. 429). Nesse sentido, torna-se fundamental buscar modelos teóricos, na psicologia, que admitam uma amplitude conceitual que conceba um maior atravessamento de temas sociais, culturais, políticos, econômicos, territoriais, dentre outros, tendo em vista o processo de constituição identitária e as contradições que implicam a saída da juventude e a inserção no mundo adulto na pós-modernidade (Moreira; Rosário; Santos, 2011, p. 458).

Nesta busca, seguindo as concepções da sociologia, mas entendendo o processo psíquico que subjaz os processos de transição para a vida adulta, entende-se que as transformações corporais, sociais e culturais de transição para a vida adulta exigem um trabalho psicológico de significação das novas condições vivenciadas (Moreira; Rosário; Santos, 2011), que está submetido às condições impostas pelos fenômenos sociais vividos na contemporaneidade. Nesse sentido, os estudos de Jeffrey Arnett (2000, 2004) contribuem ao refinar o olhar para o prolongamento da transição para a idade adulta nas sociedades ocidentais pós-industrializadas após a segunda metade do século XX.

Arnett propõe, no início dos anos 2000, o conceito de *adulter emergente*, como período de desenvolvimento humano que ocorre entre a adolescência e a jovem *adulter*. O fenômeno ocorre entre os 18 e 25 anos, caracterizando-se por mudanças nos padrões e trajetórias de transição para a vida adulta nas sociedades industrializadas e pós-industrializadas ocidentais, verificadas por alterações em dados sociodemográficos importantes relacionados ao casamento, à idade média de nascimento do primeiro filho e às taxas de matrícula no ensino superior e empregabilidade (Arnett; Dutra-Thomé; Koller, 2018).

As pesquisas teóricas e empíricas conduzidas por Arnett (2000, 2004, 2006, 2014) no contexto estadunidense apontam para a existência de uma revolução silenciosa no modelo típico de vida dos jovens após a adolescência, a partir da revolução tecnológica, do movimento feminista, da revolução sexual e do movimento juvenil que ocorreram na segunda metade do século XX, fundando as bases das mudanças no modo de vida e, conseqüentemente, do surgimento da *adulter emergente* como ele propõe.

O autor destaca que os 20 anos vividos naquela época eram assinalados pelo casamento, pela espera do primeiro filho ou pelo desejo de ter um, assim como pelo comprometimento com

empregos estáveis. Em outras palavras, aqueles jovens cresceram rápido e precocemente tomaram decisões importantes relativas às suas vidas em comparação com os jovens que vivem no século XXI. Atualmente, o casamento e a paternidade são adiados, o tempo de dedicação aos estudos em nível superior é ampliado, as trocas de empregos são frequentes diante da busca por fazer algo com sentido pessoal e não apenas por bons salários. Essas diferenças no modo de vivenciar os anos após a adolescência até o final dos vinte anos, segundo defende o autor (Arnett, 2014), são um fenômeno cultural dos países que apresentam índices elevados de desenvolvimento econômico e social, os quais permanecerão presentes nas próximas gerações.

As transformações sociais ocorridas após a segunda metade do século XX levaram a mudanças no estilo de vida e no desenvolvimento humano, dentre as quais se destacam: entrada da mulher no mercado de trabalho, a possibilidade do divórcio e as novas técnicas de contracepção que alteraram as relações e configurações familiares, assim como levaram à maior liberdade sexual; mais tolerância e garantia de direitos aos diversos relacionamentos amorosos e sexuais, para além da heterossexualidade; maior concorrência e exigência do mercado de trabalho. Tais transformações fazem com que os jovens de alto nível socioeconômico posterguem o ingresso no mundo do trabalho e dediquem mais tempo ao estudo. A popularização das tecnologias de comunicação permitem a difusão de informação, costumes e conhecimento de forma rápida e imediata, influenciando as relações entre as pessoas e criando uma "espécie de cultura mundial" (Pereira, 2019).

Essa série de mudanças fez os marcadores de entrada no mundo adulto, anteriormente comumente identificáveis por volta dos 20 anos de idade – por meio do casamento, da paternidade/maternidade, do ingresso no mercado de trabalho e da independência financeira – tornarem-se menos marcados ou previsíveis. Consequentemente, a oportunidade de vivenciar uma diversidade de experiências levou à ampliação desta transição, e possibilitando maior exploração da identidade (Arnett, 2014; Pereira, 2019).

Diante disso, a adoção do conceito adulez emergente leva em consideração que esse estágio do desenvolvimento se distingue da adolescência em termos biológicos, escolares e legalmente (ou seja, os indivíduos já passaram pelas mudanças hormonais da puberdade, finalizaram os estudos na educação básica e atingiram a maioridade legal), assim como da idade adulta, dado que nas sociedades ocidentais a assunção dos papéis sociais adultos ocorre somente ao final dos vinte ou início dos trinta anos (Arnett, 2014; Arnett; Dutra-Thomé; Koller, 2018).

Portanto, o intervalo dos 18 aos 25 anos, utilizado para se referir à adulez emergente, considera o período em que a maioria das pessoas termina a escolarização básica e começa a assumir compromissos que estruturam a vida adulta, ou seja, casamento,

paternidade/maternidade e emprego estável. No entanto, é preciso considerar que não há uma idade exata em que esse período é finalizado, pois o movimento de assumir responsabilidades adultas é gradual, logo a busca por uma vida mais estável e estabelecida pode se estender até o final dos vinte ou início dos trinta anos (Arnett, 2014).

Além disso, esse período do desenvolvimento, distinto da adolescência e da adultez, é marcado por um conjunto de características particulares destacadas por Arnett (2000, 2004, 2006, 2014). Os cinco aspectos chave são:

(i) exploração da identidade – refere-se à oportunidade de jovens vivenciarem a exploração da identidade por um período estendido nas esferas afetiva, profissional e educacional;

(ii) instabilidade – anda lado a lado com a exploração das diversas oportunidades provenientes do processo de construção da identidade, o que leva a revisões constantes dos planos afetivos/amorosos, profissionais, educacionais e de habitação própria;

(iii) foco em si mesmo – permite aos jovens terem autonomia e liberdade de tomarem decisões em suas vidas devido às poucas obrigações e deveres sociais com os outros (por exemplo, ainda não constituíram família, não têm filhos, tampouco emprego estável);

(iv) ambivalência – um marcador subjetivo referente à dificuldade dos adultos emergentes se sentirem inteiramente adultos ou adolescentes, ocasionado pelo status de relativa liberdade que alcançaram e contínua dependência financeira;

(v) possibilidades/otimismo - caracterizada pela esperança de que conseguirão conquistar a vida que almejam (otimismo e esperança), aliado à oportunidade desta fase de estabelecerem uma identidade e buscarem a vida que desejam.

Apesar dessas características base, é provável que a experiência dos jovens na fase adulta emergente varie consideravelmente entre contextos nacionais, culturais e socioeconômicos. Estudos evidenciam diferentes maneiras como a adultez emergente é vivenciada em diferentes contextos, podendo variar de país para país, até mesmo entre diferentes contextos num mesmo país. Por isso, estudar a adultez emergente no contexto brasileiro é uma tarefa que demanda analisar detidamente as ambiguidades que se manifestam de maneira singular diante das diferenças sociais, econômicas e culturais da população (Arnett; Dutra-Thomé; Koller, 2018).

No Brasil e na América Latina, apesar de haver certa escassez de estudos empíricos com amostras representativas que investiguem o fenômeno da adultez emergente (Dutra-Thomé, 2013), algumas pesquisas trazem aportes interessantes sobre como esse fenômeno ocorre no país. Dutra-Thomé *et al.* (2017), Dutra-Thomé e Koller (2014, 2016), por exemplo, vêm

conduzindo uma série de estudos que visam observar como as singularidades deste fenômeno se manifestam no bojo dos contrastes sociais, culturais e econômicos em que se dá a transição para a vida adulta atualmente.

Uma das contribuições desse rol de pesquisas é a conclusão de que as formas como a adulez emergente se revela nas vivências dos jovens brasileiros são distintas, sendo o nível socioeconômico um fator relevante (Dutra-Thomé *et. al*, 2018).

Assim, aqueles com alto nível socioeconômico dispõem de recursos financeiros e apoio familiar que lhes possibilitam investir por um período prolongado em sua formação, tendo em vista uma melhor preparação profissional e a busca por melhores colocações no mundo do trabalho. Desta forma, têm a oportunidade de explorar suas identidades e viver o prolongamento da transição para a idade adulta (Dutra-Thomé; Koller, 2014).

Já no caso daqueles com baixo nível socioeconômico, geralmente, são compelidos a assumir responsabilidades financeiras precocemente, de modo que muitas vezes trabalham para ajudar nas despesas com a casa, ou até mesmo para mantê-la. Essa inserção no mercado de trabalho ocorrida nos anos finais da adolescência impacta negativamente o desempenho e tempo de dedicação aos estudos no presente, assim como as oportunidades laborais futuras. Nesse grupo, é perceptível que as chances de experimentar o prolongamento da transição para a vida adulta são restritas e dependem da independência financeira dos jovens (Dutra-Thomé; Koller, 2014).

Outro estudo (Dutra-Thomé *et. al*, 2017) desenvolvido com uma amostra de 1996 jovens, residentes nas cinco regiões brasileiras, contribuiu para a caracterização da população de adultos emergentes no país e indicou como fatores de risco e proteção influenciam a autoeficácia e autoestima desse grupo em diferentes âmbitos de suas vidas. Os dados indicam como as desigualdades sociais impactam a experiência da adulez emergente, com destaque para o fato de que as condições desfavoráveis de educação e colocação profissional no Nordeste reduzem as probabilidades que esses jovens têm de viver a adulez emergente. Outro ponto de destaque é o reconhecimento do papel das instituições familiares, escolares e comunitárias no apoio ao desenvolvimento dos jovens durante a adulez emergente, principalmente quando existe uma conjuntura que desfavorece essa transição (por exemplo, baixos níveis educacionais e de qualificação, trabalho precoce e em condições precárias, desemprego, entre outras vulnerabilidades).

Fica evidente, portanto, que a adulez emergente no Brasil é um fenômeno complexo, sendo que suas dinâmicas dependem diretamente do rol de oportunidades e desafios que a classe socioeconômica a qual os jovens pertencem propicia. Ainda assim, é preciso destacar que esse

momento do ciclo vital é crucial e pode gerar mudanças substanciais na trajetória de vida, mas dependem de recursos pessoais e daqueles disponíveis no contexto que se constituem fatores de proteção para superar os obstáculos (Dutra-Thomé *et. al*, 2017).

A partir dessa breve discussão do conceito da adultez emergente e da apresentação dos achados empíricos de algumas investigações nacionais, assume-se tal perspectiva teórica para o enquadramento dos participantes da presente pesquisa, tendo em vista a complexidade que aporta em relação aos processos psíquicos diante dos contextos vivenciados pelos sujeitos nesta etapa da vida na contemporaneidade. Adiante serão apresentadas algumas informações sociodemográficas relacionadas ao trabalho, à educação e à maternidade/paternidade que caracterizam a experiência da adultez emergente, com vistas a compreender como o cenário brasileiro tem favorecido ou desfavorecido os processos de transição para a vida adulta dos adultos emergentes.

1.2 Adultez emergente no contexto brasileiro

Como verificamos no item anterior, o prolongamento do processo de transição para a vida adulta verificado recentemente, mais especificamente no início do século XXI, é um dos fatores que tem solicitado aos adultos emergentes, entre outras coisas, explorarem suas identidades por um período estendido, percorrer caminhos mais flexíveis e exploratórios antes de assumir responsabilidades parentais, assim como investirem em experiências de trabalho e educacionais diversas na busca de encontrar opções laborais sintonizadas com suas expectativas (Dutra-Thomé; Amazarray, 2014). Essas possibilidades a que os adultos emergentes estão submetidos atualmente são substancialmente atravessadas por questões socioeconômicas, culturais e sociais. Buscando dados sobre a adultez emergente no contexto brasileiro, neste subcapítulo dedicamos atenção a alguns aspectos fundamentais para a exploração de papéis e a assunção de responsabilidades características dos diferentes modos de transitar para a vida adulta: trabalho, educação e constituição de família.

Sobre o trabalho, a possibilidade de maior exploração e experimentação no campo profissional, oportunizadas a uma parcela de adultos emergentes muitas vezes pelo apoio financeiro familiar e à ausência de responsabilidades/compromissos com a parentalidade, são mudanças que colaboraram para que novas perspectivas fossem agregadas ao significado do trabalho, que passa a ser encarado como algo central que deve trazer satisfação à vida e, por consequência, demanda investimento e planejamento de médio e longo prazo. Para Arnett

(2004) existe uma tendência entre os adultos emergentes de buscar trabalhos que se conectam com suas identidades para além do retorno financeiro.

Alguns dos fatores permitem que essas novas perspectivas sejam viabilizadas no processo de inserção profissional dos adultos emergentes que não são atravessados por necessidades socioeconômicas de subsistência são: (i.) investimento de mais tempo aos estudos - possibilitado na maioria das vezes pelo apoio financeiro familiar - com vistas a ampliar as oportunidades de inserção profissional (tendo em vista conquistar melhores salários, condições de trabalho e satisfação pessoal); (ii.) flexibilidade e exploração que permite a troca de emprego dado que não possuem compromissos de longo prazo e/ou responsabilidades com o sustento da família (com filhos, trabalho, família) e (iii.) busca por atividades profissionais que sintonizem com sua visão de mundo e sejam coerentes com a identidade, de modo a trazer, além do retorno financeiro, satisfação (Dutra-Thomé; Amazarray, 2014).

Ainda é preciso notar que o processo de inserção laboral dos adultos emergentes é influenciado pela dinâmica econômica globalizada. Desta forma, as estatísticas relacionadas às taxas de empregabilidade desta população ajudam a entender melhor os desafios e efeitos do cenário na transição para a vida adulta.

De acordo com dados da recente pesquisa do IBGE (2022), atualmente 17% da população brasileira é composta por pessoas com idade entre 14 e 24 anos. Dentre estes, um total de 55% estão desempregados, o que corresponde a 5,2 milhões de jovens nesta situação. Considerando que existem 9,4 milhões de pessoas desempregadas no país, o percentual de jovens desocupados é alarmante neste cenário. Associado a isso, as intersecções de gênero e cor ajudam a visualizar que alguns grupos são mais afetados, como é o caso das jovens mulheres que representam 52% dos desocupados e dos pretos e pardos que são 66% deste grupo.

Outro aspecto que precisa ser levado em consideração é o caso daqueles que não estão trabalhando, não estudam e também não estão envolvidos em nenhuma atividade relacionada à sua formação profissional por diversas razões, somando 7,1 milhões, sendo 60% mulheres e 68% pretos e pardos nestas condições (IBGE, 2022).

Paulino, Dutra-Thomé e Bendassolli (2021) ressaltam que esta é uma condição que envolve múltiplos fatores - desemprego temporário, busca por melhores opções laborais, desemprego de longa duração e a decisão por não trabalhar - e que precisa ser observada a partir do contexto econômico macro e das condições sociais que favorecem ou impossibilitam o acesso às oportunidades de inserção profissional digna, assim como da perspectiva subjetiva que faz com que cada um tome a decisão de postergar e buscar melhores opções de entrada no mercado de trabalho.

O fato de uma parcela significativa da população estar excluída do mercado de trabalho e de iniciativas educacionais por longos períodos tem efeitos no processo de transição para a vida adulta, podendo afetar a satisfação com a vida, com o trabalho e saúde (Paulino; Dutra-Thomé; Bendassolli, 2021).

A constatação de que coexistem no cenário nacional diversos contextos e realidades que levam os adultos emergentes a vivenciar diferentes experiências no que se refere à inserção no mundo do trabalho ilumina a percepção de que a condição socioeconômica é um fator preponderante a ser observado.

Dutra-Thomé e Koller (2014), ao analisarem se algumas das características citadas como presentes na inserção laboral dos adultos emergentes estão presentes na realidade brasileira, consideram que a situação socioeconômica é um fator que diferencia as experiências e oportunidades dos adultos emergentes brasileiros no que se refere ao trabalho e à educação. De acordo com uma pesquisa realizada no Sul do país com 547 adultos emergentes de 18 a 30 anos, constatou-se que a condição socioeconômica está relacionada com as formas de ingresso e experimentação no mercado de trabalho. Deste modo, o baixo nível socioeconômico leva ao ingresso precoce no mercado de trabalho relacionado à necessidade de subsistência que, muitas vezes, impede uma maior dedicação aos estudos e à exploração da identidade profissional. Em contrapartida, ter uma condição socioeconômica alta favorece a postergação do envolvimento em atividades laborais e a tendência de inserções no mercado de trabalho em oportunidades mais qualificadas e protegidas, com maiores possibilidades de propiciar satisfação e exploração de atividades.

Desta maneira, nota-se a existência de um ciclo no qual a situação socioeconômica está relacionada com o ingresso precoce no mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, aos baixos níveis de educação que levam à inserção precária no mercado de trabalho, ou até mesmo à exclusão do trabalho formal. Portanto, se por um lado novas perspectivas acerca do significado do trabalho emergem para as novas gerações, permitindo que explorem diferentes oportunidades profissionais na busca por uma ocupação coerente com a identidade que traga mais possibilidade de satisfação pessoal, por outro predomina para uma parcela deste grupo a necessidade de subsistência que reduz toda essa possibilidade de exploração e resulta no acesso precário ao mercado de trabalho. Além do mais, as formas de ingresso e experimentação no mercado de trabalho também estão diretamente relacionadas e são afetadas pelas oportunidades de investimento na formação educacional dos adultos emergentes.

No que se refere à educação, Arnett (2018) considera que a oportunidade de dedicar tempo aos estudos em nível superior configura-se como um importante marcador da adultez

emergente. Assim, em uma economia pautada no conhecimento, o investimento em experiências formativas após o término da educação básica pode gerar consequências positivas para a inserção laboral no futuro. Portanto, observar o que os índices de ingresso no ensino superior apontam sobre a situação pode oferecer pistas sobre como este fenômeno ocorre no país.

Nas primeiras décadas do século XXI, o ensino superior foi foco de um conjunto de programas criados pelo governo federal brasileiro com o propósito de melhorar a qualidade da educação e promover a redução das desigualdades relativas às oportunidades educacionais (Silva; Nogueira, 2015). No contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a educação superior foi balizada pelos seguintes princípios: i) expansão da oferta de vagas; ii) garantia de qualidade; iii) promoção da inclusão social pela educação; iv) ordenação territorial e v) desenvolvimento econômico e social (Brasil, 2007).

Algumas das iniciativas e programas na área foram: reestruturação e expansão das universidades federais (REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais e PNAES – Plano Nacional de Assistência Estudantil) e democratização do acesso (Programa Universidade para Todos – PROUNI e Fundo de Financiamento Estudantil – FIES). Diante desse conjunto de ações, o acesso ao ensino superior apresentou considerável aumento no número de vagas ofertadas a partir de 2003/2004. Segundo dados da pesquisa sobre permanência na educação superior (Silva; Nogueira, 2015), de 2007 a 2013 houve ampliação de 75,82% das vagas.

O aumento nas taxas de ingresso na universidade verificado nas últimas duas décadas deve-se principalmente ao conjunto de políticas públicas de estímulo ao acesso ao ensino superior, por meio do ENEM, do sistema de seleção para as universidades federais - SISU, do programa de bolsa de estudos em universidades privadas - PROUNI e do programa de financiamento estudantil – FIES. Assim como dos avanços na implementação de ações afirmativas pautadas na política de cotas⁴.

Os dados do último Censo da Educação Superior, realizado em 2022, retratam o impacto de tais ações para o acesso a este nível de ensino. Um dos aspectos importantes se refere ao fato de que aproximadamente 25% dos jovens adultos com idade entre 18 e 25 anos ingressaram neste nível de ensino, sendo que o número de pessoas nesta faixa etária (75,7%) que não acessaram o ensino superior teve um pequeno aumento quando comparado ao Censo da

⁴ O projeto de lei nº 5.384, de 2020 foi aprovado em 09 de novembro de 2023, alterando a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para tornar permanente a reserva de vagas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

Educação Superior realizado em 2020, em que 74,2% dos jovens nessa idade estavam sem acesso a ensino superior.

Neste sentido, Arnett, Dutra-Thomé e Koller (2018) avaliam que, apesar de ser verificada uma transformação notável nos índices de matrícula no ensino superior nas últimas décadas, ainda assim o Brasil apresenta índices inferiores quando comparado com seus países vizinhos Chile e Argentina e, também, com outros países com elevados índices de desenvolvimento socioeconômico, de acordo com índices das Nações Unidas sobre taxas de matrícula no ensino superior.

Além disso, os dados do Censo da Educação Superior (2022) também indicam a existência de grandes disparidades no acesso à educação para os 22,5 milhões de jovens adultos com idade entre 18 e 24 anos, com um índice de 21,2% de abandono do ensino médio; aproximadamente 10% de atraso escolar (9,9% frequentam o ensino médio e 1,2% o ensino fundamental); 20,2% que frequentam o ensino superior e 4% concluíram o ensino superior.

Deste modo, percebe-se a existência de realidades distintas que evidenciam como aqueles com nível socioeconômico alto dispõem de mais condições de investir no prolongamento dos estudos, em comparação com aqueles de baixo nível socioeconômico que apresentam com mais frequência a estagnação dos estudos nos níveis fundamental e médio (Dutra-Thomé; Koller, 2014). Demonstra-se, assim, que o planejamento do percurso educacional como via de realização pessoal no contexto brasileiro não se dá de forma igual para os jovens adultos.

Com relação à assunção das responsabilidades parentais, o olhar mais apurado para a situação do padrão de fecundidade (especificamente, a idade da primeira gestação) é um ponto importante a ser ponderado para compreender as diversas formas que a adultez emergente pode ser vivenciada a depender do contexto. Num país como o Brasil, a situação socioeconômica da população gera um quadro complexo de consequências multifatoriais, incluindo a assunção precoce da responsabilidade parental, que podem refletir no acesso à educação, resultando na interrupção da escolaridade e, conseqüentemente, reduzir as oportunidades de conquistar trabalhos bem remunerados e qualificados que exigem maiores níveis de escolaridade e capacitação.

Fernandes, Santos e Barbosa (2019), ao analisar como o padrão de fecundidade da população brasileira se modificou durante as últimas décadas, constataram que distintos padrões de fecundidade, especialmente a idade da primeira gestação, são influenciados pelas desigualdades socioeconômicas e culturais.

As mudanças no comportamento da fecundidade envolvem diversos aspectos que levaram ao rompimento do papel social das mulheres, antes associado exclusivamente à maternidade. A entrada no mercado de trabalho, relacionada à possibilidade de controle de fecundidade contribuiu para a alteração na vivência da sexualidade, resultando na modificação das configurações familiares e na diminuição no número de filhos (Fernandes; Santos; Barbosa, 2019).

De acordo com este estudo, realizado com base nos dados da Pesquisa Nacional de Saúde de 2013 (IBGE, 2013), constatou-se que, em todas as regiões do Brasil, a idade média da primeira gestação ocorre no período que corresponde à adultez emergente, entre 15 e 29 anos de idade. Além disso, foram identificadas disparidades regionais e sociodemográficas para a ocorrência da gravidez precoce, relacionando a ocorrência desse evento com condições socioeconômicas baixas – a região Norte foi a que apresentou o maior percentual de primeira gestação entre a população com 10 a 14 anos. Em contrapartida, a região Sudeste apresentou os percentuais mais altos de adiamento da gestação, com ocorrência da primeira gravidez entre 30 e 39 anos.

Deste modo, apreende-se que o acesso a níveis mais elevados de educação, influencia as possibilidades de adiamento da maternidade/paternidade e amplia as oportunidades de inserção profissional. Igualmente, as dificuldades de se manter na escola, de optar por uma reprodução mais planejada e as reduzidas chances de obter trabalhos qualificados representam desafios específicos que boa parte da população brasileira nesta faixa etária vivencia no processo de transição para a vida adulta.

Conforme observado por Arnett, Dutra-Thomé e Koller (2018), diferenças sociodemográficas (por exemplo, culturais, econômicas, psicossociais) próprias de populações que possuem níveis socioeconômicos mais altos e que vivem em grandes centros urbanos e daquelas que vivem em áreas mais vulneráveis podem culminar em experiências completamente distintas de transição para a vida adulta. Entende-se, por consequência, que tais diferenças também são substanciais para a construção e reconstrução de projetos de vida nesse momento do ciclo de vida. Ao incidir sobre as implicações das experiências educacionais nos projetos de vida, o presente estudo buscará analisar as relações destas experiências com as questões socioeconômicas, entendendo, como sinalizam os estudos apresentados, que estão associadas à inserção laboral e a assunção de responsabilidades parentais, em um conjunto complexo que envolve a transição para a vida adulta em nosso país.

1.3 Construção e desenvolvimento de projetos de vida

A compreensão sobre projetos de vida, abordada neste capítulo, está situada no campo da Psicologia Moral e tem por base o conceito de *purpose* elaborado por William Damon e outros pesquisadores do Stanford Center on Adolescence (EUA). A tradução do termo *purpose* para o português, feita por Ulisses Araújo no prefácio do livro *O que o jovem quer da vida?* (Damon, 2009), leva em consideração que o significado de projeto é o que mais se aproxima do conceito ao designar “uma das condições que dão sentido ético à vida das pessoas em sociedade” (Araújo, 2009, p.14). Ainda assim, Araújo considera a necessidade de qualificá-lo, de modo a explicitar a função central que este projeto exerce na constituição da identidade e na vida do sujeito. Portanto, o autor utiliza o termo “projeto vital” para abarcar toda a definição do conceito de *purpose* proposta por Damon. Entendendo que o termo “projeto de vida” está mais difundido no contexto brasileiro atual, inclusive comparecendo à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), e pode ser tomado como de significado equivalente a “projeto vital”, será empregado ao longo da presente dissertação.

Retomando as origens do conceito de projeto de vida na psicologia moral, tem-se por base o artigo de Damon, Menon e Bronk (2003). Neste texto fundante, os autores esclarecem que o trabalho de Viktor Frankl, que delineou os princípios da logoterapia, foi pioneiro em jogar luz ao sentido e ao projeto de vida⁵. Um dos livros mais importantes de Frankl, *Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração*, publicado em 1946, apresenta a própria experiência do autor e de outros prisioneiros em campos de concentração durante a Segunda Guerra Mundial, em uma análise crítica sobre como as pessoas mobilizam forças psicológicas protetivas frente a contextos de ameaças. O autor defendeu que aqueles que possuem um sentido da vida são mais capazes de enfrentar o sofrimento diante das adversidades e até mesmo em situações trágicas.

Outra corrente que evidencia os projetos de vida como aspecto importante do psiquismo humano é a da psicologia positiva (Seligman; Csikszentmihalyi, 2000). Nesse campo de estudos, analisam-se as virtudes e forças humanas, especialmente como as pessoas buscam objetivos e constroem valores que as levam à felicidade e a desejos de uma vida digna. Autores que estudam bem-estar (Ryff, 1989, 2013; Seligman, 2012) explicitam que os projetos de vida

⁵ A obra de Frankl é dedicada ao sentido da vida. Em algumas passagens de seus livros, o autor usa os termos *purpose* e *meaning* de forma intercambiável, mas, em grande parte, utiliza o termo *meaning* (Santos, D.; Pinheiro, V. no prelo). Para Damon, Menon e Bronk (2003), o sentido de vida é um constructo mais amplo e que abarca o projeto de vida, mais voltado aos objetivos significativos que motivam ações e metas das pessoas.

desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das pessoas, devido ao seu potencial de promover comportamentos saudáveis, exercendo, assim, um efeito positivo nas suas vidas, de variadas formas – psicologicamente, socialmente e fisicamente. Segundo Damon (2009), os projetos de vida possibilitam maior firmeza e estabilidade emocional, por meio da satisfação psicológica em realizar algo que é significativo para o sujeito e que o transcende. Na mesma medida, são fontes de fortalecimento para o enfrentamento de adversidades inerentes à sua realização.

Damon, Menon e Bronk (2003, p. 121) propõem a seguinte definição para o conceito de projeto de vida “uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que seja significativo para si e que gera consequências para além de si”. Nessa perspectiva, a dimensão pró-social é muito relevante, pois se considera que pessoas com projetos de vidas com compromisso para além de si mesmas têm potencial de beneficiar suas sociedades e impulsionar a mudança social de maneiras que melhoram amplamente a condição humana (Damon; Colby, 2022). Para Damon e Colby (2022), o projeto de vida é uma capacidade psicológica que contempla três qualidades particulares:

- 1) consistir em um compromisso de longo prazo, que pode ser modificado, mas que permanece o suficiente para que objetivos sejam traçados e passos sejam dados na direção de alcançá-lo;
- 2) ser pessoalmente significativo, implicando um compromisso voluntário, que cria as condições para a energia e motivação que promove;
- 3) gerar consequência para o mundo, contemplando um componente externo, o desejo de fazer a diferença no mundo, de contribuir para assuntos maiores do que o eu (o que significa uma intenção pró social).

Os projetos de vida podem ser desenvolvidos em várias fases do ciclo vital, abrangendo até mesmo indivíduos mais velhos (Colby, 2020; Bundick *et. al.*, 2021). Contudo, a juventude destaca-se como o campo preponderante nas investigações sobre esse tema, motivado por diversas razões. Em primeiro lugar, do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, é durante essa fase que os indivíduos adquirem a habilidade de elaborar representações complexas sobre o futuro, utilizando recursos mentais como raciocínio hipotético-dedutivo, pensamento abstrato, coordenação de múltiplas opções de escolha e a formulação de teorias sobre si mesmos e o mundo circundante (Inhelder; Piaget, 1976). Em segundo lugar, o projeto de vida mantém uma relação estreita com a identidade, cujo desenvolvimento se intensifica entre a adolescência e o início da idade adulta (Erikson, 1976; Damon; Menon; Bronk, 2003; Bundick, 2011).

De acordo com Araújo, Arantes, Pinheiro (2020) existe um complexo, multidimensional e dinâmico processo de relações entre projetos de vida e identidade, no qual esses constructos se retroalimentam a partir das interações estabelecidas pelos sujeitos consigo mesmos, com os outros e com diferentes contextos sociais no delineamento das trajetórias de vida únicas. Embora estejam altamente imbricados, tais constructos são consolidados separadamente ao longo da vida (Bronk, 2014). Enquanto a identidade se refere a *quem eu sou*, o projeto de vida se refere a *ao que quero me tornar e por quê*. De modo que todas as pessoas desenvolvem a identidade, mas é possível que nem todos construam projetos de vida que lhes garantam um direcionamento (Bronk, 2014; Araújo; Arantes; Pinheiro, 2020).

Silva e Danza (2022) avançam ao buscar aproximações e possíveis intersecções entre os constructos de identidade e projetos de vida, tanto no que concerne aos modos de organização quanto aos conteúdos. Em suas palavras,

Ambos são constructos que guardam diferenças, mas que estão intimamente imbricados: se de um lado o projeto de vida expressa os valores e compromissos da identidade, de outro a prospecção de si é uma dimensão constitutiva e inalienável da identidade (Silva; Danza, 2022, p. 13).

Os autores sinalizam que, embora sejam constructos que se desenvolvem separadamente, ocorrem simultaneamente, especialmente na juventude e no início da vida adulta. São construções que supõem consistência e certa estabilidade temporal, mas comportam alterações em seu modo de organização e/ou em seus conteúdos ao longo do tempo, indicando seu caráter dinâmico e aberto. Ainda para os autores, projetos de vida e identidade não compartilham necessariamente do mesmo conteúdo na prospecção em relação ao futuro, muito embora a dimensão prospectiva da identidade seja um dos componentes centrais dos projetos de vida, assim como a exploração de si e do mundo. Por fim, entendem que a construção de projetos de vida dão contornos mais definidos à identidade.

Como sinaliza a literatura, a juventude e a adultez emergente constituem um momento propício para a consolidação do desenvolvimento da identidade e dos projetos de vida, pois é nesse momento que os indivíduos estão envolvidos mais intensamente na construção de um sentido coerente de si (Bronk, 2014). No entanto, as mudanças ocorridas nas sociedades contemporâneas têm levado à extensão desse processo (Arnett, 2000), com implicações importantes para a consolidação identitária e para a construção de projetos de vida. Se considerarmos que, nesse momento da vida, os jovens e adultos emergentes estão considerando, entre outras questões, seus planos profissionais, suas crenças religiosas e políticas e o tipo de parceiro romântico que esperam encontrar, constroem valores a partir de expectativas sociais e

de projetos de vida coletivos, ou seja, desenvolvidos por suas famílias (Bronk *et. al*, 2023) ou pela sociedade (Malin *et. al*, 2013; Arantes; Pinheiro; 2021), marcados pelas incertezas e adversidades das sociedades pós-modernas.

Em vista deste cenário, reforça-se a importância de construir projetos de vida que dêem um sentido ético à vida e promovam um senso de identidade positivo e eficaz que pode facilitar a transição para a idade adulta (Bronk, 2014). Isso porque, embora a juventude e a adultez emergente sejam o período em que as pessoas conseguem se envolver mais com planos para o futuro e se comprometer com seu projeto de vida, isso nem sempre acontece, pois algumas pessoas encontram dificuldades de se comprometer com planos significativos para si e para além si mesmos (Damon, 2009). Em longo prazo, isso pode se tornar um problema, pois, quando os jovens não encontram algo significativo para se dedicar enquanto se desenvolvem, mais difícil será adquirirem motivações ao longo da vida, o que pode levar ao sofrimento psicológico e à adoção de comportamentos destrutivos (Damon; Menon; Bronk, 2003).

Nesse sentido, buscando retratar um panorama dos projetos de vida dos jovens norte-americanos, os pesquisadores do Stanford Center on Adolescence (Damon, 2009) identificaram quatro grupos⁶:

1. Desengajados (25%) – não mostram nenhum esforço na busca de um objetivo nem mostram sinais de traçarem objetivos significativos.
2. Sonhadores (25%) – exprimem ideias sobre projetos de vida que gostariam de ter, mas demonstram pouco ou nada para pôr em prática qualquer uma delas. Não desenvolveram os planos práticos necessários na construção de um projeto realista.
3. Superficiais (31%) – estão engajados em atividades que parecem ser significativas, mas não demonstram coerência com o que desejam realizar para a vida.
4. Têm projetos vitais (20%) – encontraram algo significativo para se dedicar, sustentaram esse interesse por um período de tempo e têm clara noção do que estão tentando realizar no mundo e por quê.

Chama a atenção o fato de que, de acordo com o pesquisador, os jovens que pertencem aos grupos dos sonhadores e superficiais representam mais da metade dos participantes. Além disso, os resultados com os jovens norte-americanos apontam para uma pequena porcentagem daqueles que demonstram projetos de vida que, de fato, são significativos e buscam se conectar

⁶ Damon e colaboradores aplicaram entrevistas com cerca de 200 jovens norte-americanos entre 12 e 26 anos e as analisaram com base em um codebook (livro de códigos), estabelecendo as categorias a partir dos dados, com fundamentação na teoria (Damon, 2009).

ou impactar o mundo além de si. Ou seja, contemplam todas as três dimensões que constituem um projeto de vida. Deve-se indicar que, para o autor e colaboradores, se uma ou mais dimensões não forem contempladas, esta é considerada uma forma precursora de projeto de vida, em processo de desenvolvimento (Malin; Liaw; Remington, 2019). Assim, pesquisas como de Malin *et. al* (2013) têm proposto que o desenvolvimento dos projetos de vida não acontece em um padrão previsível, mas comportam rupturas e novos contornos de acordo com as possibilidades do contexto social e dos processos contextualizados realizados por cada indivíduo em sua trajetória de vida.

Pesquisas desenvolvidas nos últimos anos sobre os projetos de vida dos jovens brasileiros demonstram os desafios e oportunidades do cenário nacional no que se refere ao desenvolvimento dos jovens (Arantes; Pinheiro, 2021). Os dados abordados a seguir são referentes às produções desenvolvidas pelo grupo de pesquisas da Universidade de São Paulo que, de forma geral, utilizaram os Modelos Organizadores do Pensamento⁷ como referencial teórico-metodológico para análise dos dados coletados (Araújo; Arantes; Pinheiro, 2020). Na análise dos dados de 560 jovens de 15 a 19 anos de idade, de todas as regiões do país, foram identificados seis modelos de organização do pensamento utilizados pelos jovens brasileiros para expressar seus projetos de vida:

1. Projetos de vida frágeis (31,78%) – demonstram falta de engajamento e uma visão de progressão natural da vida;
2. Projetos de vida idealizados (26,25%) – desenham uma imagem geral e idealizada do futuro, de uma forma distante de suas ações presentes e reais possibilidades;
3. Projetos de vida centrados na família e no trabalho (19,11%) – organizam seus projetos em torno da estabilidade financeira para apoiar a família;
4. Projetos de vida centrados no trabalho (7,32%) – o trabalho se configura como principal objetivo da vida, sendo fonte de felicidade, bem-estar e satisfação;
5. Projetos de vida com intenções altruístas (3,93%) – os valores altruístas são centrais, planejam impactar as pessoas e a sociedade por meio do trabalho;
6. Projetos de vida centrados no consumo e na estabilidade financeira (3,75%) – atribuem às conquistas financeiras a real fonte de bem-estar e felicidade.

⁷ A Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento é um referencial teórico-metodológico que busca identificar a forma como o sujeito constrói modelos da realidade. Ao investigar a complexidade do funcionamento mental, considera a variedade de raciocínios, valores, emoções, socioculturais, entre outros, que influenciam o pensamento humano. A proposta não é definir previamente as categorias nas quais as respostas dos participantes da pesquisa serão enquadradas. Ao contrário, essa perspectiva permite analisar o raciocínio a partir da dinâmica de pensamento dos participantes presentes nos dados coletados (Arantes, 2013). Esta teoria foi utilizada como instrumento teórico-metodológico nesta pesquisa e, portanto, será melhor explanada à frente.

Segundo os autores, apesar de, no geral, os jovens mobilizarem família e trabalho como conteúdos centrais de seus projetos de vida, os entendimentos produzidos e os significados atribuídos para essas estruturas foram diversificados. Além disso, os dados mostraram que “cerca de 60% dos jovens brasileiros entrevistados têm projetos de vida frágeis ou idealizados, e que cerca de 50% deles não têm projetos de vida claramente referenciados no outro ou na sociedade” (Araújo; Arantes; Pinheiro, 2020, p. 26).

Apesar das diferenças que marcam o contexto das duas pesquisas citadas, o que se verifica de forma geral é um baixo índice de jovens que demonstram terem projetos de vida comprometidos e engajados com o outro e a sociedade. Neste ínterim, destaca-se uma discussão importante sobre o sentido para além de si que constitui uma dimensão inerente aos projetos de vida, na perspectiva de Damon e colegas (Damon; Menon; Bronk, 2003; Bronk, 2011). No Brasil, alguns autores têm denominado os projetos de vida com clara intenção de se conectar ao outro e/ou impactar o mundo, como projetos de vida éticos (Danza, 2019; Parra, 2018).

Bronk (2011), ao investigar como os projetos de vida éticos são desenvolvidos e sustentados ao longo do tempo, buscou compreender mais especificamente como os jovens descobrem, mantêm e alteram seus projetos durante a adolescência e início da vida adulta. Para isso, desenvolveu um estudo longitudinal durante cinco anos, no qual utilizou um protocolo de entrevista semi-estruturada para conduzir as conversas que ocorreram periodicamente a cada dois anos com jovens que demonstraram ser altamente comprometidos com projetos que possuem objetivos claramente éticos. A escolha metodológica de observar os jovens que têm projetos de vida éticos levou em consideração que, para entender como o projeto de vida funciona, é necessário visualizar como a construção desses modelos se dá na prática no caso dos indivíduos que são exemplos disso. Algumas características observadas em relação a esses jovens são: demonstram compromissos duradouros com objetivos de longo prazo; estão ativamente engajados em trabalhar em direção a seus objetivos de longo prazo e tem planos para continuar a fazê-lo no futuro; mantêm objetivos de longo prazo pessoalmente significativos; estão comprometidos com esses objetivos porque visualizam que conseguirão afetar positivamente o mundo a partir deles, o que inclui grupos de pessoas, causas, empreendimentos artísticos, etc.

Esses compromissos eram relativamente menores no início e foram estruturados com base nas oportunidades disponíveis no ambiente em que os jovens investigados viviam. Eles obtiveram prazer e um profundo significado no envolvimento com seu projeto. Do mesmo modo, a capacidade de conceber estratégias úteis para superar os desafios ajudou-os a sustentar

seus compromissos, fazendo com que, com o tempo, os compromissos aumentassem. Inicialmente, o crescimento foi devido em grande parte ao *feedback* positivo de pessoas próximas, mas mais tarde o crescimento foi fomentado por redes de apoio de pessoas com ideias semelhantes. Finalmente, os compromissos evoluíram. Enquanto os objetivos finais permaneceram os mesmos, os meios para atingir esses objetivos muitas vezes mudaram. O foco particular das atividades dos jovens exemplares mudou conforme eles acessaram novos recursos e vivenciaram experiências desencadeadoras.

Bundick (2011) problematiza esta dimensão como um aspecto nem sempre explícito nos projetos de vida de jovens e adultos, mas que se faz presente quando há intenções significativas e compromisso, por atingir e contemplar necessariamente o outro. Tal visão é corroborada pelos estudos brasileiros que indicam que uma parcela significativa dos jovens demonstra objetivos significativos voltados ao sustento da família ou à realização por meio do trabalho, conteúdos que, necessariamente, implicam o outro e o mundo nos projetos de vida (Pinheiro, 2013).

Parra (2018) contribui com esta discussão ao pesquisar sobre a construção de projetos de vida de educadores que são lideranças educacionais reconhecidas no Brasil. Os entrevistados foram cinco líderes de escolas com reconhecido comprometimento com a transformação social por meio da educação. A investigação das trajetórias de vida buscou compreender como o compromisso ético foi construído ao longo da vida. Uma importante contribuição da pesquisa é a constatação de que, nas trajetórias dos cinco educadores entrevistados, os percursos não se deram de forma linear, houve continuidades e descontinuidades, coerências e incoerências. Algumas experiências que se deram no contexto social e cultural da vida, sem intencionalidade pré-definida, foram responsáveis pela construção de valores essenciais (centrais) dos projetos de vida. A pesquisa identificou exemplos que se opõem à ideia de que a intenção ética antecede a ação ao verificar que a intencionalidade inicial das ações dos entrevistados muitas vezes estava relacionada com o bem estar pessoal e a sobrevivência. São relatadas trajetórias em que o sujeito ao longo do tempo “na ação e reflexão, na relação com o meio social constrói uma nova intencionalidade, uma intenção ética que se torna central no seu projeto de vida” (Parra, 2018, p. 32).

A autora considera que é ao longo da trajetória de vida, a partir das experiências vividas, das relações pessoais, dos afetos que cada um atribui sentido à vida e percorre caminhos (planejados previamente ou não) que se constituem em projetos de vida. Dessa forma, quanto mais se avança no desenvolvimento das metas e objetivos, mais o projeto de vida vai se configurando com maior concretude.

Segundo Bronk (2011), alguns fatores influenciam o desenvolvimento dos projetos de vida, como o próprio desenvolvimento da identidade o suporte externo proveniente das relações interpessoais – família, amigos e mentores – juntamente com o contexto de desenvolvimento em que os ambientes escolares e extra-escolares podem contribuir para o desenvolvimento do propósito, ao fornecer oportunidades de engajamento significativo nas atividades. O próximo capítulo teórico será dedicado especialmente à contribuição das experiências educacionais aos projetos de vida, aspecto central da presente investigação. Antes, porém, serão apresentados dados relevantes a respeito dos estudos que contribuíram para a compreensão sobre os projetos de vida de adultos emergentes.

1.4 Projetos de vida na adultez emergente

Com o intuito de trazer um panorama sobre os avanços das pesquisas sobre os projetos de vida na adultez emergente, foi empreendida a revisão de literatura de artigos, teses e livros, pautando-se na seleção das bases de dados Scielo, Google Acadêmico e Banco de Teses (Capes). Os artigos foram levantados por meio de pesquisa online e selecionados de acordo com os parâmetros: temático, elegendo os temas projetos de vida na adultez emergente no campo da educação e no campo da psicologia, detidamente da psicologia do desenvolvimento⁸; linguístico, pela busca de artigos em português e inglês; e cronológico, pela busca de artigos entre 2000 e 2022. A revisão da literatura enfocou o conteúdo das pesquisas, de forma a apoiar a análise dos resultados da presente investigação.

Observa-se que ainda há poucas pesquisas nacionais que investigam os projetos de vida especificamente durante a adultez emergente. No levantamento nos bancos de publicações em periódicos, teses e dissertações (Scielo, Google Acadêmico e CAPES), foram encontrados cinco ocorrências de trabalhos científicos, sendo uma tese de doutorado, três dissertações de mestrado e um artigo relacionados aos projetos de vida na adultez emergente publicados no período de 2019 a 2022. Destacando os resultados apresentados nas pesquisas brasileiras, verifica-se que estão voltadas às relações entre os projetos de vida e às atividades acadêmicas e profissionais dos adultos emergentes.

⁸ A temática de projetos de vida tem recebido atenção de estudos em diversas áreas da psicologia e também de outros campos do conhecimento. Com definições e métodos variados, os estudos de diferentes origens teóricas ampliam o espectro de compreensão sobre os projetos de vida. Neste trabalho, pretende-se contribuir para esta compreensão mais ampla, no entanto busca avançar especificamente na linha de pesquisa da psicologia do desenvolvimento, o que justifica o recorte da revisão de literatura proposta.

No estudo de Vieira e Dellazzana-Zanon (2022), com base nos achados da pesquisa em nível de mestrado de Vieira (2019), investigou-se as concepções de três estudantes universitárias sobre estágios extracurriculares e sua relação com o desenvolvimento do projeto de vida. A análise de conteúdo, a partir de dados produzidos em um grupo focal, revelou que as participantes concebem a experiência do estágio como um componente de seus projetos de vida, importante para a tomada de decisões, principalmente referentes às escolhas profissionais. Por outro lado, entendem que o projeto de vida sofre influência das vivências no estágio extracurricular, as quais causam mudanças identitárias e ajudam a conhecer melhor uma área de interesse profissional.

Também almejando entender o papel da participação em atividades extracurriculares no desenvolvimento de projetos de vida, a investigação em nível de mestrado de Pires (2021) analisou relação entre projetos de vida, projetos de empreendedorismo social e transição para a vida profissional em 244 jovens adultos, entre 18 e 25 anos, que se envolveram em projetos de empreendedorismo social na graduação. O estudo qualitativo e exploratório, por meio do software IRaMuTeq, revelou dois conjuntos de resultados: o primeiro concernente à dimensão “além do eu” dos projetos de vida, uma vez que os participantes apresentaram motivação para se tornar pessoas melhores e construir planos para o futuro direcionados a valores de sustentabilidade social e ambiental; o segundo, referente à transição e ao início da vida profissional, caracterizada por resultados que refletem o desenvolvimento de competências socioemocionais e habilidades para vida profissional, geradas pelos desafios da ação cotidiana nos projetos de empreendedorismo social, e pelas conquistas para o futuro no mercado de trabalho.

A pesquisa de doutorado de Gobbo (2022), por sua vez, promove a adaptação de uma intervenção norte-americana para desenvolver a construção de sentido de vida de adultos emergentes no contexto brasileiro. O estudo envolveu a aplicação de uma intervenção remota, em virtude do contexto da pandemia de Covid-19, com 21 adultos emergentes universitários, com coleta de dados pré e pós-teste. Além da construção do protótipo da intervenção, analisada por meio de um questionário de satisfação do usuário, foram usados questionários e escalas para verificar as mudanças nos projetos de vida e as variáveis saúde mental, estresse, depressão e ansiedade. Os resultados foram obtidos pelo Método JT e pelo software IRaMuTeq. Os resultados do Método JT indicaram que houve mudanças positivas e confiáveis resultantes da intervenção em todas as variáveis para os 14 participantes. A análise dos relatos verbais pelo IRaMuTeq indicou que a intervenção promoveu reflexões sobre o eu, conexão entre eu e mundo, projetos de vida e sentido na vida em todos os participantes.

Em via diferente dos estudos anteriores, a pesquisa de mestrado de Valentine (2020) propôs-se a investigar as relações entre juventude, família, temporalidade e projetos de vida com seis estudantes universitárias, de 18 a 25 anos, na perspectiva do modelo bioecológico do desenvolvimento humano. A utilização de instrumentos desenvolvidos pela pesquisadora, como a entrevista semiestruturada, o jogo declarativo, o jogo de sentenças incompletas e a linha do tempo, juntamente com a análise qualitativo-descritiva das informações obtidas, permitiu identificar elementos que impulsionam um desenvolvimento saudável e promovem segurança e autonomia na elaboração de projetos de vida. Os papéis positivos associados à família estão relacionados ao suporte socioafetivo, à ajuda mútua entre os membros e à transmissão de crenças e valores. Uma interpretação positiva da função familiar destaca a proximidade entre os membros e a percepção de cuidado, amparo e acolhida, o que favorece o desenvolvimento da autonomia. Por outro lado, as experiências familiares prejudicam esse processo quando não estimulam escolhas individuais ou quando são marcadas por conflitos. Além da influência da família, as informações possibilitaram a análise das funções das amigas e como os participantes se envolvem em atividades que, em sua qualidade, proporcionam reflexões e processos de desalienação em relação a si mesmos e à realidade que vivenciam.

Em resumo, as pesquisas brasileiras que detidamente se voltam aos projetos de vida na adultez emergente trazem achados importantes sobre o papel da participação em atividades educacionais que promovem experiências significativas para a construção ou o desenvolvimento de projetos de vida, especialmente nos aspectos profissionais (pelo acesso e vivências na profissão) e de participação comunitária, desenvolvendo a conexão e o compromisso social. Também trazem achados importantes sobre os suportes familiares e de amizade, que auxiliam ou prejudicam a construção de projetos de vida dos adultos emergentes.

A busca pelos termos *purpose* e *emerging adulthood* em inglês resulta em um número maior de periódicos, o que demonstra como o tema tem sido fruto de investigação em outros países. Foram selecionados 15 textos que apresentam investigações cujos temas e resultados podem apoiar a análise dos dados produzidos na presente pesquisa.

Dentre os estudos internacionais, destacam-se pesquisas voltadas para a identificação de projetos de vida de adultos emergentes e seu papel preditivo para o bem-estar. Bronk *et. al.* (2009) realizaram pesquisa com três grupos de participantes, adolescentes, adultos emergentes e adultos norte-americanos, aplicando escalas para produção de dados sobre projetos de vida, bem-estar e esperança. Os resultados apontam que, na adolescência e na adultez emergente, os participantes mobilizam-se mais para a construção de projetos de vida, assim como para encontrar caminhos para efetivá-lo, auxiliando-os a buscar um sentimento de satisfação com as

suas vidas. Em contrapartida, a pesquisa verificou que a experiência subjetiva de elaborar um projeto de vida após a adultez emergente não está associada a aumento dos níveis de satisfação com a vida, indicando que provavelmente é mais desafiador fazê-lo neste momento do que entre o final da infância e a adultez emergente.

Glanzer et. al. (2018) buscaram refinar as compreensões sobre projetos de vida de adultos emergentes e suas relações entre objetivos futuros e concepções de uma vida boa. Para tanto, entrevistaram 229 adultos emergentes norte-americanos, definindo seus projetos de vida como: sem ou com pouca intenção significativa para o futuro (31,9%); empreendedores (33,6%), que buscam atingir objetivos relacionados ao trabalho, às conquistas materiais ou à própria felicidade; os que voltam-se às relações interpessoais (25,8%), tanto para ajuda ao próximo, quanto para a família; com projetos de vida voltados à religião (19%); com projetos de vida com compromisso social (apenas 5 respondentes). Embora um quarto dos participantes apresentassem pouca ou nenhum senso de projeto de vida, todos indicaram ter objetivos futuros ou uma visão de vida boa no futuro. Essa visão futura de uma boa vida centrava-se mais em preocupações individualistas, como a felicidade, as aquisições materiais e as experiências pessoais, sendo a família o único interesse comunitário.

Estudos de Hill e colegas (Hill *et. al.*, 2010; Hill *et. al.*, 2016) corroboram os achados de Bronk *et. al.* (2009) , buscando conexões entre projetos de vida e bem-estar de adultos emergentes. Hill *et. al.* (2010) avaliaram, em um grupo de 416 (57% homens) universitários norte-americanos, se diferentes conteúdos de projetos de vida predizem diferentemente o bem-estar em curto e em longo prazo. A coleta de dados aconteceu em dois momentos: quando estavam no último ano da faculdade e treze anos após a formatura. Quatro tipos de projetos de vida foram identificados de acordo com seus conteúdos: criar algo para a sociedade, agir pró-socialmente, ter boas condições financeiras e obter reconhecimento pessoal pelo trabalho. No último ano da graduação, todas as quatro orientações de projetos de vida foram correlacionadas com o desenvolvimento pessoal e o bem-estar. No entanto, na idade adulta, apenas a orientação pró-social foi preditora de maior generatividade, ou seja, a preocupação com as novas gerações e com a sociedade, de crescimento pessoal e de integridade. No estudo de 2016, Hill *et. al.* validaram uma escala breve para averiguação de projetos de vida e confirmaram, em um grupo de 669 adultos emergentes americanos e canadenses, o papel preditivo do projeto de vida para o bem-estar e, ademais, indicaram que os projetos de vida foram associados positivamente à autoimagem e negativamente à delinquência.

Ainda na esteira dos estudos que buscam relacionar projetos de vida e bem-estar entre adultos emergentes, verifica-se a atenção para a constituição identitária. Burrow e Hill (2011)

detiveram-se às implicações entre identidade e projetos de vida, avaliando, em 398 adultos emergentes norte-americanos, que o compromisso com os projetos de vida foi associado a afetos positivos, esperança e felicidade. Os resultados mostraram que o comprometimento com o projeto de vida mediou totalmente a relação entre identidade e mudanças nos afetos positivos e negativos diários. No geral, os resultados sugerem que cultivar um sentido de projeto na vida pode ser um mecanismo importante para a constituição identitária e para o bem-estar. Da mesma forma, o estudo de Sumner *et. al.* (2015) propõem, a partir dos resultados de um estudo com 850 adultos emergentes, que o comprometimento com o projeto de vida emerge como o preditor mais forte de bem-estar, prevendo significativamente maior satisfação com a vida, mais afetos positivos e menos afetos negativos.

Madrazo (2014) utilizou-se do método usado por Burrow e Hill (2011) para investigar a relação entre projetos de vida e identidade, com o recorte de gênero. O estudo deu-se com uma amostra de 532 estudantes de psicologia norte-americanas, com idades entre 18 e 25 anos, que se identificaram como hispânicas e enviaram dados por meio de pesquisas on-line. Os resultados apontaram que as adultas emergentes também relacionaram positivamente os projetos de vida com a constituição identitária e com a satisfação com a vida. No entanto, foi identificada a presença de aspectos culturais, especialmente uma forte influência da estrutura patriarcal, na constituição identitária das adultas emergentes, que delinea contornos para os conteúdos dos seus projetos de vida.

Um grupo de estudos voltou-se para identificar as relações entre projetos de vida e compromisso cívico entre adultos emergentes. Malin *et. al.* (2017), partindo da ideia de que os projetos de vida que contemplam o desejo de se conectar e contribuir com o mundo caracterizam-se por uma intenção social e política, empreenderam um estudo longitudinal sobre o desenvolvimento cívico com 480 estudantes no final do ensino médio e dois anos após a sua conclusão. Os autores analisaram como se dá o engajamento social e político após o término do ensino médio, investigando como as dimensões do projeto de vida (intenção, motivação, atividade) interagem com fatores sociais e demográficos (etnia e educação). A partir de escalas para avaliação do compromisso cívico e dos projetos de vida, os resultados mostraram que, embora haja uma diminuição geral no envolvimento cívico na transição após o ensino médio, tanto fatores internos como sociais foram protetivos para evitar um declínio cívico acentuado. A etnia dos participantes e as atividades educacionais de que participaram interagiram de diferentes maneiras com as dimensões dos projetos de vida com conteúdo cívico, promovendo mudanças no envolvimento político tradicional, na expressão política dos participantes no envolvimento no serviço comunitário.

Assim, um projeto de vida que contempla essa dimensão se caracteriza por possuir uma elevada intenção social e política, demonstrar forte engajamento em causas de interesse coletivo e ter uma motivação de contribuir com algo maior do que si mesmo (Malin *et. al.*, 2017). Ademais, a etnia previu caminhos um tanto diferentes de engajamento social, de modo que os participantes de grupos étnicos (especificamente os negros e latinos) estavam mais envolvidos em atividades políticas expressivas e mais propensos a manter o seu envolvimento nestas atividades em comparação com outros grupos. Ainda assim, o ingresso no ensino superior foi um fator mais expressivo do que a etnia para o envolvimento social e político (Malin *et. al.*, 2017). O declínio no exercício da cidadania observado neste estudo, especialmente entre aqueles que não frequentam a faculdade, provavelmente reflete a transição específica que alguns adultos emergentes fazem após a finalização da escolaridade básica, momento em que são confrontados mais imediatamente com a necessidade de encontrar trabalho, essa dinâmica em que novos relacionamentos adultos são estabelecidos e a necessidade de subsistência se impõe, pode acarretar em pouco tempo para se concentrar na participação social e política.

Tais resultados são confirmados por Snell (2010). A autora desenvolveu estudo longitudinal, com os dados do “Nacional Study of Youth and Religion”, que forneceu um quadro abrangente do envolvimento político dos adultos emergentes estadunidenses, em três diferentes coletas de dados (Coleta 1, por meio de inquérito telefônico - 1, n=4.161; Coleta 2, entrevistas presenciais, n=230; Coleta 3 - inquérito telefônico com os pais, n=3.235). Tal investigação buscou explicações para o baixo interesse e engajamento social e político. Os resultados indicaram que a maioria dos adultos emergentes entrevistados (59%) não se considerava uma pessoa política.

Para Han, Ballard e Choi (2021) e Han e Dawson (2021), o desafio de promover o engajamento em questões de interesse coletivo entre os jovens e adultos emergentes é uma tarefa importante porque: de um lado, proporciona a oportunidade de desenvolver competências, adquirir conhecimentos e gerar conexões com causas específicas, preparando o terreno para um envolvimento contínuo e duradouro ao longo da vida; de outro, mantém o funcionamento das sociedades democráticas ativo. Os autores (Han; Ballard; Choi, 2021) realizaram pesquisa para avaliar as relações entre projetos de vida políticos e a moralidade dos adultos emergentes participantes em um estudo longitudinal (N = 1,578 na primeira coleta; N = 480 na segunda coleta). Os resultados apontam para relações entre projetos de vida com forte viés social e político e a construção de uma identidade com fortes objetivos morais, sugerindo que o desenvolvimento da identidade moral afeta significativamente o desenvolvimento do projeto de vida (pró-social) durante o período de transição da idade adulta emergente. Aqueles

cuja identidade moral é pautada na preocupação com questões sociais, políticas e governamentais podem demonstrar interesse e envolver-se em atividades políticas, por considerá-las importantes para quem são, tendo com isso maior probabilidade de manter o seu projeto de vida social (Han; Ballard; Choi, 2021).

Além da participação e atividade política, os estudos voltam-se também às experiências universitárias. O estudo de Sumner *et. al.* (2015), citado anteriormente, aponta que a experiência universitária, ao favorecer a exposição a novos ambientes, pessoas e ideias, pode ser particularmente propícia ao processo de exploração inerente do desenvolvimento da identidade e do projeto de vida.

Entendendo a necessidade de apoiar os adultos emergentes no desenvolvimento de seus projetos de vida, em vistas de contribuir para seu bem-estar (Bronk *et. al.*, 2009), Bundick (2011) contribui com um estudo de intervenção com 102 estudantes de duas instituições de ensino superior no norte da Califórnia. Os participantes responderam a escalas sobre projetos de vida e satisfação com a vida em dois momentos (pré-teste e pós-teste, após 8 meses). 38 participantes foram selecionados para realizar uma entrevista presencial, que buscou a reflexão profunda sobre os seus projetos de vida, valores fundamentais e objetivos de vida mais importantes. Os resultados mostraram que, mesmo com uma intervenção pontual por meio de uma entrevista, houve benefícios aos adultos emergentes participantes ao se envolver na reflexão e na discussão sobre seus projetos de vida, que permaneceram mesmo após alguns meses da entrevista. O autor aponta que uma atividade significativa de reflexão pode atuar como um evento desencadeador. Este evento desencadeador pode impelir um adulto emergente, que provavelmente nesta fase da vida estará predisposto à exploração da identidade, para refletir sobre a vida além da entrevista e reconsiderar seus caminhos futuros.

Além da possibilidade de apoio aos projetos de vida por meio de atividades educacionais, Hill *et. al.* (2016) e Hill *et. al.* (2019) sinalizam a importância do apoio parental. Em estudo com 553 universitários norte-americanos, Hill *et. al.* (2016) sinalizam que os adultos emergentes que relatam um maior sentido de projeto de vida tendem a ter ligações mais positivas com as figuras parentais, assim como possuem maior autonomia e domínio pessoal, relatando um processo adequado de separação-individuação dos pais.

Por fim, o estudo de Culver e Denton (2017) estabelece relações entre envolvimento religioso e projetos de vida. Usando os dados da pesquisa “Nacional Study of Youth and Religion”, também utilizada por Snell (2010), os autores verificaram se os adultos emergentes que apresentam a percepção de proximidade a uma entidade divina construíram projetos de vida significativos. Os autores relatam que a crença no divino, sem a proximidade com uma religião

ou de se sentir próximo a Deus (ou outra entidade), promoveu índices mais baixos de projetos de vida. Os adultos emergentes que relataram a espiritualidade como aspecto central de seus projetos de vida mantiveram esse objetivo na última coleta de dados, após cinco anos. Para os autores, sentir-se próximo ao divino e cultivar a espiritualidade são os aspectos mais fortes, dentro de uma complexa rede que envolve a religiosidade, para os projetos de vida com esse conteúdo.

Em resumo, verifica-se que os estudos internacionais têm explorado diferentes facetas dos projetos de vida de adultos emergentes, abrindo novas frentes de análise importantes para avanços neste campo de pesquisa. Deve-se salientar uma limitação da presente revisão, em se concentrar na língua inglesa, uma vez que conseguiu capturar estudos restritos ao contexto norte-americano. De qualquer forma, os achados de pesquisa, envolvendo os conteúdos dos projetos de vida, suas conexões com o bem-estar e com a satisfação com a vida, assim como aspectos relacionados às atividades políticas, educacionais, religiosas e ao apoio parental, são importantes contribuições para comparação com o contexto brasileiro, ao que se propõe a presente investigação.

CAPÍTULO II – EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS E PROJETOS DE VIDA

Este capítulo traz o enfoque nas relações entre experiências educacionais e (re)construção de projetos de vida. Com esse fim, abordará o conceito de experiência na educação, destrinchando diferentes contextos em que ela pode acontecer, além de apresentar alguns estudos que trazem dados importantes sobre educação e projetos de vida.

Partindo da ideia de que a educação, nos diferentes contextos em que ocorre, promove a interação do sujeito com o outro e com o mundo, entende-se que pode ser uma via fecunda para a construção ou desenvolvimento dos projetos de vida, tal como defendem diversos autores (Damon, 2009; Mariano, 2011; Malin, 2018; Klein, 2011; Araújo; Arantes; Pinheiro, 2020, entre outros). Como sinalizam Malin *et. al.* (2013), as interações que os sujeitos estabelecem com os contextos de sua vivência são preponderantes para o desenvolvimento de suas intenções futuras, uma vez que se baseiam em normas sociais para traçar objetivos e avaliar seu próprio sucesso (ou fracasso) em alcançá-los. Para que haja um direcionamento significativo, é necessário o engajamento *no* e *com* os contextos socioculturais, para a manifestação do compromisso do sujeito com o seu projeto de vida (Bronk, 2011). Deve estar claro, outrossim, que tais interações são permeadas por valores, constituindo importantes experiências que vão delineando os contornos éticos desses projetos, em intercâmbio constante com sua formação identitária, como apresentado no capítulo anterior.

Nesse sentido, faz-se importante jogar luz ao conceito de experiência na educação, como um aspecto importante ao se refletir sobre o papel que ela pode exercer nos projetos de vida. Larrosa (2011), ao elaborar filosoficamente o conceito de experiência na educação, conceitua experiência como “*isso que me passa*” (p. 5). Com essa frase, o autor chama a atenção para várias dimensões da experiência: a) a exterioridade, que têm a ver com o acontecimento, com o que é da experiência, com o *isso* do “*isso que me passa*”; b) a reflexividade, subjetividade e transformação, que têm a ver com o sujeito da experiência, com o *quem* da experiência, com o *me* de “*isso que me passa*”; e c) a passagem e a paixão, que têm a ver com o movimento mesmo da experiência, com o *passar* do “*isso que me passa*”.

Larrosa (2011) também expõe que a experiência está restrita a um tempo e a um espaço “particular, limitado, contingente, finito” (p. 24), à sensibilidade para interagir com a situação e especialmente à vida, “uma vida que não é outra coisa que seu mesmo viver, a uma vida que não tem outra essência que a sua própria existência finita, corporal de carne e osso” (p. 24).

Dewey (1952/1979) aponta para uma conexão “orgânica” entre experiência e educação. Defende que toda a educação se consuma por meio de experiências, mas adverte que não se

pode entender educação e experiência como equivalentes uma a outra, pois algumas experiências são, em suas palavras, “deseducativas”, gerando o efeito de impedir ou distorcer a possibilidade de uma experiência posterior. O ponto central, para o autor, é a qualidade da experiência, que apresenta dois aspectos: se é imediatamente agradável ou não; e a sua influência em experiências posteriores, ou seu efeito. O papel da educação e do educador, desta forma, é de facilitar experiências que engajam o estudante e promovam futuras experiências desejáveis. "Daí constituir-se o problema central de uma educação baseada na experiência que é selecionar os tipos de experiências que vivam frutífera e criativamente em experiências subsequentes" (Dewey, 1952/1979, pp. 16-17).

O princípio da continuidade da experiência, também conhecido como *continuum experiencial*, é destacado como central por Dewey para discernir quais experiências têm valor educacional e quais não. Dewey argumenta que esse princípio se baseia no que ele denomina "hábito": a observação de que "toda experiência modifica quem age e quem a vivencia, e essa modificação influencia, queiramos ou não, a qualidade de experiências subsequentes" (Dewey, 1952/1979, p, 26). No entanto, para além desse princípio universal, é imperativo considerar a qualidade da experiência para determinar em que direção o princípio deve ser aplicado. O princípio da continuidade pode operar de maneira a manter uma pessoa em um plano menos desenvolvido, como no caso de uma criança constantemente mimada que poderá enfrentar dificuldades ao lidar com situações que exigem esforço para a sua superação. Por outro lado, se uma experiência desperta a curiosidade e fortalece a iniciativa a ponto de capacitar a pessoa a superar desafios no futuro, pode-se afirmar que o princípio da continuidade opera de forma diferente.

O segundo princípio fundamental para avaliar a qualidade de uma experiência educativa é a interação, que envolve a relação entre os fatores internos e externos ao indivíduo, formando o que Dewey (1952/1979) denomina de "situação". Dewey destaca que uma experiência é moldada pela transação entre o indivíduo e seu ambiente no momento presente, mas que leva em consideração o impacto futuro de cada etapa do processo educativo. Dewey indica que o conhecimento deve estar conectado ao restante da experiência, para que seja relevante em diferentes contextos da vida, sendo possibilidades e abertura a experiências futuras.

Klein (2011) afirma que a educação não é uma soma de diferentes experiências, mas a combinação de “diferentes experiências que interagem entre si e são significadas pelos sujeitos” (p. 98), o que não acontece apenas em instituições escolares, mas ao longo da vida e em diversas situações do cotidiano.

Segundo Trilla (2008, p. 22, *tradução nossa*):

A educação – já o vimos – é um fenómeno complexo, multiforme, disperso, heterogéneo, permanente e quase omnipresente. Há educação, claro, na escola e na família, mas ela também é produzida em bibliotecas e museus, por meio de processos de educação a distância ou em espaços de lazer. Na rua, no cinema, vendo televisão e navegando na Internet, nas confraternizações, nas brincadeiras e nos brinquedos (mesmo que estes não sejam os chamados didáticos),... também se produzem efeitos educativos. Pais e professores educam, é claro, mas políticos e jornalistas, poetas, músicos, arquitetos e artistas em geral, colegas de trabalho, amigos e vizinhos muitas vezes também exercem influências formativas (ou, no seu caso, deformativas).

Ou seja, as experiências educacionais estão indissociáveis da vida das pessoas e acontecem em diversas situações, trazendo diferentes consequências a depender da qualidade e consequente potencial para transformação. Para Trilha (2008) os processos educacionais acontecem tanto diacronicamente quanto sincronicamente. Diacronicamente, pois cada experiência educacional é vivida em função das experiências educacionais anteriores e tem implicações para as subsequentes. Sincronicamente, uma vez que as relações entre o que se vivencia nos diversos espaços e situações são constantes e acontecem em toda experiência educacional.

De forma a clarificar o conjunto de experiências educacionais, Trilha (2008) busca sua classificação em educação formal, educação não-formal e educação informal, primeiramente destacando a diferenciação entre educação formal e não-formal, de educação informal. Embora os critérios mais evocados pudessem ser a intencionalidade do educador e o aspecto metódico e sistemático do processo como presentes na educação formal e não-formal, o autor discute que a intencionalidade e a sistematização do processo podem também comparecer em algumas situações que contribuem para o processo formativo em situações informais. Para Trilha (2008), o critério de diferenciação entre tais experiências está na especificidade da função ou do processo educativo. Ou seja, estaríamos diante de um caso de educação informal quando o processo educativo ocorre de forma indiferenciada e subordinada a outros processos sociais, estando indissociavelmente envolvido em outras realidades culturais, comparecendo de forma difusa. Partindo dessa diferenciação, este trabalho abordará as experiências educacionais formais e não-formais, que denominamos como sociais, populares e comunitárias, com o intuito de verificar as implicações de experiências presentes em processos educativos com funções específicas e diferenciadas de outros processos sociais.

2.1 Educação escolar e educação social, popular e comunitária

Sobre a educação formal, entende-se que a instituição escola, em seus diversos níveis de ensino, se constitui como um espaço histórico que assumiu posição privilegiada para a formação e desenvolvimento humano ao longo dos séculos. Apresenta, como características, a padronização de acordo com os critérios de sequenciamento, a periodicidade definida, a progressão hierárquica entre os níveis de ensino e a certificação reconhecida oficialmente. A educação escolar é dever do Estado e instrumento para execução de políticas públicas de inclusão social e redução de desigualdades. Contempla um conjunto de mecanismos que formaliza sua operação, visando aferir credibilidade aos processos que decorrem no seu interior (Silva, 2010).

É importante retomar, mesmo que brevemente, o percurso de desenvolvimento da educação escolar, para entender as mudanças nos seus objetivos e finalidades de acordo com as demandas do contexto social, econômico e histórico, possibilitando uma leitura destas experiências para os participantes da presente pesquisa.

Araújo (2011) aborda como as revoluções educacionais – apresentadas por Esteve (2004) a partir da retomada histórica dos fenômenos correspondentes à criação das escolas, manutenção da instituição pelo Estado, processos de democratização e universalização da escolarização – influenciaram sobremaneira os objetivos inerentes às finalidades pedagógicas promovidas pela educação escolar na atualidade.

A primeira revolução educacional refere-se à criação das casas de instrução no Antigo Império do Egito há dois mil e quinhentos anos, que se configuravam como espaço de manutenção dos privilégios à elite sacerdotal e administradores do estado (Esteve, 2004; Araújo 2011). A segunda revolução configurou-se como um momento histórico ocorrido entre os séculos XIX e XX, culminando na responsabilização do Estado pela gestão das escolas, que passaram a ser públicas. Neste modelo, o professor exercia papel central como detentor e transmissor dos conhecimentos acumulados pela sociedade à minoria da população que estudava. Além do mais, diante do número escasso de vagas, imperava no sistema educacional escolar uma seletividade que excluía aqueles estudantes que não se enquadravam por não atender aos quesitos de conduta ou aos rígidos parâmetros de aprendizagem. Conforme destaca Araújo (2011), desta maneira a exclusão de mulheres, pobres e minorias étnico-raciais também era legitimada.

A terceira revolução educacional ocorrida na segunda metade do século XX rompe com a homogeneização e a elitização da educação vigente nos sistemas escolares ao propor a universalização e democratização do ensino. A partir de então, assume-se a responsabilidade de ofertar a educação escolar até o ensino médio a todos, inclusive aos grupos excluídos do sistema

de ensino anteriormente. A ampliação do acesso à educação escolar trouxe para dentro da escola a necessidade de lidar com a diversidade de demandas dos novos atores, por outro lado levou à uma crença de desvalorização do sistema educacional diante da constatação de que a aquisição dos diplomas escolares não é mais suficiente para garantir privilégios, sucesso profissional ou status social.

De acordo com Araújo (2011), com o fim de sistemas educativos baseados na exclusão da grande maioria da população, novas tensões emergiram nos espaços escolares, obrigando a repensar novas formas de conceber a educação. O autor questiona se o modelo pedagógico-científico da educação pública concebido nos séculos passados, pautado na seletividade e centralização do conhecimento no professor, é eficaz na sociedade atual.

Num contexto social, em que a educação escolar se configura como um direito universal, a inclusão de todas as pessoas no sistema de ensino impôs a necessidade de repensar os objetivos da educação de modo a buscar alternativas e soluções educacionais para a diversidade de demandas inerentes à nova organização. Buscando fugir de um modelo intelectualista, elitista e homogeneizador, passou a desejar um modelo que contemple o acesso, a permanência e a qualidade de forma equitativa (ARAÚJO, 2011). Conforme Araújo (2011), a educação escolar necessita de várias mudanças em seus métodos, valores, conteúdos e relações para que possa efetivamente promover uma educação de qualidade, equitativa e que vise ao exercício pleno da cidadania.

No Brasil, a instituição escolar é regulamentada pela Constituição Federal (1988), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), recentemente alterada pela Reforma do Novo Ensino Médio (Lei 13.415/2017) e pela Base Nacional Curricular (Brasil, 2017). Nestas legislações encontram-se as disposições, finalidades e condições de oferta do ensino à população. A composição da rede de ensino é dividida em níveis ou modalidades de ensino (que contempla o início na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e finaliza no Ensino Superior) que são de responsabilidade do Estado, ofertados de forma gratuita e com finalidades distintas para cada nível. No entanto, neste desenho apenas o Ensino Fundamental é obrigatório, o que, para Silva (2010), traz implicações para a ideia de educação como direito público e universal.

Além disso, como sinalizam Silva e Sato (2019), a escola brasileira passou a acumular demandas provenientes das esfera social, buscando a inclusão social, a formação da e para a cidadania e a redução das desigualdades. Esse compromisso social da escola deu-se de forma diferente entre a oferta pública e privada da educação (Silva, 2010). Na escola pública, foi necessário extrapolar as funções didático-pedagógicas, assumindo funções sociais que se

constituem como condição fundamental para que as famílias consigam manter seus filhos na escola (por exemplo, a oferta de alimentação, transporte, material didático, uniforme, assistência à saúde). A escola particular, por outro lado, recebe alunos cujas famílias possuem condições financeiras para pagar por este serviço. Em grande parte destas instituições, segundo Silva (2010), há uma ampliação de oportunidades, geralmente por meio de atividades pagas (como atividades extracurriculares), atendendo aos anseios familiares por uma educação de qualidade e que mantenha privilégios de classe ou as possibilidades de ascender a uma situação de maior prestígio social.

A desigualdade social expressa na educação brasileira também se apresenta nas possibilidades de ingresso na educação superior. Segundo dados coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2019, revela-se que apenas cerca de 20% da população entre 25 e 34 anos detém um diploma de ensino superior no Brasil. O mesmo estudo aponta que, no ano de 2019, 40% dos estudantes que ingressaram em instituições de ensino superior faziam parte dos 20% da população com maior poder econômico, enquanto somente 5% pertenciam ao grupo dos 20% mais economicamente desfavorecidos.

A educação não-formal é definida por Trilla (2008) como o conjunto de processos, meios e instituições concebidos específica e diferencialmente com base em objetivos explícitos de formação ou instrução, que não visam diretamente à obtenção das notas do sistema educativo regulamentado. Silva (2016) define tais práticas como sociais, populares e comunitárias, sendo oriundas dos movimentos sociais e populares, portanto comprometidas com os saberes e cultura de cada povo e com a sua transformação social (Silva, 2016). Elas visam ampliar a experiência formativa por meio da formação artística, esportiva, cultural, cidadã e laboral, para favorecer a melhoria das condições de vida e das relações humanas e sociais. Têm como características a flexibilidade, o público diversificado, a intergeracionalidade e a realização em espaços diversos (por movimentos, instituições e organizações sociais, Estado e sociedade civil), com recursos públicos e/ou privados.

No Brasil, segundo Silva (2016), no contexto de repressão dado pelos processos de colonização europeia, as práticas de resistência que almejam a reconstituição das identidades culturais deram origem à Pedagogia Social, envolvendo a educação popular, a educação social e a educação comunitária. A Pedagogia Social amplia as possibilidades de mudança de papéis dos sujeitos numa perspectiva crítico-transformadora, tendo como grande expoente o educador Paulo Freire (Silva, 2016).

As experiências de educação social, popular e comunitária trazem a diversidade como marca e estão sedimentadas no compromisso ético-político de transformação da sociedade. São

estabelecidas para identificar os desafios e organizar estratégias para superação das condições sociais degradantes que afetam as pessoas, como a miséria, a violência e a marginalização. Têm como base a relação com o corpo, com a natureza e com o meio ambiente presentes na cultura e no conhecimento popular dos povos tradicionais.

As características das experiências de educação social, popular e comunitária são:

i. a flexibilidade das ações, que podem ser desenvolvidas em tempos e espaços diversificados, sem obrigatoriedade de frequência e sem a ideia de progressão, sem a necessidade de certificação, sendo direcionadas a todas as idades, promovendo, inclusive, a integração entre gerações;

ii. o público é diversificado, mas o que se verifica é a prevalência de oferta para aqueles que se encontram em situação de pobreza e vulnerabilidade social, principalmente crianças e adolescentes;

iii. o financiamento, no geral, gerenciado por movimentos, instituições e organizações sociais, pelo Estado e sociedade civil, contando com recursos público ou privado.

iv. os objetivos e finalidades se concentram em ampliar a experiência formativa por meio da formação artística, esportiva, cultural, cidadã e laboral, oferecendo, com isso, desenvolvimento de habilidades e capacidades que favoreçam a melhoria das condições de vida, visando a melhoria das relações humanas e sociais.

De acordo com Silva, Souza Neto e Graciani (2018) organizam quatro domínios das experiências educacionais sociais, populares e comunitárias, com áreas específicas de conhecimento, lócus e objetivos. De acordo com esses domínios, as ações pedagógico-sociais pertinentes ao campo de atuação da educação social são desenvolvidas, visando ao processo de formação integral do ser humano e tendo como essência das relações com ele próprio, com o outro, com a vida e com o meio ambiente.

O domínio sociocultural utiliza as manifestações artísticas, culturais, religiosas e esportivas com objetivo de recuperar e dar sentido a essas dimensões que compõem a história cultural e política do público-alvo de suas ações.

O domínio sociopedagógico promove intervenção junto às crianças, adolescentes, jovens e idosos em situação de vulnerabilidade e exclusão social, visando ao desenvolvimento de condições que permitam a ruptura do ciclo de pobreza, marginalidade e violência em que vivem.

O domínio sociopolítico se refere aos processos de participação social e política – por exemplo, o associativismo, cooperativismo, empreendedorismo social, protagonismo – em instâncias de decisões coletivas (associações, grêmios, conselhos, sindicatos, movimentos

sociais, ONGs, partidos políticos, entre outros). Tem como objetivo qualificar o indivíduo a participar da vida social, política e econômica da comunidade.

O domínio epistemológico que trata especificamente da sistematização e produção de conhecimentos (pesquisa, ciência e tecnologia) para explicar os processos desencadeados nas ações sociais e humanas.

A adoção do termo não-formal para se referir às práticas educativas desenvolvidas no âmbito da educação social é pejorativo, pois desvaloriza os saberes constituídos pela via dos sentidos humanos que são a base científica da educação popular, social e comunitária.

Se é então verdade que todos os seres humanos são dotados dos instrumentos necessários à produção de conhecimentos, caracterizar estes saberes construídos pela via dos sentidos como saberes não-formais é uma forma de classificação que visa rotulá-los como não científicos, logo, fora do interesse da escola, da academia e não passível de controle por parte do indivíduo, da sociedade e do Estado. (Silva, 2006, pág. 11)

Entendendo as práticas pedagógicas que extrapolam a escola como uma base formativa fundamental, a presente pesquisa investigará como o conjunto de experiências formativas traz implicações para os projetos de vida dos adultos emergentes participantes.

2.2 Projetos de vida e educação

O recorte deste subcapítulo, de acordo com o objetivo desta investigação, será de trazer alguns apontamentos de estudos sobre a percepção de sujeitos de diferentes grupos etários sobre o papel da educação em seus projetos de vida.

Antes de entrar especificamente em alguns resultados de pesquisa, julgamos importante sinalizar que, com a introdução do Novo Ensino Médio nas escolas brasileiras, mediante a Reforma (Lei 13.415/2017) que alterou a LDB, vemos um movimento de incorporação de práticas educativas diversificadas na educação básica por meio de Itinerários Formativos para atender à formação integral do sujeito, na tentativa de aproximar o jovem das atividades escolares formais. Como normativa balizar, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em 2017, estabelece o projeto de vida como centro dessa formação integral para que a escola “ganhe sentido” para o jovem, que poderia passar a vê-la como “um impulsionador dos seus sonhos e desejos, podendo reduzir índices de abandono e evasão escolares” (Brasil, 2017, p. 06). O projeto de vida passa a ser tanto um componente curricular quanto uma competência a ser trabalhada ao longo da educação básica, estando atrelada ao mundo do trabalho conforme exposto na Competência Geral de número seis:

6. 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, 2017, p. 09)

Muito embora seja considerado que os projetos de vida devem ser alvo de ações intencionais da escola, reconhece-se que a articulação mais estreita com o mundo do trabalho e a ênfase no protagonismo do estudante, críticas já desenhadas por diversos estudos, como o de Alves e Oliveira (2020), podem traçar caminhos contrários ao conceito de projetos de vida tal como apresentado na presente dissertação. Deve-se destacar que os adultos emergentes participantes desta pesquisa, em grande parte, vivenciaram essas mudanças no ensino médio, formulando perspectivas a respeito da implementação de tais políticas no seu percurso formativo.

Voltando-se para os achados de pesquisa a respeito da relação entre projetos de vida e educação, verificam-se estudos sobre a percepção de jovens sobre o papel da escola na construção de projetos de vida. Ao analisar os resultados de alguns estudos que examinaram os contextos acadêmicos e o projeto de vida, Bronk (2014) diz que as relações existentes entre educação e projeto de vida não são totalmente diretas, destacando, ainda, que, diante da realidade de vida nas culturas ocidentais do século XXI, em que ocorre o declínio das oportunidades de trabalho e, conseqüentemente, a exigência de níveis mais especializados de educação, a busca do projeto de vida não é igual para todas as pessoas. As oportunidades de auto realização não estão uniformemente distribuídas por toda a sociedade, em vez disso, estão mais acessíveis para aqueles que têm condições de investir recursos para a educação, que permitem prosseguir seus projetos.

Selecionando alguns estudos sobre a temática, destaca-se os trabalhos de Klein (2011) e Klein e Arantes (2016), nos quais se salienta que os jovens, em geral, atribuem significados positivos às suas experiências escolares, com vistas à construção de projetos de vida. Nas representações dos jovens, a escola comparece como espaço importante em suas vidas, recebendo a projeção de sentimentos positivos, que culminam em uma visão otimista de sua formação.

No estudo de Pinheiro e Ochiai (2021), observou-se que os jovens de ensino médio participantes percebiam as atividades escolares como sendo pouco significativas às suas intenções futuras, tornando a escola uma rotina a ser cumprida e, no caso de alguns, até um empecilho ou parte dos obstáculos enfrentados cotidianamente. Desta forma, as representações

dos jovens sobre a escola não trazem uma valorização da formação em si, mas uma visão da escola como de utilidade futura, na maior parte das vezes, vinculada ao mundo de trabalho (Arantes; Pinheiro; Gomes, 2019).

Outros estudos que abordam intervenções na escola (Malin, 2018; Danza, 2019) trazem indicações importantes de que um ambiente acolhedor, que possibilita que os estudantes tenham voz e exerçam sua autonomia, assim como promove o conhecimento e a interação por meio de projetos conectados com suas vidas e com a comunidade, favorece a construção de projetos de vida com o desejo de impactar positivamente a sociedade. Da mesma forma, há indícios de que os estudantes com projetos de vida para além de si mesmos são mais propensos a relatar que seu trabalho escolar é pessoalmente significativo (Yeager; Bundick, 2009). Portanto, embora as experiências escolares não sejam necessariamente percebidas como significativas para a construção de projetos de vida, elas possuem grande potencial para sê-lo se trazem a oportunidade de destinar espaços e tempos de reflexão e ação dos jovens sobre seus desejos, suas habilidades, assim como informações sobre o contexto social no qual se inserem e sobre as perspectivas futuras que nutrem em relação às possibilidades contextuais.

Malin, Liaw e Remington (2019) realizaram uma pesquisa longitudinal com estudantes do ensino médio para entender melhor como o projeto de vida se desenvolve e o papel que o contexto escolar pode desempenhar no apoio inicial à sua construção. O estudo descobriu que a escola frequentada está associada ao engajamento e à presença da dimensão além de si no começo do processo de construção de projetos de vida, sendo provável que fatores no ambiente escolar têm efeito na forma como os alunos pensam sobre o conteúdo de seus objetivos de vida, indicando que algumas escolas podem ser mais bem sucedidas do que outras no apoio ao desenvolvimento do projeto de vida.

Para além das práticas escolares, o envolvimento em práticas sociais, comunitárias e populares também pode trazer implicações para a construção de projetos de vida (Bronk, 2012). Muitas dessas atividades, como serviços comunitários, atividades artísticas e os contextos religiosos, fortalecem-se por reunir grupos de jovens em torno de interesses comuns. Contudo, como aponta Bronk (2014), pode-se intuitivamente entender que não apenas essas atividades atraem as pessoas que se interessam por elas, mas também podem oferecer possibilidades de engajamento que sejam significativas e favoreçam a construção de projetos de vida.

No entanto, parece provável que o envolvimento nessas atividades potencialmente intencionais contribui, pelo menos em algum grau, para o desenvolvimento do projeto de vida, uma vez que esses jovens têm a oportunidade de aprender sobre questões que podem interessá-los ou preocupá-los. Por estarem envolvidos nestas atividades, eles têm a oportunidade de

descobrir maneiras em que suas habilidades podem ser utilizadas para agir significativamente (Bronk, 2014). Ainda se faz necessário promover estudos para avançar na compreensão do papel dessas atividades nos projetos de vida, um dos pontos que o presente trabalho deseja discutir.

CAPÍTULO III – PLANO DE INVESTIGAÇÃO

Este capítulo tem como finalidade apresentar o plano de investigação da pesquisa, descrevendo as etapas desenvolvidas desde a delimitação dos objetivos, a construção do instrumento de pesquisa, os procedimentos de coleta e análise dos dados e, por fim, a caracterização dos participantes.

3.1 Problematização e objetivos

A presente pesquisa tem como objetivo central da investigação compreender como as experiências educacionais (escolares, sociais, populares e comunitárias) trazem implicações para a construção dos projetos de vida de adultos emergentes, com idade entre 18 e 25 anos.

Para melhor responder ao problema central, os seguintes objetivos específicos foram delineados:

1. Identificar os modelos organizadores do pensamento sobre os projetos de vida dos adultos emergentes.
2. Identificar as implicações das experiências educacionais para os projetos de vida.
3. Identificar se as variáveis demográficas e socioeconômicas trazem implicações para a construção de projetos de vida na adultez emergente.

3.2 Instrumento de pesquisa

Para abranger a complexidade do objeto de análise foi utilizado um instrumento que coletou dados qualitativos e quantitativos dos participantes. O questionário, denominado Projetos de vida e experiências educacionais, contém 61 perguntas (apêndice 1). Foi organizado para recolher uma variedade de informações que amparam: (i) a construção do perfil dos participantes, a partir dos dados demográficos e socioeconômicos; (ii.) a identificação do acesso às experiências educativas ao longo da trajetória formativa dos participantes e (iii.) o reconhecimento dos conteúdos e dimensões dos projetos de vida dos participantes.

A primeira parte do instrumento contém 31 perguntas (sendo 26 fechadas e 5 abertas) sobre dados censitários relacionados à: idade, cor, gênero, estado civil, local de moradia, renda, situação de trabalho e escolarização.

Para estruturar o conjunto de perguntas importantes para delimitar as questões contextuais e socioeconômicas dos participantes da pesquisa, foram consultados diversos instrumentos, dentre os quais aqueles utilizados para compor o perfil socioeconômico dos estudantes participantes das avaliações educacionais nacionais – SAEB, ENCCEJA, ENEM e ENADE –, assim como os instrumentos utilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para o censo demográfico nacional e pelo Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico) do Governo Federal para identificação das famílias brasileiras em situação de pobreza e extrema pobreza, conforme constam a seguir:

- 1) Formulário básico e Questionário da mostra do Censo 2020.⁹
- 2) Formulário do Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico).¹⁰
- 3) Questionário do aluno (5º ano EF, 9º ano EF e 3º ano EM) e questionário da escola do SAEB-2017 (Sistema de Avaliação da Educação Básica).¹¹
- 4) Questionário socioeconômico ENCCEJA-2013 (Exame Nacional Para Certificação de Competências de Jovens e Adultos).¹²
- 5) Questionário socioeconômico ENEM-2019 (Exame nacional do Ensino Médio).¹³
- 6) Questionário do estudante ENADE-2019 (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes).¹⁴

⁹ Formulário Básico (Censo Demográfico 2020). Disponível em:

https://www.ibge.gov.br/media/com_media/ibge/arquivos/ba7ebcb8ad1eb3d4d1e103c9033d5404.pdf

Questionário da Amostra (Censo Demográfico 2020). Disponível em:

https://www.ibge.gov.br/media/com_media/ibge/arquivos/bd918f26b77d18d86c251e7b1f7c1a70.pdf

¹⁰ Formulário de Cadastro CadÚnico. Disponível em:

http://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/cadastro_unico/formulario-principal-caderno-azul.pdf

¹¹ SAEB-2017: Questionário do aluno 5º ano EF. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/aneb_anresc/quest_contextuais/2017/questionario_a_luno_5_ano_ensino_fundamental_2017.pdf

SAEB-2017: Questionário do aluno 9º ano EF. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/aneb_anresc/quest_contextuais/2017/questionario_a_luno_9_ano_ensino_fundamental_2017.pdf

SAEB-2017: Questionário do aluno 3º ano EM. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/aneb_anresc/quest_contextuais/2017/questionario_a_luno_3_ano_ensino_medio_2017.pdf

SAEB-2017: Questionário de escola. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/aneb_anresc/quest_contextuais/2017/questionario_e_scola_2017.pdf

¹² ENCCEJA-2013: Questionário socioeconômico. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/questionario_socioeconomico/2013/questionario_socioeconomico_encceja_2013.pdf

¹³ ENEM-2019: Microdados. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/enem>

¹⁴ ENADE-2019: Questionário do estudante. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/questionario_estudante/questionario_estudante_enade_2019.pdf

Para compor o perfil socioeconômico dos participantes foi utilizado na íntegra o questionário (com 15 perguntas fechadas) Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB), por ser um indicador da Associação Brasileira de Empresas e Pesquisas (ABEP) utilizado para estimar o poder de compra das famílias e estratificá-las em classes econômicas, a partir da coleta de informações sobre posse de bens no domicílio, contratação de serviços de empregados domésticos e nível de escolaridade do chefe de família.

Destaca-se que o Critério Brasil CCEB foi uma das referências que embasou o Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (INSE). Indicador este que utiliza os dados fornecidos pelos estudantes nos questionários contextuais do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) para contextualizar o desempenho das escolas nas diferentes avaliações nacionais realizadas pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), a partir da caracterização do padrão de vida e respectiva posição social do público atendido pelos estabelecimentos de ensino.

Na última parte do instrumento, composta por 15 perguntas (sendo 7 fechadas e 8 abertas), foi abordado o acesso às experiências educacionais em diferentes espaços de educação e convívio, assim como a identificação dos projetos de vida dos participantes, por meio de perguntas que versaram sobre a rotina, valores, biografia, objetivos de vida, legado e experiências educativas que contribuíram para os projetos de vida.

As perguntas referentes ao projeto de vida foram adaptadas do Youth Purpose Interview (Andrews *et. al.*, 2006), desenvolvido pelo Stanford Center on Adolescence, da Universidade de Stanford. Já as perguntas referentes às experiências educacionais tiveram como base os questionários do aluno SAEB-2017 já citados e a pesquisa realizada por Klein (2011) em torno da percepção de estudantes do ensino médio sobre a contribuição das experiências escolares para os projetos de vida. Ainda assim, foram elaboradas perguntas relacionadas às experiências educacionais que se dão fora do ambiente escolar e também relacionadas ao engajamento e participação social com vistas a ampliar a compreensão em torno dessas dimensões.

Dada a variedade de aspectos referentes à trajetória e contexto de vida dos participantes que se objetivou captar, o instrumento foi organizado tendo como referência uma diversidade de estudos e pesquisas. Aliado a isso, uma preocupação que orientou o processo de construção foi o intuito de que o ato de respondê-lo proporcionasse autorreflexão em torno da própria trajetória de vida e dos planos para o futuro.

3.3 Procedimentos para coleta de dados

O instrumento da pesquisa ficou disponível em uma plataforma online, no período de fevereiro de 2021 a agosto de 2022. O link foi direcionado via redes sociais e/ou aplicativos de mensagens aos participantes que se enquadraram nos critérios de participação (ter entre 18 e 25 anos e ter concluído os estudos na educação básica) e que aceitaram responder ao instrumento voluntariamente.

A estratégia de divulgação adotada utilizou-se das redes de contatos pessoais tanto da pesquisadora quanto da sua orientadora com pessoas na faixa etária desejada. Nesse ponto vale destacar que o fato de estarem inseridas no contexto universitário facilitou o acesso a diversos grupos de alunos da graduação e da pós-graduação que responderam ao questionário e contribuíram para sua divulgação. Essa conjuntura contribuiu para o perfil dos participantes que será detalhado mais à frente, em que grande parte do grupo é composta por estudantes universitários.

Além disso, com o intuito de diversificar o perfil dos participantes mapeou-se instituições do terceiro setor que atendem um público na faixa etária da pesquisa (entre 18 e 25 anos) como meio de atingir adultos emergentes fora do universo de instituições superiores de ensino. Desta forma, a pesquisadora contatou instituições sociais que promovem ações voltadas para a formação profissional e inserção no mercado de trabalho para divulgar a pesquisa e convidar aqueles que estavam de acordo com os critérios de participação para responder ao questionário online.

Outro aspecto que precisa ser destacado é o fato de que inicialmente havia sido prevista uma pesquisa mais regionalizada na cidade de São Paulo. Mas, com o advento da pandemia da COVID-19 que assolou o mundo em março de 2020, a estratégia pensada para ser realizada presencialmente teve de ser alterada para a modalidade online, o que possibilitou expandir as barreiras impostas por uma pesquisa presencial e resultou numa maior variedade geográfica dos participantes que, em alguns casos, moram em outras cidades e Estados do Brasil.

Para responder ao questionário online, todos os participantes aceitaram as condições do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que prevê o caráter voluntário de participação, assim como o anonimato na divulgação dos resultados.

Desta forma, a pesquisa atende aos procedimentos éticos que envolvem pesquisas com seres humanos, pois os dados foram coletados seguindo as normas éticas de acordo com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. A pesquisa está registrada na Plataforma

Brasil¹⁵, tendo sido aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, sob o registro nº 46750820.7.0000.5391.

Após a coleta de dados, foi dado prosseguimento à análise. A seguir, serão descritos o processo de tratamento dos dados, a apresentação e análise dos mesmos.

3.4 Procedimentos para análise de dados

Diante da variedade de informações coletadas, a análise dos dados dividiu-se em duas etapas: uma qualitativa direcionada à identificação dos modelos organizadores do pensamento de projetos de vida; outra quantitativa relativa à composição do perfil dos participantes e ao cruzamento dos dados demográficos e socioeconômicos com os projetos de vida.

Sendo assim, inicialmente foi feita a identificação dos participantes por classe socioeconômica com base no Critério Brasil. Na sequência, foi constituído o perfil dos participantes com base nas informações demográficas da primeira parte do questionário, o que possibilitou conhecer a situação de vida no momento da pesquisa, por meio da identificação da idade, gênero, cor, estado civil, situação de trabalho e nível de escolaridade.

Posteriormente, em posse de tais informações valiosas sobre os participantes, foram realizadas as análises das respostas referentes aos projetos de vida. Para isso, foi feita a leitura individual de cada questionário, visando identificar a perspectiva dos jovens em relação ao projeto de vida e às experiências educativas consideradas importantes para sua elaboração. A análise qualitativa foi feita em diálogo entre pesquisadora e orientadora em reuniões de validação dos modelos organizadores do pensamento relacionados aos projetos de vida.

A Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento (Moreno Marimón *et. al.*, 1999) é o referencial teórico metodológico que sustentou a análise das respostas referentes aos projetos de vida e percepções sobre as contribuições das práticas educacionais. Este modelo teórico concebe a construção do conhecimento por meio da interação do sujeito com o meio e rompe com a dicotomia entre as dimensões afetivas e cognitivas do pensamento.

Essa teoria da construção do conhecimento humano considera que os indivíduos constroem modelos de realidade que orientam seus pensamentos e ações e que permitem conhecer o mundo à sua volta. Ou seja, é a partir da interpretação da realidade concreta que

¹⁵ Sistema eletrônico criado pelo Governo Federal para sistematizar o recebimento dos projetos de pesquisa que envolvem seres humanos nos Comitês de Ética em todo o país.
<https://plataformabrasil.saude.gov.br>

cada sujeito vai selecionar elementos e organizá-los, atribuindo significados que são a base em que constrói um modelo organizador.

Assim, diante de uma mesma situação, a interpretação pode variar de um indivíduo para outro, assim como em um mesmo indivíduo em momentos distintos, pois os sujeitos selecionam alguns elementos considerados essenciais para representar aquela situação e implicitamente atribuem significados a esta seleção (podendo, inclusive imaginar um dado significativo ou ignorando algum dado). Além do mais, as interpretações diante de uma mesma situação levam em conta aspectos racionais, sentimentais e emocionais de quem observa. Do mesmo modo, os significados atribuídos para os mesmos elementos podem ser diferentes, pois são influenciados pelo contexto cultural (Moreno Marimón *et. al.*, 1999).

Esse instrumento teórico-metodológico de pesquisa viabiliza a investigação dos valores, sentimentos, emoções, aspectos socioculturais, entre outros, que influenciam o pensamento humano. Possibilita, assim, “dar conta da diversidade dos sujeitos e da complexidade do funcionamento mental, na medida em que permite considerar diferentes raciocínios diante de uma dada realidade” (Arantes, 2013, p. 63).

Dessa forma, para detalhar como foi o processo de análise da dinâmica de pensamento apresentada pelos participantes, ressalta-se que não foram definidas categorias prévias de análise. Ao contrário disso, é a partir da leitura aprofundada dos questionários que são identificados os modelos que emergem a partir dos aspectos semelhantes trazidos nas respostas de cada participante.

O primeiro passo é a identificação dos elementos abstraídos nas respostas individuais. Em seguida, observa-se quais significados são atribuídos aos elementos destacados, evidenciando as implicações entre os elementos.

Posteriormente, foram agrupados os questionários que conservaram similaridade em relação à forma como se referiram às diferentes dimensões do projeto de vida – engajamento significativo, projeção para o futuro e intenções de impactar o mundo além de si –, ficando, assim, explícita a identificação dos modelos organizadores do pensamento dos participantes desta investigação

Após finalizada a análise qualitativa dos dados, verificou-se a necessidade de aprofundar a compreensão em torno das relações entre os projetos de vida, o acesso às experiências educacionais e a classe socioeconômica.

Para isso, a pesquisadora inscreveu a presente pesquisa no programa de Assessoria Estatística realizado pelo Centro de Estatística Aplicado do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo. No período de agosto a dezembro de 2022 o aluno João Claudio

Miranda de Souza, sob orientação das professoras Lucia Pereira Barroso e Aline Duarte, desenvolveu a análise quantitativa, utilizando técnicas estatísticas como análise de dados categorizados, associação e dependência de dados qualitativos e análise de correspondência para avaliar a correlação entre as variáveis contextuais e os projetos de vida.

As análises buscaram atender aos objetivos específicos (i.) compreender o efeito que experiências educacionais e variáveis demográficas (idade, classe social, gênero, escolaridade etc.) têm na complexidade de projetos de vida de jovens adultos com idade entre 18 e 25 anos e (ii.) comparar o acesso às experiências educacionais de acordo com classes socioeconômicas e (iii.) verificar possíveis implicações das experiências educacionais para os projetos de vida.

Como primeiro passo da análise estatística mais extensa, foi feita a análise descritiva que forneceu a base inicial do conjunto de dados. No caso, foram analisados os dados demográficos e socioeconômicos, cuja apresentação pode ser verificada no subitem 3.5 Caracterização dos participantes.

Posteriormente, a fim de pré-selecionar variáveis explicativas que tinham associação com os projetos de vida, foram realizados testes exatos de Fisher, que são indicados quando se têm observações nulas no cruzamento entre variáveis (Agresti, 2019), possibilitando avaliar se há uma associação estatisticamente significativa entre duas variáveis categóricas. Deste modo, foram realizados cruzamentos entre as variáveis contextuais (dados demográficos e socioeconômicos) e os modelos dos projetos de vida, assim como entre as variáveis referentes às experiências educacionais e os modelos dos projetos.

Foram realizadas análises de correspondência (Johnson; Wichern, 2007) para estudar a relação entre classes sociais e experiências educacionais, pois é uma abordagem geométrica que possibilita visualizar e identificar associações entre categorias que não seriam facilmente notadas sem o auxílio de um recurso visual, o gráfico biplot. Para ajudar na interpretação são construídos gráficos contendo a contribuição de cada cruzamento para a associação entre as variáveis de interesse, em que o tamanho do círculo representa a proporção do resíduo da casela em relação à soma de resíduos total.

Os resultados podem ser conferidos no item 4.2 Apresentação e cruzamento dos dados quantitativos com os modelos de projetos de vida.

3.5 Caracterização dos participantes

O perfil do grupo apresentado a seguir foi organizado a partir das informações demográficas e socioeconômicas fornecidas na primeira parte do instrumento de pesquisa.

No total, foram coletadas 177 respostas, mas um questionário foi excluído das análises de dados, por não conter respostas às perguntas referentes ao projeto de vida, o que impossibilitou a análise do modelo de projeto de vida.

Portanto, neste item serão detalhadas as informações contextuais que possibilitam construir o perfil dos 176 participantes da pesquisa, com base em dados demográficos e socioeconômicos, permitindo visualizar as condições de vida dos adultos emergentes que compõem esta amostra.

Do total dos participantes, 101 (58%) são do gênero feminino, 73 (41%) são do gênero masculino e dois (1%) participantes preencheram a opção *Outros*.

Em relação à cor da pele estão distribuídos da seguinte forma: 89 (50,8%) brancos, 43 (24,3%) pardos, 38 (21,5%) negros, 5 (2,8%) amarelos e 1 indígena (0,6%).

A maioria é solteira (167 participantes, 94,9%), somente seis declararam estar casados (3,4%) e três participantes (1,7%) selecionaram a opção *Outro* para a pergunta sobre estado civil.

Apenas cinco participantes declararam ter alguma deficiência, sendo 3 deficientes visual (1,7%) e 2 deficientes intelectual (1,1%).

A faixa etária dos participantes segue a distribuição da tabela 1.

Tabela 1 - Distribuição por idade

IDADE	QUANT.	%
18 anos	42	24%
19 anos	40	23%
20 anos	26	15%
21 anos	22	13%
22 anos	17	10%
23 anos	11	6%
24 anos	7	4%
25 anos	11	6%
TOTAL	176	100%

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Conforme pode-se constatar, quase metade da amostra é composta por participantes que têm entre 18 e 19 anos de idade (47%). À medida que avança no recorte etário, nota-se menor presença de participantes com idade acima dos 22 anos.

Em relação à moradia, a tabela 2 apresenta que quase a totalidade dos participantes residem nas cidades da Grande São Paulo (93,2%). Somente 12 participantes indicaram residir em outras localidades.

Tabela 2 - Distribuição por local de residência

Residência	Frequência	%
Grande São Paulo	164	93,2
Outras regiões	12	6,8
Total	176	100,0

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Estes dados referentes ao local de residência demonstram que, de uma forma geral, os participantes compartilham de experiências similares, por vezes contraditórias, relativas ao cotidiano de vida em grandes centros urbanos.

A distribuição dos participantes por classe socioeconômica a tabela 3 indica que há maior concentração de participantes que se insere nas camadas mais altas, com apenas 3 participantes na classe D-E.

Tabela 3 – Distribuição por classe socioeconômica

Classe socioeconômica	Frequência	%
A	33	18,8
B1	31	17,6
B2	63	35,8
C1	30	17,0
C2	16	9,1
D-E	3	1,7
Total	176	100,0

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Conforme a tabela 4 apresenta em relação à situação de trabalho, a maioria dos participantes (85,2%) indica exercer alguma atividade remunerada, sendo que apenas 14,8% declararam não exercer nenhuma atividade remunerada no momento da pesquisa.

Dentre os 75,6% que se enquadram em modelos formais de contratação, 38,6% são estagiários e 36,9% são trabalhadores formais.

Tabela 4 - Distribuição de acordo com a situação de trabalho

Situação de trabalho	Frequência	%
Autônomo	7	4,0
Estagiário	68	38,6
Sem atividade remunerada	26	14,8
Trabalhador formal	65	36,9
Trabalhador informal	7	4,0
Outros	3	1,7
Total	176	100,0

Fonte: elaborado pela autora (2023)

A situação de trabalho dos participantes é importante para a compreensão das oportunidades e desafios que esses jovens têm encontrado no mercado de trabalho. O que fica evidente a partir dos dados é que a prevalência de ocupações em modelos formais de contratação pode ter relação com o nível de escolaridade dos participantes que serão abordados no próximo item.

Em relação à escolaridade, conforme verifica-se na tabela 5, a maior parte dos participantes (67,6%) estudou em escola pública no Ensino Médio.

Tabela 5 - Distribuição por tipo de escola no ensino médio

Tipo de escola no ensino médio	Frequência	%
Particular	57	32,4
Pública	119	67,6
Total	176	100,0

Fonte: elaborado pela autora (2023)

A tabela 6 demonstra que mais da metade dos participantes (60,8%) frequentou ou frequenta o Ensino Superior.

Tabela 6 - Distribuição para o Ensino superior

Ensino superior	Frequência	%
Ingressou	107	60,8
Não ingressou	69	39,2
Total	176	100,0

Fonte: elaborado pela autora (2023)

As informações sobre a escolaridade dos pais ou responsáveis nas tabelas 7 e 8 indicam proporções semelhantes entre os níveis de escolaridade (ensino fundamental, ensino médio e ensino superior), tanto para mãe quanto para o pai.

Tabela 7 - Distribuição para Escolaridade da mãe

Escolaridade da mãe	Frequência	%
Ensino fundamental	45	25,6
Ensino médio	62	35,2
Ensino superior	61	34,7
Não sabe informar	8	4,5
Total	176	100,0

Fonte: elaborado pela autora (2023)

No caso das mães ou responsáveis, 4,5% dos participantes não souberam informar a escolaridade. Já no caso dos pais ou responsáveis, mais que o dobro dos participantes (11,9%), não soube informar a escolaridade do pai.

Tabela 8 - Distribuição para Escolaridade do pai

Escolaridade do pai	Frequência	%
Ensino fundamental	48	27,3
Ensino médio	55	31,2
Ensino superior	52	29,5
Não sabe informar	21	11,9
Total	176	100,0

Fonte: elaborado pela autora (2023)

A caracterização dos participantes é de extrema importância para a contextualização da situação de vida em diversos aspectos. Além do mais, os dados demográficos e socioeconômicos serão observados mais detalhadamente na relação com os projetos de vida no próximo capítulo, em que serão apresentados e analisados os dados produzidos, de modo a identificar as interconexões entre as variáveis demográficas, socioeconômicas e as experiências educacionais com os projetos de vida.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS REFERENTES AOS PROJETOS DE VIDA E EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS

4.1 Descrição dos modelos organizadores de projetos de vida

A análise dos 176 questionários permitiu a identificação de seis modelos organizadores do pensamento referentes aos projetos de vida dos adultos emergentes participantes desta investigação. A definição de cada um dos modelos levou em consideração a maneira como os elementos centrais, os significados cognitivos e afetivos atribuídos e as dimensões inerentes aos projetos de vida – engajamento, projeção para o futuro e intenções significativas de impactar o mundo além de si – foram expostas pelos participantes em suas respostas. Ao menos um questionário não apresentou uma dinâmica de pensamento equivalente aos modelos identificados, por isso foi incluído em uma categoria particular, denominada *Outro*.

Modelo 1 – Projeções normativas focadas no presente

O *Modelo 1 – Projeções normativas focadas no presente* é composto por 35 participantes (19 do gênero feminino e 16 do gênero masculino) cujos questionários contêm respostas sucintas que apresentam poucos elementos e significados atribuídos, assim como pela ausência de conexão entre os elementos destacados. De uma forma geral as respostas estão focadas no presente com baixo significado afetivo e apresentam projeções amplas ou nenhuma projeção para o futuro. Foi necessário dividir este modelo organizador em dois submodelos, pois três participantes apresentaram a religião como um dos componentes centrais na dinâmica de pensamento.

Submodelo: 1.1 - Relacionamentos e bem-estar no presente

Esse submodelo foi abstraído por 16 participantes do gênero feminino e também por 16 do gênero masculino.

Os elementos destacados como centrais são os relacionamentos interpessoais (com a família, amigos e animais de estimação) e o próprio bem-estar (como lazer, felicidade, realizações e desenvolvimento pessoal, saúde mental).

Os relacionamentos interpessoais geralmente recebem alguma carga afetiva. São significados como fonte de confiança, segurança e prazer. Em alguns casos, levam a projeções vagas para o futuro (como ter uma casa própria, uma família com filhos, casar, cultivar um relacionamento amoroso) em que está presente a vontade de manter uma vida com

tranquilidade, estabilidade, prazer e felicidade. O bem-estar é significado como desejo de ser feliz, de ter uma vida tranquila, fazer as coisas que gosta.

[sobre o projeto de vida] "Meu projeto de vida, é sempre praticar e fazer o que gosto, e independente do resultado, nunca parar ou desistir disso" (protocolo nº 10, masculino, 21 anos).

[sobre o projeto de vida] "Para mim projeto de vida é o jeito que eu quero viver a minha vida, que é ter minha própria casa com meu namorado." [sobre os planos para o futuro] "meu plano é ter minha própria casa com meu namorado, feliz principalmente, com condições de uma vida estável trabalhando com o que eu amo" (protocolo nº 12, feminino, 18 anos).

[sobre as coisas que considera importantes] "A minha felicidade e saúde dos meus pais é essencial, quero ver eles bem e preciso estar bem para realizar os sonhos deles. Me realizar profissionalmente é importante para mim, pois são poucas pessoas que são felizes com o que trabalham" (protocolo nº 131, feminino, 18 anos).

[sobre a rotina] "A Minha vida no momento Graças a Deus, vai bem não tenho do que reclamar, temos saúde e isso já é tudo. Não sou muito de sair, gosto de passar o tempo com meus pais, meus sobrinhos, minha rotina durante a semana é estudar e trabalhar e nos finais de semana descansar e passar um tempo com a Família." [sobre o projeto de vida] "Pra mim é meu planejamento, o que eu planejei pra mim, planejei ter minha casa, minha família, meu carro e me formar profissionalmente. Minha mãe está sempre me motivando, o que é muito importante pra mim" (protocolo nº 136, feminino, 22 anos).

[sobre a rotina] "Ficar com minha família, trabalhar, ter algum lazer fim de semana (exemplo: jogar bola, ir para festas)." [sobre as coisas que considera importantes] "Deus e minha família desde sempre até porque o amor é incondicional, e a namorada há 5 anos pois sempre me ajuda com apoio a alcançar os objetivos." [sobre o projeto de vida] "Projeto de vida é ter tudo detalhado de como irá chegar ao resultado esperado, todos temos projeto de vida, me sinto segura em relação ao meu projeto, minha motivação é mostrar pra mim mesma que consigo" (protocolo nº 160, feminino, 18 anos).

Com relação ao projeto de vida, os participantes não demonstraram engajamento e intenções significativas de impactar o mundo, as ações que realizam no presente e os relacionamentos que estabelecem focam no bem estar pessoal e na felicidade. Nas projeções para o futuro, não demonstram planos definidos.

[sobre o projeto de vida] "É algo que quer pra algum momento em sua vida, pode ser dias, semanas, meses e anos, mas ter um projeto é ter um plano pra algum momento" (protocolo nº 10, masculino, 19 anos).

[sobre os planos para o futuro] "Não tenho planos para o futuro." [sobre o projeto de vida] "Não tenho nenhum projeto" (protocolo nº 37, masculino, 19 anos).

[sobre os planos para o futuro] "Minha vida não tem linha de chegada. Não me penso daqui a 5 ou 10 anos, pois cada dia que se passa quero algo melhor para mim e meus avós!" (protocolo nº 88, masculino 18 anos).

[sobre os planos para o futuro] "Ainda não estabeleci meus planos, preciso me descobrir e saber o que eu realmente gosto." [sobre o projeto de vida] "Um projeto de vida é um plano de curto, médio e longo prazo, ainda não tenho nenhum" (protocolo nº 110, feminino, 19 anos).

[sobre o projeto de vida] "Acredito que seja os planos que você deseja, as coisas que você quer e almeja. Não sou uma pessoa de planejar muito, de pensar na vida em relação ao futuro, acredito que tenho que mudar isso, porque penso mais no agora, do que no depois" (protocolo nº 130, feminino, 20 anos).

[sobre o projeto de vida] "Sinto que não há projetos em minha vida, ando sem perspectiva de futuro e bem desorientada quanto a isso" (protocolo nº 174, feminino, 23 anos).

Em relação às experiências educativas, neste submodelo destaca-se o fato de 12 participantes terem indicado que não participaram ou que as experiências não contribuíram para os seus projetos de vida. Outros sete participantes não conseguiram estabelecer relação entre as atividades que participaram com seus projetos de vida, fazendo indicações amplas sobre as contribuições das experiências de que participaram.

[sobre as experiências educativas] "Eu não participei de nenhuma experiência" (protocolo nº123, feminino, 21 anos).

[sobre as experiências educativas] "Não houve muito impacto no meu projeto de vida. Pois não há correlação com o que almejo" (protocolo nº167, masculino, 18 anos).

[sobre as experiências educativas] "Creio que de toda experiência se tira boas lições e acredito que tudo o que fazemos conversa entre si, além de te direcionar para sua própria essência" (protocolo nº174, feminino, 23 anos).

Atividades esportivas foram mencionadas por cinco participantes; projetos escolares foram importantes para três participantes; envolvimento religioso foi citado por dois participantes; atividades artísticas, relações interpessoais e atividades em ongs, por sua vez, foram indicados por um participante cada.

O quadro 1 apresenta os significados atribuídos aos elementos centrais deste submodelo, assim como as relações e implicações estabelecidas entre eles.

Quadro 1 - Síntese do Submodelo 1.1 - Relacionamentos e bem-estar no presente

		SIGNIFICADOS E SENTIMENTOS	RELAÇÕES/IMPLICAÇÕES
Elementos centrais	Relações interpessoais	Pessoas do círculo de convivência (família, namorado(a), amigos) são valorizadas, pois são vistas como fonte de apoio e motivação. Também são considerados como base para a felicidade e bem estar. Além disso, inspira o desejo de retribuir e dar orgulho, em alguns casos de construir a própria família.	O foco na manutenção das relações interpessoais e no próprio bem-estar demonstra que uma das principais preocupações está focada em si mesmos (sentir-se bem, ser feliz, entre outros). As projeções para o futuro, quando explicitadas, priorizam a manutenção dessa situação de bem-estar.
	Bem-estar pessoal	Relacionados com as atividades cotidianas que desenvolvem (por exemplo, lazer, esportes, cuidado com a saúde), que são consideradas importantes por fazerem bem para vida de uma forma geral (faz parte da rotina, traz confiança e ajuda a manter a saúde mental). Gera o desejo de manutenção desse bem-estar pessoal e financeiro.	

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Submodelo: 1.2 - Deus ou religião no comando

Três participantes mulheres enquadraram-se nesse grupo em que a religiosidade domina a organização principal do pensamento. Conforme a característica deste submodelo, os relacionamentos interpessoais (família e namorado, por exemplo) também recebem uma carga de significados no presente e projeções para o futuro (casar, ter a própria família). No entanto, a religiosidade surge como um elemento que se diferencia do submodelo anterior. Aparece, portanto, como elemento central repleto de significados afetivos e cognitivos, que direciona a vida conforme os propósitos de uma força superior, mas com pouca ou nenhuma integração com outros elementos (família, estudos, carreira).

[sobre o projeto de vida] "Um projeto de vida é o planejamento de uma linha a ser traçada com metas no âmbito espiritual, familiar, profissional, entre outros. Metas essas com o objetivo de trazer realização pessoal" (protocolo nº 42, feminino, 25 anos).

Dentre os significados afetivos atribuídos à dimensão religiosa estão uma sensação de inspiração, motivação para a vida e tranquilidade. Sugerem que, até mesmo, a identidade é definida a partir da orientação religiosa.

[sobre as coisas que considera importantes] “Eu sou cristã, e portanto Ele se torna a minha maior paixão e esperança. Saúde por que com ela é necessário conquistar todas as coisas e família por que eu amo passar meu tempo com pessoas que gosto” (protocolo nº 28, feminino, 19 anos).

Apesar de a religião inspirar e motivar no presente, assim como de ser encarada como algo que guia os relacionamentos e acontecimentos da vida no presente, não é algo que orienta planos para o futuro.

As participantes que aplicaram este modelo demonstram estar focadas nas relações que estabelecem presente e estão dedicadas à religiosidade que lhes proporciona bem-estar. As projeções para o futuro são frágeis, focadas na manutenção das relações interpessoais (formação da própria família) e do próprio bem-estar (estabilidade financeira), não articulam o envolvimento religioso, tampouco a esfera profissional com o impacto que podem gerar no mundo (dimensão além de si).

Nesse ponto, as projeções são muito próximas dos participantes do submodelo 1.1, pois suas ações e a forma como significam seus relacionamentos são autocentradas. Já suas projeções para o futuro também são amplas, mas de alguma forma demonstram seguir os propósitos de Deus para suas vidas.

[sobre os planos para o futuro] "Não consigo imaginar especificamente meus planos profissionais, apenas me imagino sendo funcionária pública, pela estabilidade financeira maior, e adequação com o estilo de trabalho. Me sinto um pouco ansiosa em relação a isso, mas espero estar casada daqui a 5 anos, com o amor da minha vida. No geral não tenho muitos planos, só espero ter amadurecido, ser mais confiante e me tornado alguém em quem a Beatriz de hoje se inspiraria" (protocolo nº 60, feminino, 19 anos).

[sobre os planos para o futuro] “Estar dentro dos propósitos que Deus tem pra minha vida, ter uma estabilidade financeira e com minha família construída (casamento e filhos)” (protocolo nº 42, feminino, 25 anos).

No que se refere às experiências educacionais, as participantes consideram que o envolvimento em grupos religiosos foi importante para a formação. Suas considerações comparecem de uma forma ampla, não relacionando-se ao projeto de vida.

[sobre as experiências educativas] "A participação no grupo artístico foi importante para eu me tornar mais desenvolta, proporcionando mais diversão

com algo que eu realmente gostava e via que era boa. O grupo religioso tem influência até hoje, em várias áreas da minha vida, pois é o que motiva minhas atitudes e me faz querer ser alguém melhor" (protocolo nº 60, feminino, 19 anos).

[sobre as experiências educativas] "Grupos religiosos. Porque consigo ter fé no que não posso ver" (protocolo nº 28, feminino, 19 anos).

O quadro 2 sintetiza as relações e implicações deste submodelo que traz como um dos elementos centrais a religiosidade.

Quadro 2- Síntese do Submodelo 1.2 - Deus ou religião no comando

		SIGNIFICADOS E SENTIMENTOS	RELAÇÕES/IMPLICAÇÕES
Elementos centrais	Religiosidade	Algo que guia a vida no presente, pois gera envolvimento nas ações da igreja, permeia as relações interpessoais (com a família, amigos e relacionamentos amorosos) e inspira o desejo de permanecer de acordo com os propósitos de Deus. Significada como fonte de inspiração, motivação, tranquilidade, paixão e esperança.	O envolvimento com aspectos religiosos é compreendido como eixo central que guia as relações interpessoais (com a família, amigos e namorado), direcionando, inspirando e motivando as ações, assim como orienta o desejo de continuar seguindo os propósitos religiosos. Entretanto, é percebida como uma força que age de forma quase independente aos desejos e ações que realizam nos outros âmbitos da vida, de modo que não são estabelecidas conexões com outros elementos citados (por exemplo, a carreira). Além disso, a presença forte da religiosidade não os leva a elaborar projeções significativas de impactar o mundo além de si.
	Relações interpessoais	A família e outras pessoas do círculo de convivência são consideradas importantes, vistos como pessoas com quem se desfruta de bons momentos, felicidade e bem-estar no presente. Tais relações são fonte de inspiração e motivação e levam ao desejo de construir a própria família no futuro.	

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Modelo 2 – Exploração identitária

No *Modelo 2 – Exploração identitária* estão reunidos três participantes - 2 do gênero masculino e 1 do feminino - que demonstraram, ao longo da organização do pensamento, estar focados em seu processo de desenvolvimento pessoal.

A intensidade nas questões do presente é o mote deste modelo, levando à mobilização de diversos elementos e significados relacionados às suas crenças e valores.

Os elementos abstraídos são: autocuidado, autoconhecimento, relações interpessoais, trabalho e estudos.

O significado atribuído às atividades que desenvolvem de autocuidado e autoconhecimento é continuar se desenvolvendo para ser uma pessoa melhor. Nesse ponto, investem tempo para participar de atividades artísticas e religiosas (tocar violão, participar de grupos de jovens, estudos) direcionadas para o seu aprimoramento pessoal. Também dispõem de momentos para o lazer (jogar com os amigos) e bem-estar pessoal (praticar exercícios físicos). Consideram que tais atividades são importantes por produzirem um efeito positivo em suas vidas, para o desenvolvimento pessoal e por trazerem calma e bem estar.

As relações interpessoais são significadas como fontes de prazer que precisam ser mantidas com respeito e reciprocidade. Além disso, a convivência com amigos, família e pessoas de referência são consideradas como oportunidades de ampliação de perspectivas sobre a vida.

Os estudos e trabalho foram significados como algo que gerou dúvidas no passado em relação ao que cursar na faculdade e incertezas no presente relacionadas à carreira que seguem.

Estão concentrados no fortalecimento dos próprios valores e crenças, no desenvolvimento de habilidades e na manutenção das relações interpessoais. Preocupam-se com a forma de ser e estar no mundo, pautando-se em valores como respeito, empatia, liberdade e reciprocidade.

[sobre as coisas que considera importantes] “1- o próximo, no sentido de todos terem a oportunidade de uma vida digna e de serem quem são sem sentir medo, ou serem repreendidos pela sociedade. 2- o consumo consciente, no sentido do impacto que causamos no mundo em que vivemos. 3- o indivíduo, no sentido do bem estar e da liberdade, para fazer suas escolhas e viver de acordo com suas vontades e crenças.” [sobre quando essas coisas se tornaram importantes] “No momento em que pessoas (amigos próximos) entraram na minha vida e expandiram meus horizontes, me dando outras perspectivas sobre a vida” (protocolo nº 11, masculino, 23 anos).

[sobre as coisas que considera importantes] “Reciprocidade; Educação; Respeito.” [sobre quando essas coisas se tornaram importantes] Essas coisas que foram listadas como importantes, porque eu já tive momentos com amigos que não tinha nenhum dos itens listados e isso me incomodava e até mesmo já ocorreram situações na minha família que eu fui egoísta, e sem educação” (protocolo nº 171, feminino, 19 anos).

O engajamento com os objetivos futuros é focado no desenvolvimento de habilidades e valores. As intenções são autocentradas no próprio desenvolvimento pessoal e, se não demonstram intenções significativas de impactar o mundo, ao menos deixam implícito o desejo de ser uma pessoa melhor e não piorá-lo.

As projeções para o futuro que envolvem o desenvolvimento pessoal são direcionadas à ampliação do autoconhecimento e de habilidades socioemocionais, por exemplo, ser mais forte nas decisões e sentimentos, se conhecer melhor e ter mais autoconfiança.

Apesar de trabalharem e estudarem, estas atividades ainda não inspiram planos concretos para o futuro, pois este está marcado pela incerteza em relação ao que querem de fato para si mesmos. Os elementos família, trabalho e estudos não são centrais na organização do pensamento, deste modo recebem projeções escassas, frágeis, com poucos elementos e significados. No geral, envolvem um desejo de formar família, morar sozinhos, conquistar sua casa e ser independentes financeiramente.

As respostas indicam que se sentem confusos e em dúvida em relação ao futuro por estarem em um momento de reposicionamento dos seus desejos. Sendo que expressam incerteza com relação ao futuro mais distante (em 10 anos) e, com isso, desejam conseguir definir melhor o que querem mais à frente.

[sobre o projeto de vida] "Acredito que projetos de vida são objetivos claros que traçamos em nossas vidas, e que tenham um significado muito grande para nós mesmos. Sinto que o único objetivo que tenho hoje e considero muito significativo, é o autoconhecimento. O que me motiva em direção a isso é a crença que, a partir do momento em que temos conhecimento de quem somos, conseguimos encarar e viver muito melhor com o mundo exterior." [sobre os planos para o futuro] "Nos próximos 5 anos pretendo morar sozinho, investir no meu aprimoramento como ser humano, e me aproximar de religiões e filosofias orientais como o budismo e o yoga. Acredito que caminho bem pra conquistar esses objetivos. Não faço ideia do que desejo pro futuro distante, apenas manter meus objetivos dos próximos 5 anos" (protocolo nº11, masculino, 23 anos).

[sobre os planos para o futuro] "Sempre fui muito indeciso, e tenho dificuldade em tomar decisões importantes por isso foi bem difícil decidir a faculdade que eu queria fazer, pois pensava em áreas muito diferentes, música e computação, acabei optando por um curso na área da tecnologia, por ter alta empregabilidade, e um mercado promissor, porém ainda não estou certo de que esse é o caminho que quero seguir, eu gosto muito de tocar e cantar, mas carreiras nessa área são muito instáveis, então em 5 anos gostaria pelo menos de ter terminado o curso que estou fazendo, e planejo ter uma ideia melhor do que quero fazer no resto da minha vida, e daqui a 10 anos, acho que a única coisa que eu sei que gostaria de ter é pelo menos estar começando a formar uma família." [sobre o projeto de vida] "Como disse anteriormente, não tenho um projeto de vida formado em minha mente, não tenho um caminho certo que sei que vou seguir, mas eu diria que o maior projeto de vida na minha opinião é ter uma família, ter filhos, uma esposa, e ser feliz, não importa se seja trabalhando em um escritório de uma grande empresa de tecnologia, ou tocando em barzinhos, eventos ou até casamentos" (protocolo nº55, masculino, 20 anos).

Em relação às experiências educacionais, indicam que, quando terminaram o Ensino Médio, estavam preocupados com o ingresso na universidade e se sentiam perdidos, sem clareza do futuro, com dificuldade em pensar sobre a vida e acreditar no futuro.

[sobre o que pensava e como se sentia quando terminou o Ensino Médio] “Quando conclui o ensino médio, não fazia ideia do que seria minha vida daquele ponto em diante. Estava completamente perdido, e só pensava em decidir qual graduação iria cursar” (protocolo nº11, masculino, 23 anos).

[sobre o que pensava e como se sentia quando terminou o Ensino Médio] “Pensava apenas em dar um passo de cada vez, passar em uma faculdade que me agradasse, e ainda não tenho muito claro o que quero fazer no futuro” (protocolo nº55, masculino, 20 anos).

[sobre o que pensava e como se sentia quando terminou o Ensino Médio] “Na escola que eu estudava eles investiam bastante no nosso futuro e nos instigavam a pensar em um futuro melhor, ter uma formação e pensar no mundo profissional. Então quando eu saí do E.M., achava que seria muito mais fácil de conseguir uma faculdade, trabalhar, mas senti muita dificuldade pra acreditar que conseguiria algo na vida, pelo fato de acreditar ou até mesmo fantasiar a fase de “vida adulta” (protocolo nº171, feminino, 19 anos).

Reconhecem que, além das atividades que participaram ao longo da sua formação (por exemplo, música, teatro, idiomas, esportes), pessoas de referência e o compromisso religioso foram importantes para a formação dos seus valores pessoais e, conseqüentemente, para o projeto de vida.

[sobre as experiências educativas] “Acredito que meus pensamentos e projeto de vida foram influenciados mais por pessoas incríveis que passaram na minha vida e me fizeram refletir (em situações informais), do que as experiências das questões anteriores” (protocolo nº11, masculino, 23 anos).

[sobre as experiências educativas] “A minha atividade no grupo de igreja foi um momento chave na formação de quem sou hoje” (protocolo nº55, masculino, 20 anos).

[sobre as experiências educativas] “Na minha visão, todas contribuíram para o meu crescimento, pois muitas das vezes consegui adquirir um ensinamento de vida, amadurecimento, fortalecimento da minha fé, autoconfiança e principalmente me ajuda a exercer algo que gosto, que é a empatia, contribuindo de maneira positiva para o meu projeto de vida” (protocolo nº171, feminino, 19 anos).

O quadro 3 apresenta as relações e implicações entre os elementos centrais, sentimentos e significados estabelecidos neste modelo.

Quadro 3 - Síntese do Submodelo 2 - Exploração identitária

		SIGNIFICADOS	RELAÇÕES/IMPLICAÇÕES
Elementos centrais	Desenvolvimento pessoal: autocuidado, autoconhecimento e outras habilidades	Gera engajamento no presente e inspira planos para o futuro de continuar se desenvolvendo para ser uma pessoa melhor. Expressam sentimentos de bem estar e diversão em relação às atividades que desenvolvem de autocuidado e autoconhecimento.	Investimento no processo de autoconhecimento e autocuidado está relacionado com o desejo de serem pessoas melhores. Os sentimentos positivos associados às atividades que desenvolvem para o próprio desenvolvimento pessoal não amenizam as incertezas e dúvidas em relação a ausência de concretude do futuro. Demonstram com frequência indecisão e incerteza em relação ao futuro (ao que querem para si, ou ao que vão conseguir conquistar).
	Relações interpessoais com a família e amigos	Precisam ser mantidas com base em valores (educação, respeito, reciprocidade). A convivência com os amigos é fonte de prazer e bem-estar.	

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Modelo 3 – Intenções idealizadas

O *Modelo 3 – Intenções idealizadas* reúne trinta e quatro participantes (19 do gênero feminino e 14 do gênero masculino) que demonstraram, em seus modelos de organização do pensamento, estar voltados para si mesmos, com desejo de conquistar uma vida boa como forma de superação da sua situação atual.

Os questionários apresentam respostas sucintas, sendo que os elementos destacados são pouco integrados e com significados rasos. Foram identificados dois submodelos que se diferenciam pela variação na forma como comparece o engajamento, o primeiro submodelo é caracterizado por questões que impedem os participantes de conquistarem o que querem e o segundo submodelo é marcado por um engajamento no presente que não corresponde com o que almejam para o futuro.

Submodelo: 3.1 – Idealização e impossibilidade de engajamento

Esse submodelo foi aplicado por dez participantes do gênero feminino e cinco do masculino.

O trabalho aparece como um elemento central, significado como algo que possibilitará a aquisição de bens materiais considerados importantes para que tenham uma vida boa e confortável. Portanto, o bem estar pessoal e a estabilidade financeira são prioridades. Para esses participantes, ter um emprego é fundamental para conseguirem conquistar o que almejam, mas nota-se uma idealização em relação a esse elemento, pois demonstram ter uma visão pouco realista em relação a como conseguirão realizar o que desejam (ter um bom emprego, crescer em uma boa empresa, ter seu próprio negócio, se aposentar), como se essas coisas fossem acontecer naturalmente.

[sobre o projeto de vida] "Um projeto de vida é planejar a sua vida detalhadamente, tanto na carreira como na vida pessoal. Eu tenho mais de um projeto de vida, planejo me casar e ter filhos, planejo ter um emprego bom e crescer em uma empresa boa, planejo me aposentar mais cedo e viver uma vida mais simples longe da cidade grande". [sobre os planos para o futuro] "Nos próximos 5 anos eu planejo já estar com o meu próprio carro e com um emprego bom e estável, já para um futuro distante eu planejo ter o meu próprio negócio, eu gosto muito de cortar cabelo, então gostaria de ter a minha própria barbearia" (protocolo nº 44, masculino, 18 anos).

Foram apontados poucos significados afetivos, sendo que uma participante declarou ter sentido insegurança e medo ao terminar o ensino médio, já outra demonstrou amar o trabalho que faz no presente, mesmo que isso deixe sua vida corrida.

A dimensão além de si é frágil. Os participantes não demonstram interesse em impactar os outros a partir de suas ações. As projeções de futuro em relação aos estudos e trabalho são autocentradas, passam a ideia de progressão natural da vida e de aquisição de bens materiais, envolvem estudar, trabalhar, viajar, ter um carro, uma casa e casar.

[sobre o projeto de vida] "Não possuo planos concretos, mas espero ter estabilidade no trabalho, com uma boa renda fazendo o que gosto, viajando e aproveitando a vida" (protocolo nº 20, feminino, 18 anos).

[sobre o projeto de vida] "Tenho várias metas, mas a primeira é conseguir minha casa própria e conseguir ter uma vida estável sem preocupações" (protocolo nº 23, feminino, 24 anos).

[sobre os planos para o futuro] "Ter minha casa própria, trabalhar na minha área e viajar muito." [sobre o projeto de vida] "Projeto de vida é ter planos para serem realizados e uma vida boa, o que me motiva é o planejamento da forma como vou conseguir realizar" (protocolo nº 126, feminino, 18 anos).

A família é um elemento periférico que aparece como algo que demanda um comprometimento e envolvimento na rotina de atividades domésticas e no cuidado de familiares. É significada como importante, como a base de quem são, fonte de apoio para o que querem fazer e inspiração para serem melhores. As projeções para o futuro são restritas a casar, ter filhos e sair da casa dos pais.

[sobre a rotina] “Terminei o Ensino Médio/técnico, estou desempregada mas à procura de um emprego, pretendo ingressar em uma faculdade nesse ano de 2021, no momento ajudo nos afazeres de casa e a cuidar das minhas irmãs mais novas” (protocolo nº 31, feminino, 18 anos).

Em alguns casos, os participantes destacaram outros elementos relacionados com o seu bem estar, como a religião, atividades esportivas e leitura. A religião é significada como uma prioridade na vida, fonte de gratidão e felicidade, algo que leva à crença de que conseguirá realizar os sonhos e planos com fé e força de vontade, orienta o desejo de contribuir mais financeiramente e em serviço com a igreja. As outras atividades são fonte de prazer, inspiração e desenvolvimento.

[sobre os planos para o futuro] "Contribuir mais com o Reino de Deus, tanto em serviço quanto financeiramente. Fazer uma faculdade, arrumar um emprego com um bom salário, ter minha própria casa, meu próprio carro e casar" (protocolo nº 31, feminino, 18 anos).

[sobre os planos para o futuro] “Meus planos são: Ter concluído minha faculdade, ter uma estabilidade financeira melhor do que hoje, crescer na empresa que eu trabalho. Viajar e estar com pessoas que eu amo! Daqui 10 anos quero ter minha família, estar bem estruturada e ter muita saúde. O meu sentimento é de gratidão e felicidade. Tenho certeza que com muita fé em Deus e força de vontade, irei realizar todos os meus sonhos e planos” (protocolo nº 21, feminino, 18 anos).

Com relação às experiências educacionais, não são estabelecidas relações entre estas e os projetos de vida, dado que são apresentadas como algo importante, mas sem identificar um significado específico para elas.

[sobre as experiências educativas] "Acredito que todas... Quando se fala em vida tudo que é de bom é bem vindo e faz parte do crescimento..." (protocolo nº 97, masculino, 21 anos).

[sobre as experiências educativas] "Todas, toda experiência é importante para desenvolver algum tipo de aprendizado” (protocolo nº 31, feminino, 18 anos).

[sobre as experiências educativas] "Todas, cada uma teve uma participação especial na minha formação” (protocolo nº 21, feminino, 18 anos).

O quadro 4 contempla um resumo dos significados e relações estabelecidas neste submodelo.

Quadro 4 - Síntese do Submodelo 3.1 - Idealização e impossibilidade de engajamento

		SIGNIFICADOS E SENTIMENTOS	RELAÇÕES/IMPLICAÇÕES
Elementos centrais	Carreira	Reconhecida como a via pela qual poderão conquistar bem-estar e estabilidade financeira na direção de melhorar a situação de vida. Contempla uma visão idealizada, pois não articulam as ações que precisam realizar na direção dos objetivos que pretendem alcançar. Sendo permeada por uma ideia de progressão natural.	A conquista de bens materiais e, conseqüentemente, o que consideram ter uma boa situação de vida está relacionada com a estabilidade financeira que almejam.

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Submodelo: 3.2 – Idealização e engajamento desconectado

Integram este submodelo nove participantes do gênero feminino, nove do gênero masculino e um participante que não identificou o gênero.

O elemento central é a carreira profissional, que aparece de forma idealizada. Nesse caso, os participantes demonstram engajamento em diversas atividades no presente, mas suas intenções para o futuro não correspondem ao seu engajamento.

A estabilidade financeira é um elemento importante que aparece como um significado da carreira.

Os significados afetivos atribuídos à carreira são variados: indecisão, preocupação e insegurança se dará certo, algo que traz ansiedade, cansaço, decepção com a escolha no passado, felicidade, amar o que faz, ter garra e otimismo para conquistar as coisas que deseja, ser uma área em que sempre sonhou trabalhar.

[sobre a rotina] “Sou aluno de mestrado na USP e basicamente minha rotina é fazer as coisas do meu projeto e as disciplinas do mestrado.” [sobre as coisas que considera importantes] “Felicidade da minha família e namorado; minha felicidade e estabilidade financeira. Essas três coisas se tornaram importantes depois que eu saí de casa, pois percebia o quanto eu não era feliz e o quanto a minha família é importante, depois disso veio o meu namorado, que eu só quero o sucesso e ajudar a alcançar os objetivos. E por último a estabilidade financeira é importante pra viver com uma certa tranquilidade, pois esse ano preciso conseguir me ajustar para parar de depender dos meus pais.” [sobre os planos para o futuro] “Daqui a 5 anos eu gostaria de estar fazendo o meu doutorado, morando em um apartamento no centro de SP com o meu

namorado. E daqui a 10 eu gostaria de estar trabalhando na USP como técnico de laboratório de nível doutorado, pra isso precisaria passar no concurso e sendo assim virar funcionário público. Ou tenho outro plano de virar Streamer, e se der certo fazer isso, que é algo que me deixaria muito feliz. Mas esse plano é mais difícil.” [sobre o projeto de vida] "Projeto de vida é algo que você faz para ser feliz, e meus projetos são minha carreira acadêmica e uma carreira de streamer, porém não consigo visualizar o futuro e ver o que será dele, pois ainda não decidi o que eu quero" (protocolo nº 5, masculino, 25 anos).

[sobre a rotina] “Tenho 22 anos, sou modelo, falo 3 idiomas, formado em química mas atualmente estou trabalhando como Uber. Já trabalhei por 12 meses na IBM, mas sai por não ser valorizado e por buscar uma condição melhor de trabalho. Minha rotina é trabalhar e ir a academia e, de uma a duas vezes na semana tirar uma folga. Meu objetivo de vida é trabalhar modelando internacionalmente por vários anos.” [sobre os planos para o futuro] “Meu plano é modelar internacionalmente e estou trabalhando para isso. Meu projeto de vida é ir atrás do que quero profissionalmente sem desistir quando ouvir um não" (protocolo nº 64, masculino, 22 anos).

[sobre a rotina] “Bem monótono, eu acordo, vou pro trabalho depois chego em casa e vou estudar ou jogar e fico até antes de dormir e tomo um banho e logo em seguida eu durmo.” [sobre as coisas que considera importantes] “O que importa pra mim é minha namorada, meu trabalho e minha família. Minha namorada se tornou importante pois nunca desisti de mim, minha família se tornou importante logo após meu irmão ter se matado por depressão, meu trabalho é importante pra eu chegar a meu objetivo de vida.” [sobre os planos para o futuro] "Daqui a 5 anos espero estar mais próximo de me aposentar cedo já que não quero passar minha vida toda trabalhando, e daqui a dez anos pretendo estar com um negócio próprio e viajando mundo para conhecer paisagens belas." [sobre o projeto de vida] “Um projeto de vida não sei explicar mas tenho o meu que é tentar crescer cada vez mais na vida e abrindo um negócio próprio” (protocolo nº 69, masculino, 21 anos).

As projeções para o futuro são direcionadas para conquistas pessoais, para o bem estar pessoal e financeiro (financiar uma casa, morar fora do país, comprar um carro), de uma forma geral são idealizados e não têm a dimensão além de si presente.

No que diz respeito às experiências educacionais, assim como no submodelo 3.1 são citadas de forma ampla e sem relação com o projeto de vida.

[sobre as experiências educativas] "Creio que todos os movimentos contribuíram de maneira indireta, nenhuma afetou o projeto de vida, mas todas me moldaram para ser quem sou e sonhar com o que sonho" (protocolo nº35, feminino, 22 anos).

[sobre as experiências educativas] “Não acredito que tenham contribuído exatamente. Mas que serviram de experiência e é importante viver algumas dessas opções pelo menos uma vez” (protocolo nº109, outro, 18 anos).

[sobre as experiências educativas] "Todas as experiências selecionadas por mim foram extremamente importantes para meu desenvolvimento social e cultural, minha formação como pessoa foi moldada por pessoas extremamente importantes" (protocolo nº137, feminino, 21 anos).

No quadro 5 são apresentadas as relações e implicações dos significados atribuídos aos elementos deste submodelo.

Quadro 5 - Síntese do Submodelo 3.2 - Idealização e engajamento desconectado

		SIGNIFICADOS E SENTIMENTOS	RELAÇÕES/IMPLICAÇÕES
Elementos centrais	Carreira	Gera engajamento em diversas atividades no presente, mas que não têm relação com as conquistas que almejam para o futuro. A estabilidade financeira gera preocupação e dúvidas em relação se conseguirão conquistar o que desejam.	Promove o engajamento no presente, mesmo que este não esteja diretamente relacionado ao que almejam para o futuro. Esta idealização em relação à carreira gera inseguranças.

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Modelo 4 – Projeto de vida com foco na realização pessoal e/ou familiar

O *Modelo 4 – Projeto de vida com foco na realização pessoal e/ou familiar* é o modelo que agrupa o maior número de participantes da amostra (38,9% do total). A principal característica dos participantes deste modelo é o engajamento no presente, com um plano normativo para o futuro, porém sem presença da dimensão além de si. Dentre os 68 (37 do gênero feminino e 30 do gênero masculino) que aplicaram esse modelo de organização do pensamento, alguns exibiram uma preocupação diferenciada com o cuidado da família, o que levou à necessidade de diferenciar em dois submodelos.

Submodelo: 4.1 – Centrado na carreira

Aplicaram esse submodelo 28 participantes do gênero feminino, 25 do gênero masculino e um participante não se identificou em nenhum gênero.

Os questionários apresentam respostas sucintas, elementos pouco integrados e com poucos significados. A centralidade do pensamento se concentra nos elementos trabalho e estudos, sendo que evidenciam ter um passo a passo organizado daquilo que precisam fazer para conquistar seus planos no âmbito da carreira profissional. As intenções são direcionadas para conquistas pessoais, visam o estabelecimento de uma vida confortável com boas condições financeiras e aquisição de bens materiais.

Os significados atribuídos ao trabalho e estudo são conectados, contendo uma ideia de progressão nesses âmbitos em que ilustram uma sequência de conquistas que almejam. As etapas a serem seguidas dependem do momento profissional em que se encontram, envolvendo, de uma forma geral, os seguintes passos: ingressar na faculdade, formar-se, fazer pós-graduação, conseguir um emprego na área de formação, ser efetivado no estágio, conquistar independência financeira e ter uma vida melhor, ser um profissional exemplar, excelente, dedicado, humilde e que tem paixão pelo que faz, ser bem sucedido.

[sobre os planos para o futuro] “Daqui a 5 anos, eu espero estar formado e estar efetivado na área em que estou estagiando (não necessariamente na mesma empresa, mas gostaria que fosse). Ao decorrer desses 5 anos quero ter viajado para duas localidades diferentes (Países Baixos e Nova Zelândia). Para os próximos 10 anos, planejo ter uma casa e um relacionamento afetivo bem estabelecido e ter escalado em minha carreira profissional e tenho pensamentos para fazer um MBA” (protocolo nº 14, masculino, 20 anos).

[sobre a rotina] “Trabalho para pagar meus estudos, e faço faculdade a noite pra alcançar meu objetivo profissional de trabalhar na área e me sentir realizado” (protocolo nº 40, masculino, 24 anos).

[sobre os planos para o futuro] “Daqui 5 anos eu vou ter concluído o meu curso e estarei realizando a minha primeira ou segunda pós-graduação. Daqui 10 anos eu almejo ser bem sucedida na minha área e ter conquistado o meu apartamento e o meu carro. E viver bem de acordo com as minhas expectativas” (protocolo nº 41, feminino, 23 anos).

[sobre os planos para o futuro] “Até 5 anos quero ter um emprego melhor e quero ou fazer uma pós ou tirar certificações na minha área, para 10 anos quero ter uma casa e ter um emprego mais fixo ganhando um salário que eu possa me sustentar sem medo de me preocupar com contas” (protocolo nº 50, masculino, 23 anos).

[sobre os planos para o futuro] “Pros próximos 5 anos, eu gostaria de ter me formado, ter conseguido um emprego estável e condições para poder sair da casa dos meus pais. Eu sinto que a minha vida só vai começar e vou amadurecer morando sozinha. Daqui a 10 anos eu não tenho ideia, talvez evoluir profissionalmente mesmo, ter um salário muito bom. Duvido que daqui a 10 anos eu vou querer me casar e ter filhos, acho que se surgisse o interesse seria lá pelos 40 ou mais. Eu ainda quero viajar muito pelo mundo” (protocolo nº 59, feminino, 21 anos).

[sobre a rotina] “Tenho 19 anos, estudante de engenharia elétrica. Hoje estou tentando ingressar no mercado de trabalho como estagiário na área da elétrica. Minha rotina, hoje, é procurar por vagas (estágio) e fazer trabalhos da faculdade.” [sobre os planos para o futuro] “Me formar (não que a faculdade garanta um emprego, mas sem ela não é possível trabalhar com o que eu quero); fazer um curso de inglês (atualmente possuo apenas o inglês básico. Nessa área a maioria das vagas pedem o inglês intermediário para cima); especializar em desenhos técnicos (de todas as matérias que gosto as favoritas são desenho técnico e expressão gráfica, acho muito relaxante fazer esses desenhos com medições, o tempo passa rápido que eu nem percebo); Ser projetista elétrico.” [sobre o projeto de vida] “O que me motiva é a área que gosto bastante, crescer no mercado, aprimorar meu conhecimento e possuir uma renda fixa” (protocolo nº 79, masculino, 19 anos).

[sobre os planos para o futuro] “Daqui a cinco anos espero estar finalizando meu segundo curso de engenharia, ter me aprimorado em AutoCAD e outras ferramentas de projetos mecânicos e arquitetônicos. Que meu inglês seja nível fluente. E o principal, conseguir ser designer mecânica da Mercedes-AMG, como dito anteriormente, almejo trabalhar com F1. Às vezes sinto que vou conseguir realizar todos eles, e que vai ser tudo perfeito e as mil maravilhas, e em outros momentos sinto medo e decepção, antecipada, por achar que isso não passa apenas de sonhos que não vão se realizar.” [sobre o projeto de vida] “Acho que no momento só tenho um projeto de vida, ligado a minha futura profissão” (protocolo nº 83, feminino, 22 anos).

[sobre a rotina] “Atualmente estou em uma fase boa da minha vida, meu primeiro emprego foi na Riachuelo e enquanto estava trabalhando lá fiz uma entrevista para o Itaú e passei, estou trabalhando na minha área e tirando a certificação para conseguir ser efetivada lá, estou conseguindo bater metas de vendas e apesar de a minha saída da riachuelo ter sido dolorida, agora estou me sentindo bem novamente por ter me acostumado com todos no trabalho.” [sobre os planos para o futuro] “A curto prazo tenho planos de tirar a CPA 10 e me tornar estagiária no Itaú, a longo prazo quero me tornar Agente de negócio e Gerente de relacionamento. Me sinto bem quando penso nisso porque sinto que estou no caminho certo.” [sobre o projeto de vida] “Me sinto bem em relação a eles por sentir que estou no caminho certo. Se tivermos nossos planos claros na nossa mente a probabilidade deles darem certo são boas, tudo que paramos, pensamos e planejamos mesmo que seja pequeno gera um resultado” (protocolo nº 95, feminino, 18 anos).

O estudo é considerado como uma atividade importante, que demanda esforço e dedicação no presente, além de suscitar uma sensação de motivação, inspiração e ser fonte de orgulho para conquistas já feitas (por exemplo, terminar o ensino médio, estudar em universidade pública).

[sobre o projeto de vida] “Eu vejo como um objetivo, algo que nos motiva a continuar e preservar na dificuldade. Sempre tive como um projeto de vida estudar e me formar em uma universidade pública e estou em vias de realizar. Me sinto motivado nesse projeto, pois tem uma grande possibilidade de isso se tornar uma ou mais oportunidades profissionais e acadêmicas.” (protocolo nº 14, masculino, 20 anos)

A família surge como um elemento periférico que é considerado importante, exemplo de vida que motiva, fonte de auxílio, influência para ser uma boa pessoa, é espaço de convivência e aprendizado. Além disso, inspira o desejo de ter a própria casa, morar sozinho e de ter um relacionamento afetivo estabelecido no futuro.

[sobre as coisas que considera importantes] “1º minha mãe, 2º meu emprego e 3º meus estudos. Sempre foram muito importantes, minha mãe sempre me ensinou que para ser um grande homem temos que valorizar a família, os estudos e o emprego.” [sobre os planos para o futuro] “Continuar estudando sempre, e ter sucesso na área profissional que eu escolhi.” [sobre o projeto de vida] “Projeto de vida é você ter futuro, ganhar dinheiro, ter uma vida melhor, o que me motiva é o exemplo de vida que minha mãe me deu.” [sobre as experiências educativas] “Minha vida foi modificada quando vi minha mãe

voltando pra faculdade , eu fiz a 1ª graduação mas me encontrei mesmo na 2ª graduação, a idade conta para que os projetos sejam melhorados e claro o incentivo da minha mãe e avó foram essencial para melhorar minha vida em todos os sentidos" (protocolo nº 18, masculino, 23 anos).

Este grupo cita variadas experiências educacionais vivenciadas na escola e em outros espaços de educação (atividades artísticas e esportivas, voluntariado, cursos de idiomas e voluntariado, por exemplo), considerando que participar destas atividades foi importante, à medida que elas contribuíram para formar seus valores, desenvolveram habilidades relacionais e moldaram sua visão de mundo.

[sobre as experiências educativas] "Clube e associações: Sou eternamente grato ao futebol, através dele aprendi a ter disciplina, foco em meus objetivos, resiliência entre outras coisas que me ajudaram a me desenvolver tanto socialmente quanto profissional" (protocolo nº 78, masculino, 21 anos).

[sobre as experiências educativas] "Trabalhar na ONG e ver o mundo com outros olhos definitivamente contribuiu com o meu projeto. Já que ele também tem caráter social" (protocolo nº 85, masculino, 19 anos).

[sobre as experiências educativas] "Trabalho voluntário. Dar comida pros moradores de rua me ajudou muito quanto pessoa, a enxergar as pessoas diferentes" (protocolo nº 98, feminino, 18 anos)

[sobre as experiências educativas] "Participei do Grêmio estudantil e de uma ong de um time de futebol e isso influenciou muito na minha personalidade hoje em dia, graças a Deus" (protocolo nº 106, masculino, 18 anos).

[sobre as experiências educativas] "Estudar e ter contato com certos tipos de experiências nos trazem um conhecimento muitas vezes de fora da nossa bolha social e que nos faz perceber o mundo de outras formas. Me fez muitas vezes sair da minha zona de conforto e me deparar com situações desafiadoras, que me fizeram refletir nos lugares que frequentava e nas escolhas que precisava fazer dali pra frente" (protocolo nº 112, feminino, 19 anos).

[sobre as experiências educativas] "Essas experiências foram essenciais para o meu projeto de vida. Pois me ajudaram na minha formação intelectual, e me deram uma visão mais realista a respeito do mundo" (protocolo nº 114, masculino, 22 anos).

[sobre as experiências educativas] "Todas. Tive diversos aprendizados em várias áreas, e todos contribuíram de certa forma para a formação do meu caráter" (protocolo nº 44, masculino, 19 anos).

O quadro 6 organiza sinteticamente os significados, sentimentos e relações estabelecidas neste modelo.

Quadro 6 - Síntese na do Submodelo 4.1 - Centrado carreira

		SIGNIFICADOS E SENTIMENTOS	RELAÇÕES/IMPLICAÇÕES
Elementos centrais	Carreira (trabalho e estudos)	Envolve uma ideia de progressão nos estudos e no trabalho em um caminho bem definido que leva ao sucesso pessoal e material. Remete ao desejo de ser um profissional com boa performance (exemplar, excelente, dedicado, humilde, com paixão, bem sucedido).	O engajamento na carreira norteia as conquistas que almejam para si. Desta forma, o desejo de ascender profissionalmente está atrelado ao aspecto financeiro, pois é o que vai permitir que melhorem suas condições de vida e possibilitar a aquisição de bens materiais.

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Submodelo: 4.2 – Centrado na carreira, com suporte para a família

Quatorze participantes, sendo nove do gênero feminino e cinco do masculino, aplicaram essa dinâmica de pensamento. A diferença para o submodelo anterior é que nesse caso a família é incluída como um elemento central junto ao trabalho e estudos. Deste modo, as intenções para o futuro e o engajamento no presente são direcionados para a garantia do bem-estar material e financeiro da família, assim como para a manutenção de uma convivência harmoniosa.

[sobre as coisas que considera importantes] “1º família, 2º Faculdade e 3º Trabalho. Minha família é o pilar de tudo na minha vida, hoje eu sonho em fazer faculdade de direito inspirado na dificuldade que passamos eu e meus irmãos, não podíamos sonhar porque tudo era impossível ao nosso alcance, e eu quero estudar direito porque é meu sonho e quero dar uma condição melhor pra minha família e conseguir um tratamento para minha mãe, e não vejo outra forma disso acontecer se não for trabalhando duro.” [sobre os planos para o futuro] “Daqui a cinco anos me vejo formada e trabalhando na área onde eu mais quero” (protocolo nº 129, feminino, 22 anos).

[sobre a rotina] “Tenho 20 anos atualmente. Minha vida atualmente anda um pouco conturbada, minha mãe está doente então temporariamente moro com minha irmã para não ficar sozinha. Minha rotina é vir para o curso/trabalho, chegar em casa e fazer as obrigações, assistir algo e aos fins de semana visito minha mãe, além de precisar resolver as coisas da minha mãe durante a semana com a minha irmã. Possuo alguns problemas psicológicos então para me manter bem eu jogo no computador e assisto lives. Como meu pai perdeu o emprego, eu e minha irmã também ajudamos ele com uma parte do nosso salário, pois ele mora em outra cidade, e também estamos buscando alguém para cuidar da minha mãe quando ela receber alta porque vou estar no trabalho e ela também. Minha vida se resume a buscar o melhor para a minha mãe no momento.” [sobre as coisas que considera importantes] “1º Felicidade da minha mãe e irmã, 2º Eu conseguir realizar meus objetivos e 3º Viver em paz. 1º Quando fui crescendo e percebi todas humilhações e momentos horríveis que não só elas como meus pais passaram por mim, sempre se esforçaram para me dar tudo o que não tiveram, além de sempre me apoiar em tudo que faço e

todas minhas decisões. 2º Quando percebi que faz quase 10 anos que deixei de lado meus sonhos e me contentei com o que tinha e o que aparecia, mas notei que se eu não for atrás do meu sonho e aceitar o que tenho, nunca vou ser feliz e realizada realmente. 3º Desde a infância tenho crises e sofri bastante bullying então cresci com a minha cabeça sendo um caos, viver fugindo do mundo exterior não chega perto do que é tentar fugir da sua própria mente. E se eu não estiver bem com meu mental, nunca vou estar bem e em paz com qualquer outra coisa. [sobre os planos para o futuro] “Sim. Esse ano eu planejei (na verdade contando muito com a sorte de conseguir um emprego a tempo) que no meio do ano iria começar a fazer conteúdo pra internet, em especial lives, que é um das minhas paixões que estou há quase 10 anos deixando de lado. Até dezembro vou conseguir ser afiliado da plataforma e como tenho experiência e entendo de marketing digital e anúncios, vou promover meu conteúdo. Vou conciliar com meu trabalho atual, esse também foi um dos motivos de eu querer tanto ser jovem aprendiz, o horário permite ir atrás do que eu quero. Daqui 5 anos vou poder ter uma renda boa e provavelmente feito as duas faculdades que pretendo, produção multimídia e produção fonográfica, vou saber tocar os instrumentos que desejo aprender e falar as línguas que desejo estudar. Daqui a 10 anos vou ter imóvel próprio e um carro, e uma carreira estável.” [sobre o projeto de vida] “Um projeto de vida é algo que vamos basear nosso futuro e tentar realizar nossos objetivos e sonhos. Tenho sim. No momento me sinto bem, pois estou indo atrás de fazer ele dar certo. O que me motiva é ter ficado tantos anos reprimindo isso e ter tomado coragem para correr atrás finalmente, e sem dúvidas a minha mãe, dar uma vida boa para ela, com hospitais bons e médicos que cuidem dela, um tratamento digno. E deixar minha irmã descansar podendo prover conforto para ela e para meu pai” (protocolo nº 133, feminino, 20 anos).

Os significados atribuídos ao trabalho e estudos contêm conjuntamente a ideia de progressão das conquistas que almejam, uma visão de que a evolução profissional é o que vai possibilitar aumentar a renda da família, tendo em vista promover bem-estar material (por exemplo comprar uma casa, dar uma boa educação para os filhos, realizar uma mudança de cidade).

[sobre os planos para o futuro] “Quero evoluir profissionalmente para aumentar a renda da minha família, comprar uma casa e dar uma boa educação para minha filha. Quero fazer pós-graduação em finanças, aprender mais alguns idiomas e construir uma carreira sólida.” [sobre o projeto de vida] “Meus objetivos são simples: cuidar da minha família, crescer como pessoa e construir um patrimônio. Meu projeto para isso é fazer o meu melhor agora, no presente, aproveitando as oportunidades que surgem e que me aproximam desses objetivos. O futuro é a soma de vários momentos presentes, se cumprirmos bem nossos deveres nesses momentos presentes, acabaremos construindo um bom futuro e é isso que me motiva, fazer com que cada dia seja um dia bom, proveitoso e que me aproxime dos objetivos acima citados” (protocolo nº 9, masculino, 22 anos).

[sobre as coisas que considera importantes] “1- cuidados e lazer com a família; 2- condição financeira estabilizada e 3- busca por conhecimento. A primeira se tornou importante a partir do amadurecimento e formação da minha família. A segunda ainda não foi alcançada, mas considero importante tanto para as necessidades do dia a dia como para a saúde mental. A terceira sempre se manter em busca de algo novo para nunca se estabilizar em um ponto de conforto.” [sobre os planos para o futuro] “Meus planos para os próximos 5 anos é retomar meu estudo e conseguir uma efetivação no meu serviço, a longo prazo pretendo conseguir comprar meu imóvel e manter uma condição financeira confortável para toda minha família.” [sobre o projeto de vida]

“Projeto de vida ao meu ver é você traçar seu objetivo e ir em busca deste objetivo mesmo que demore mais tempo que o planejado, quanto ao meu projeto acredito que mesmo em passos calmos estou conseguindo me aproximar cada vez mais de concluir, minha motivação é ter acompanhado durante minha vida a dificuldade financeira da minha mãe para pagar o aluguel” (protocolo nº 73, masculino, 22 anos).

Conforme pode ser verificado nos exemplos apresentados, fica evidente que existe uma preocupação em dar suporte financeiro para a família, tendo em vista garantir melhores condições de vida, o que leva os participantes deste submodelo a engajar-se profissionalmente e articular planos que envolvem o crescimento profissional.

Com relação à contribuição das experiências educacionais, neste submodelo os participantes consideram que contribuíram para a formação enquanto pessoa e ajudaram a formar uma visão sobre os problemas do mundo.

[sobre as experiências educativas] “Todas elas me trouxeram muita sensibilidade, para além dos livros que eu lia em sala de aula e me permitiram ter reflexões mais substanciais sobre a realidade e sobre autoconhecimento” (protocolo nº 9, masculino, 22 anos).

[sobre as experiências educativas] “Campanhas para ajuda de pessoas necessitadas, foi importante para a apreciação de pequenas coisas em minha vida, me mostrou como meus problemas são pequenos comparados aos enfrentados por grande parte da população” (protocolo nº 73, masculino, 22 anos).

[sobre as experiências educativas] “Todos contribuem de certo modo. Os movimentos militantes e sociais contribuem, pois graças a eles tenho acesso a muitas coisas e oportunidades” (protocolo nº 133, feminino, 20 anos).

[sobre as experiências educativas] “Todas. Me fizeram evoluir em diversos sentidos, me conhecer, entender, interagir. Muito positivas em todos os sentidos” (protocolo nº 150, feminino, 20 anos).

[sobre as experiências educativas] “Todas que participei acrescentaram de alguma forma em meu modo de pensar e interagir” (protocolo nº 103, masculino, 18 anos).

[sobre as experiências educativas] “Movimentos negros, indígenas, feminista e de orientação sexual, por eu ser bi, me ajudou muito no meu modo de ver as coisas e me sentir bem com as questões do mundo” (protocolo nº 89, feminino, 20 anos).

O quadro 7 apresenta os significados e as relações entre os elementos centrais deste submodelo.

Quadro 7 - Síntese do Submodelo 4.2 - Centrado na carreira, com suporte para a família

		SIGNIFICADOS E SENTIMENTOS	RELAÇÕES/IMPLICAÇÕES
Elementos centrais	Carreira (trabalho e estudos)	Mobilizam o engajamento profissional e o desejo de evoluir profissionalmente, tendo em vista aumentar os ganhos financeiros e garantir o bem-estar material.	A família se constitui como elemento que mobiliza o engajamento profissional no presente e a articulação de planos para o futuro no âmbito profissional que têm como objetivo aumentar os recursos financeiros para garantir o bem estar do grupo familiar.
	Família	Demanda responsabilidades financeiras e cuidados de saúde com os entes queridos. Caracteriza-se como fonte de motivação para o desenvolvimento profissional.	

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Modelo 5 – Projeto de vida com a dimensão além de si em estágio inicial

No *Modelo 5 – Projeto de vida com compromisso social estágio inicial* sobressai o fato da maioria dos participantes serem do gênero feminino (12 no total), enquanto apenas 3 são do gênero masculino. Eles demonstram nas ações desenvolvidas no presente ou então na projeção das ações futuras o interesse de contribuir com algo além de si.

O engajamento em suas áreas de formação e as intenções significativas de transformar positivamente o mundo à sua volta indicam que o sentido ético está presente em seus projetos de vida, porém de forma ampla e ainda embrionária.

Os elementos conectados à carreira profissional (estudo e trabalho) comparecem para todos os participantes deste modelo como elemento central, remetendo a significados afetivos positivos. Para a maioria (10 participantes), a atuação no campo de formação é significada como a via pela qual desejam contribuir para a sociedade no geral. Em alguns casos (2 participantes), o significado atribuído a este elemento é a possibilidade de retribuir à família e melhorar suas condições de vida. Enquanto outros (3 participantes) manifestaram ambos significados para este elemento, indicando que estes significados estão imbricados, ou seja, a carreira profissional é o que permitirá ao mesmo tempo impactar a vida das pessoas com quem convivem (especificamente a família) e de outras pessoas (a sociedade).

[sobre as coisas que considera importantes] “Sempre tive como valores e base da minha vida a construção de relacionamentos e preocupação com o próximo, durante a pandemia meus pais ficaram desempregados, razão pela qual hoje eu arco com todas as despesas da casa. Espero poder me aperfeiçoar cada vez

mais, me desenvolver e auxiliar mais pessoas durante a minha trajetória.” [sobre os planos para o futuro] “Em 5 anos tenho pretensão de finalizar minha especialização, fazer um LLM (mestrado em direito) nos EUA ou Reino Unido, continuar advogando e me tornar professora universitária, otimizar minha carteira de investimentos e me engajar mais em projetos sociais, principalmente os voltados para educação. Pretendo me aprimorar em outros idiomas e aprender a tocar piano. Em 10 anos pretendo estar casada, ter filhos, dando continuidade em minha carreira e poder continuar auxiliando meus pais em tudo que eles precisam.” [sobre o projeto de vida] “Atualmente tenho me preocupado acima de tudo com o bem estar da minha família. Tenho como projeto de vida poder auxiliar outras pessoas e poder demonstrar como a educação pode transformar a vida delas” (protocolo nº 19, feminino, 25 anos).

[sobre o projeto de vida] "Eu tenho um projeto de vida na carreira profissional, que eu sei que será bastante tortuoso, mas terei uma recompensa de poder enfim retribuir o que me foi dado e contribuir de alguma forma com a sociedade" (protocolo nº 7, feminino, 22 anos).

As projeções para o futuro organizadas a partir dessa dimensão evidenciam o desejo de progredir na sua área de formação e atuação profissional. Os planos envolvem a continuidade dos estudos (fazer uma especialização, mestrado, doutorado, intercâmbio, aprimorar-se em outros idiomas, etc.) e levam ao desejo de se tornarem referência em suas áreas, por meio de suas pesquisas e/ou da sua atuação profissional.

[sobre o projeto de vida] "Projeto de vida para mim é uma projeção dos planos que tenho para minha vida. Tenho projeto de fazer intercâmbio, como projeto de vida, além de me tornar referência na minha área de pesquisa. Sinto que ainda estou no começo com a trajetória do meu projeto de vida" (protocolo nº 13, masculino, 25 anos).

[sobre os planos para o futuro] "Sim, profissionalmente para daqui 5 anos, me formar e entrar na área para qual estou estudando. Futuramente, usar minha experiência de hoje (trabalho com RH) para dar continuidade em gestão hospitalar. Também espero ter minha família por perto e se possível, minha própria casa.” [sobre o projeto de vida] “Como citei acima, penso muito sobre meu profissional, para mim ser uma boa profissional na minha área (enfermagem) é um pilar essencial não só pra mim mas também para a sociedade” (protocolo nº 111, feminino, 20 anos).

As ações que desenvolvem no presente são significadas de forma positiva, como algo que amam fazer, que traz alegria e motivação, gera realização, considerado um sonho que se realiza e também um privilégio poder se dedicar a tais atividades.

[sobre as coisas que considera importantes] “1. Estudo 2. Oferecer educação de qualidade 3. Ser bem remunerado pelo meu trabalho.” [sobre quando essas coisas se tornaram importantes] “O estudo é algo que me alegra e que me preenche. Oferecer educação de qualidade está ligado aos estudos para que eu possa promover educação de qualidade (aos alunos)” (protocolo nº 13, masculino, 25 anos).

[sobre a rotina e as coisas que considera importantes] “Hoje sou uma bolsista de iniciação científica no hospital das clínicas e bolsista de programas de

assistência à permanência da faculdade, então posso me dar ao luxo de me dedicar exclusivamente à faculdade e ao meu trabalho no laboratório, que eu considero como o primeiro passo de uma longa jornada profissional. Espero um dia ser uma pesquisadora em uma linha de pesquisa que eu possa usar para ajudar as pessoas que me ajudaram a chegar onde eu estou, como uma forma de devolver à sociedade o investimento que ela teve com a minha educação e formação. No geral minha rotina é tranquila, estou tendo aulas online e só saio para ir para o laboratório duas ou três vezes por semana, o restante do tempo leio artigos ou coisas para a faculdade, e tiro um tempinho do dia para fazer coisas que eu gosto, como investir no autocuidado ou passar um tempo com meu namorado ou minha família” (protocolo nº 7, feminino, 22 anos).

[sobre a rotina e as coisas que considera importantes] “Sou estudante de Pedagogia (4º ano). Estagiei por dois anos na Escola da Vila, lugar onde aprendi muito. Este ano estou me dedicando apenas à graduação e a meu projeto de Iniciação Científica. Embora eu ame a escola e sinta muita falta de estar com as crianças, acompanhá-las e ajudá-las a aprender, seguir a carreira acadêmica também é algo que tenho como projeto na minha vida e acredito estar no caminho certo. Enquanto as aulas da graduação ainda não começam, procuro estabelecer uma rotina que envolve acordar por volta das 7h30/8h e trabalhar na pesquisa: ler artigos e teses, ensaiar para apresentações, etc. Durante a tarde, costumo ajudar minha irmã mais nova, que está iniciando o Ensino Médio e tenho algumas reuniões do Grupo de Estudos (GEFHIPE) e também reuniões sobre o Curso de Extensão que daremos no segundo semestre. Tudo isso tem me deixado bastante motivada: gosto de ter tempo para estudar, ler meus livros, ficar com a minha família e fazer algum esporte” (protocolo nº 16, feminino, 21 anos).

A família também é destacada como um elemento importante para a maioria dos participantes deste modelo (11 no total), aparecendo para 7 deles como elemento central (concomitante ao elemento carreira profissional) e para 4 participantes como elemento periférico. Considerada como um bem valioso, fonte de apoio em diversas situações (principalmente em momentos desafiadores, por exemplo, a escolha profissional e o rompimento de relações amorosas) e desperta o sentimento de gratidão. Além disso, gera preocupação e responsabilidade com o seu bem-estar no presente. Quando aparecem planos para o futuro relacionados à família são resumidos a construir a própria família, casar, ter filhos, comprar uma casa.

[sobre as coisas que considera importantes] “1) minha família 2) minha saúde mental 3) meu futuro profissional.” [sobre quando essas coisas se tornaram importantes] “Minha família sempre foi meu bem mais valioso, eu aprendi desde cedo a valorizar quem te apoia e está ali para te amparar em todas as situações (e você também estar lá para ela é o que torna mais especial). Na adolescência, passei por alguns períodos difíceis, tive muitas crises de ansiedade e depressão, então a partir daí eu comecei a dar mais valor para minha saúde mental, por que percebi que mesmo que eu tentasse “produzir mais”, nunca conseguiria de fato ajudar ninguém se eu não me ajudasse primeiro. E meu futuro profissional vem mais de uma pressão interna e externa de ter e dar uma vida melhor para minha família. [sobre os planos para o futuro] Tenho um projeto de carreira bem definido para os próximos anos: terminar a graduação e já entrar no doutorado direto, fazer pós doutorado de preferência no exterior, e prestar concurso para ser professora. Depois disso tudo (ou

durante, provavelmente), pretendo construir uma família, comprar uma casa em uma cidade aconchegante e onde eu possa criar meus filhos com tranquilidade. Se tudo isso der certo parece a vida perfeita, mas tenho certos receios de que não será tão simples assim.” (protocolo nº 7, feminino, 22 anos)

[sobre o projeto de vida] “Só pretendo estudar até o momento e acho que estou no caminho certo para projetar minha vida. Eu me sinto bem mais tranquila hoje, mas isso me apavorava há uns anos, um passo de cada vez. Minha motivação é melhorar as condições sociais e financeiras da minha família e minha.” (protocolo nº 33, feminino, 18 anos)

Em relação à contribuição das experiências educativas especificamente, ficou evidente que uma característica fundamental destes participantes está relacionada à sua participação social, pois o envolvimento em ações coletivas e voluntárias em diversos âmbitos (por exemplo, movimentos sociais e estudantis, cursinhos populares, campanhas de castração de animais, ações voluntárias na igreja, movimentos de moradia, entre outros) está na maioria dos casos vinculada à área de formação dos participantes. Além disso, em alguns casos a oportunidade de se engajar em tais ações foi um dos fatores que despertou o interesse e os levou a optar por suas áreas de formação.

Nesse ponto, vale destacar que as carreiras que seguem são relacionadas à educação e à saúde, exceto em dois casos em que as participantes são formadas em Direito e Arquitetura e Urbanismo, mas se envolvem em projetos sociais na área de educação e de moradia, respectivamente. Já os três participantes que ainda não ingressaram no ensino superior declararam engajar-se em movimentos estudantis e/ou participar de cursinhos populares.

[sobre as experiências educativas] “Creio que elas (as atividades escolares e extra escolares) ajudaram a formar meu engajamento e posicionamento dentro da sociedade. De uma forma direta ou indireta, essas atividades me formaram enquanto cidadã, o que é diretamente relacionado à forma como eu me planejo, me projeto para o futuro” (protocolo nº 7, feminino, 22 anos).

[sobre as experiências educativas] “Acredito que a experiência que mais contribuiu para o meu projeto de vida foi o trabalho voluntário. Sempre estudei com bolsa em escolas particulares e principalmente durante a Educação Infantil e Ensino Fundamental I me relacionei com crianças de altíssimo poder aquisitivo e cuja realidade era bastante distinta da minha, entretanto, meus pais foram melhorando de vida e cheguei ao final do Ensino Fundamental II com uma vida sem luxos, mas muito privilegiada. O trabalho voluntário foi o momento em que sai da bolha em que me formei e vi a desigualdade, os preconceitos que permeiam a nossa sociedade, o que foi extremamente incômodo para mim. E, como em diversas situações incômodas, saí dessa experiência com um entendimento muito mais claro a respeito do país em que vivo e quais contribuições gostaria de dar. Acredito ter sido aí o motivo da minha decisão de me tornar professora, já que era um projeto com crianças” (protocolo nº 16, feminino, 21 anos).

[sobre as experiências educativas] “Uma parte do meu projeto de vida que esqueci de mencionar anteriormente, é fazer trabalho voluntário como veterinária, participando de campanhas de castração para diminuir a

quantidade de animais na rua. Trabalhar como estagiária nessa área e ver que as pessoas mesmo sem condições financeiras se preocupam com os animais e querem ajudar, motiva muito” (protocolo nº 38, feminino, 25 anos).

[sobre as experiências educativas] “(Fazer) Trabalho voluntário. Foi quando descobri minha profissão” (protocolo nº 54, feminino, 24 anos).

[sobre as experiências educativas] "Participar de cursinhos populares, assim como ainda participo, contribuiu em muito para a minha formação como pessoa, porque entrei num cursinho popular depois de ter sido aceito na universidade, porque penso que meu projeto de vida está voltado a algo comunitário, como se meu cérebro dissesse "você passou, mas e agora?", enfim, o conhecimento faz toda a diferença na vida das pessoas, e quando o meio ao meu redor muda para melhor, minha vida melhora também" (protocolo nº 34, masculino, 18 anos).

[sobre as experiências educativas] “Movimentos sociais foi algo que entrou mais ativamente na minha vida, na pandemia, comecei a entender mais sobre questões que nos rodeiam e que afetam a comunidade no geral, mediante a isso tento me associar e ajudar com o que posso” (protocolo nº 11, feminino, 20 anos).

Em relação às dimensões do projeto de vida, os participantes deste modelo demonstram ter engajamento e intenções significativas. Embora de uma forma geral estejam bem direcionados para si mesmos, dado que estão comprometidos com sua formação e seu desenvolvimento profissional, não são completamente autocentrados, pois indicam com frequência preocupar-se com outras pessoas do próprio convívio (familiares, amigos, colegas de trabalho e alunos) e com a sociedade mais ampla. Dessa forma, a dimensão além de si está presente nas projeções de futuro, expressa principalmente pelo desejo de gerar impacto por meio da sua área de estudos e da atuação profissional, no entanto ainda não apresentam um plano que atrele suas ações no presente com os objetivos de longo prazo.

No quadro 8 contém a síntese dos elementos e significados destacados neste modelo.

Quadro 8 - Síntese do Modelo 5 - Projeto de vida com compromisso social em estágio inicial

		SIGNIFICADOS E SENTIMENTOS	RELAÇÕES/IMPLICAÇÕES
Elementos centrais	Carreira profissional	<p>É compreendida como um meio para transformar a vida das pessoas com quem convivem (especificamente a família) e de outras pessoas (a sociedade).</p> <p>Gera engajamento no presente e orienta o desejo de se tornar referência em suas áreas de atuação profissional.</p> <p>Está associada a sentimentos positivos, pois é considerada como</p>	<p>O desejo de contribuir e retribuir é uma marca.</p> <p>Visualizam a carreira profissional como um meio para contribuir com a sociedade e também de retribuir os apoios que receberam (seja da família, seja das instituições) para estar onde estão.</p> <p>Embora demonstrem desejo, ainda não têm muito definido como vão aplicar os conhecimentos que possuem para produzir as mudanças que desejam no mundo.</p>

		algo que amam, que traz alegria, motivação e gera realização.	
	Família	Considerada como fonte de apoio em diversas situações, desperta o sentimento de gratidão, retribuição e preocupação com o bem-estar (financeiro). Os planos para o futuro se resumem a construir a própria família, casar, ter filhos e comprar uma casa.	

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Modelo 6 – Projeto de vida com compromisso social

Os 20 participantes, 13 do gênero feminino e 7 do gênero masculino, do *Modelo 6 – Projeto de vida com compromisso social* são aqueles que demonstraram maior complexidade na dinâmica de organização do pensamento em toda a amostra coletada. As respostas ao questionário apresentam grande integração entre os elementos destacados e são repletas de significados afetivos e cognitivos.

A diferença essencial em relação ao modelo anterior (Modelo 5 – Projeto de vida com compromisso social em estágio inicial) é que apresentam profunda conexão entre as intenções de impactar o mundo além de si, o engajamento no presente e as projeções para o futuro.

Houve a necessidade de separá-los em dois modelos, dado que foram identificadas motivações distintas que orientam as ações altruístas que promovem. Primeiramente, se encaixam aqueles participantes cuja principal motivação advém da participação social, logo é repleta de significado político. Em segundo, estão os participantes cuja religiosidade é a força motriz para suas ações altruístas.

Submodelo: 6.1 - Trabalho e estudos (carreira) como impacto positivo na sociedade

Esse submodelo foi aplicado por sete participantes do gênero feminino e seis participantes do gênero masculino.

O trabalho e o estudo, assim como no Modelo 5, aparecem como elementos centrais e integrados, conectados à carreira. Também mobilizam as ações no presente e as projeções futuras, pelas quais o sujeito significa seu impacto positivo no mundo.

Os significados afetivos atribuídos a essa dimensão dos estudos, trabalho e carreira são muito positivos, trazem como característica comum o prazer em desenvolver atividades na sua área. Alguns sentimentos destacados quando se referem ao campo de atuação são: sentem-se

felizes e mobilizados pelas leituras e pelo contato com pessoas que compartilham do mesmo campo de interesse que os seus; consideram os estudos enriquecedores e gratificantes; sentem-se motivados; sentem-se esperançosos e animados com o caminho que trilham; sentem-se motivados pela felicidade que manifestam quando estão estudando a área de que gostam; amam estudar e aprender coisas novas; sentem-se realizados como pessoa quando estão em contato com conhecimentos que os interessam.

[sobre o projeto de vida] "Eu tenho mais de um projeto de vida e reconhecê-los me faz eu me sentir mais coerente nas minhas ações e com mais consciência sobre mim. Hoje eu sinto que o meu dia a dia vai muito de encontro com o que eu valorizo (em termos de independência dos meus pais e academicamente/profissionalmente) e isso me deixa bastante realizada. O que me motiva é a sensação de superação, conhecer novas possibilidades e não ficar em uma zona de conforto" (protocolo nº 1, feminino, 24 anos).

[sobre o projeto de vida] "É o que me motiva para acordar todos os dias e dar o meu melhor e sempre trabalhar! Tenho vários projetos de vida e isso deixa a minha vida com muita graça, leveza e desafiadora! A cada dia que passa eu tenho cada vez mais certeza de que estou no caminho certo. Me motiva poder chegar mais próximo do projeto de vida a cada dia que passa" (protocolo nº 26, masculino, 25 anos).

As projeções para o futuro relacionadas à carreira envolvem planos explícitos de impactar outras pessoas e a sociedade de forma ampla, contém uma visão de que conseguem mudar o mundo para melhor a partir do campo de estudos e atuação profissional em que estão inseridos.

O trabalho, por sua vez, é significado como algo que precisa suscitar um sentido para além da remuneração, algo que melhore a vida de outras pessoas e a comunidade. Coexiste, por vezes, uma compreensão e desejo de conquistar uma vida confortável e com estabilidade financeira em que as ações positivas que pretendem realizar também são geradoras do seu próprio bem-estar.

[sobre o projeto de vida] "Meu projeto de vida é bem simples, quero uma vida confortável, desejo ter alguns privilégios como: fazer um mestrado, viajar mais e ter uma casa confortável. Não sonho em ser rica, nunca quis, quero viver bem e trabalhar feliz, só". [sobre o legado que gostaria de deixar] "Quero ter a oportunidade de fazer um trabalho que melhore a vida de outras pessoas de alguma maneira, não sei qual, me interesso por trabalhar dando aulas, em ongs, ou sei lá. Quero trabalhar em algum lugar onde eu consiga gerar uma melhora na minha comunidade, no meu bairro ou no meu Estado" (protocolo nº 52, feminino, 25 anos).

[sobre a rotina] "Eu dou aula, dou 6 aulas por dia, faço parte de um grupo de estudos da USP, coordeno um cursinho dentro de uma escola privada e esse cursinho está iniciando agora. Portanto trabalho por volta de 8 horas por dia, além de ser criador de conteúdo para um canal que criei há pouco tempo. Meu pai mora no Japão, então falo pouco com ele, mas trabalho bastante pois quero ajudá-lo na renda de casa e poder permitir com que ele volte ao Brasil. Além

disso, uma pessoa que é muito importante para mim além de minha família é a minha namorada que sempre esteve ao meu lado em todas as vezes que caí e em todas as minhas conquistas e a considero da minha família. Amo meus trabalhos, pois minha missão é mudar a educação do Brasil e sei que estou caminhando para isso! Minha luta é por salários melhores aos professores e democratizar a informação e ensino aos jovens.” [sobre os planos para o futuro] “Nos próximos 5 anos quero já fazer meu mestrado e doutorado, estar trabalhando em escolas públicas e privadas e estar com meu cursinho mudando a vida de muitos jovens da periferia e ter meu pai já no Brasil. Daqui 10 anos quero já ter a minha família, estar com uma pesquisa para ajudar nas políticas educacionais de Taboão da Serra e do Estado de São Paulo” (protocolo nº 26, masculino, 25 anos).

É necessário destacar que todos os participantes que aplicaram esse submodelo ingressaram no ensino superior, inclusive dois deles cursavam a pós-graduação no momento da pesquisa. Diante do exposto, observou-se que as experiências universitárias se configuram como um propulsor para o desenvolvimento dos participantes, pois é a partir delas que demonstram mais nitidez sobre seu engajamento, projeções para o futuro e intenções de impactar o mundo além de si. Dessa forma, o ingresso na universidade possibilitou ampliação e maior definição para os seus planos, assim como agregou novos elementos (por exemplo, o engajamento social e coletivo), aumentando assim seu grau de complexidade e integração.

Dito isso, um componente essencial das projeções para o futuro é o vislumbramento da continuidade dos estudos nos níveis de especialização, mestrado ou doutorado como forma de dar continuidade ao próprio desenvolvimento no campo em que atuam.

[sobre como se sentia quando terminou o ensino médio] "Quando concluí o EM, não tinha muitas pretensões. Não tive muitas referências ou pessoas que me incentivaram a seguir os estudos dentro da minha área de interesse (humanidades). Meu único plano era seguir uma faculdade (pública, especialmente por questões financeiras), e um dia estar em uma posição confortável e independente. Como ninguém da minha família havia feito uma faculdade pública, acreditavam que seria importante para eu ter uma vida melhor que a deles." [sobre o projeto de vida] "Um projeto de vida, pra mim, é algo que leva em consideração minha história e meus desejos. Como alinhar minhas pretensões potencializando-as através das experiências únicas que vivi? Acredito que seja algo nesse sentido. Meus projetos de vida atualmente estão mais bem definidos devido ao processo do meu autoconhecimento, que só foi possível pela ampliação do meu repertório depois que entrei na universidade." [sobre as experiências educativas] "Do que tive contato até então, duas experiências me marcaram bastante positivamente e me deram mais autonomia, repertório, confiança e também senso de coletividade: o movimento estudantil universitário e estar alinhada em discussões e projetos políticos. Através disso, pude perceber que tenho muito forte dentro de mim um senso de justiça, equidade, e desejo de transformação social. A partir disso, entendi quais lugares/ações podem ser somadas ao meu projeto de vida. Quando me voltei para a procura de estágios, por exemplo, dei prioridade para o terceiro setor, onde me sinto mais confortável de estar e contribuir diariamente" (protocolo nº 175, feminino, 21 anos).

Algo que é essencial nessa conexão estudos, trabalho e carreira é que significam seu impacto no mundo por meio da sua área de atuação. Em alguns casos o que impulsionou seu campo de interesse foram dificuldades enfrentadas ao longo da vida, a percepção da realidade social ou o contato com pessoas de referência.

[sobre os planos para o futuro] "Em 5 anos meu maior sonho é conseguir produzir um filme de animação e estar trabalhando nessa área, e tendo uma estabilidade, esse sonho é quase um projeto de criança, meu mundinho sempre foi ver filmes animados, porém, eu sempre me perguntava: Como fazer? Como irei desenvolver isso? Então, estou trabalhando para que um dia eu consiga criar um filme totalmente brasileiro e com uma mensagem importante! Por que eu acredito que o filme/o desenho é a forma mais prática e mais intuitiva de passar uma mensagem. Em 10 anos, meu sonho é abrir um instituto de ensino voltado à animação brasileira, onde o foco é a produção e o aprendizado sobre a área, voltado a pessoas carentes. Esse plano veio muito por conta da minha infância que não tive acesso (renda) para aprender sequer como desenhar, onde uma escola de desenho simples custa 500\$, uma criança pobre não tem acesso a isso! Então, meu objetivo e sonho é criar uma instituição que ensina, coloca no mercado das animações! Com isso podendo crescer esse mercado tão rico e cheio de personalidades que existe aqui no Brasil!" (protocolo nº 4, masculino, 21 anos).

Portanto, o aspecto profissional e acadêmico parecem estar bem imbricados, de modo que recorrem à combinação desse duo - estudos e trabalho - para buscar elementos de enfrentamento aos desafios que a realidade impõe. São elementos que se combinam, se retroalimentam no percurso de desenvolvimento dos projetos de vida destes participantes, gerando implicações para o futuro.

Observa-se que esses participantes estão inseridos nas áreas da educação e saúde e que se engajam em ações sociais e políticas – por exemplo, cursinhos populares, projetos com crianças, coletivos feministas, coletivos LGBTQIA+, movimentos sociais, movimentos estudantis e partidos políticos.

[sobre as experiências educativas] "Creio que se colocar, participar ativamente e politicamente do meio em que vivemos é extremamente importante, pois por meio dessas organizações fazemos mudanças e aprendemos mais sobre os outros. Fazer parte dessas organizações faz parte do que tento trabalhar como sendo parte do meu propósito de vida" (protocolo nº 52, feminino, 25 anos).

[sobre a rotina] "Eu sou recém formada em psicologia e trabalho em alguns projetos sociais de forma gratuita, como projeto focado em mulheres da favela e um projeto de psicologia para pessoas vulneráveis. Trabalho como jovem aprendiz em uma empresa de Tecnologia na área de Gestão de Gente." [sobre as coisas que considera importantes] "Todas as três coisas são relacionadas para mim: a questão sociopolítica veio quando eu entendi a história da minha família e a importância dela; e me acompanha desde pequena, só tomei consciência quando adulta. Dentro disto vem meu futuro pois acredito fielmente na parte social e política da Psicologia como uma forma de combater desigualdades e cuidar das mazelas que acompanha essas questões." [sobre os

planos para o futuro] "Tenho o plano de abrir uma ONG e estar finalmente trabalhando na área social integralmente, quero criar projetos sociais e ter uma base sólida de estudos como mestrado e doutorado para poder realmente estar engajada nessa área com a prática e a teórica." [sobre o legado que gostaria de deixar] "Sobre a questão social ser realmente importante e priorizada para estudo e ação de mudança" (protocolo nº 162, feminino, 22 anos).

Os sentimentos que citam em relação às projeções futuras são: sentem-se confiantes com seus planos para o futuro; consideram que precisam persistir e ter determinação para chegar onde desejam, mas sentem que aspirações são possíveis de acontecer; sentem-se satisfeitos com seus projetos de vida, crêem que se sentirão realizados se conseguirem alcançá-los; sentem-se confiantes para a realização dos seus planos, apesar da atual situação do mundo; sentem-se inspirados pelo sonho de ver sua ong crescer e poder se dedicar integralmente a esse projeto, impactando cada vez mais alunos.

[sobre o projeto de vida] "Meu projeto de vida é muito focado em atividades acadêmicas, e eu não tenho um plano B bem definido. Além disso, em meu projeto falta um pouco a parte do meu desenvolvimento interpessoal. Ainda assim, me sinto satisfeito com o projeto, e acredito que me sentiria realizado se conseguisse alcançá-lo. O que me motiva no meu projeto é principalmente a felicidade que tenho quando estou desenvolvendo projetos e estudando a área que gosto" (protocolo nº 24, masculino, 22 anos).

A família geralmente aparece como um elemento periférico que recebe poucos significados e projeções, o que demonstra que esses participantes estão focados em impactar o mundo de forma mais ampla. É significada, na maioria dos casos, como um pilar de apoio e considerada importante para a constituição de quem são hoje, também é apreciada pelo exemplo positivo diante das dificuldades e como pessoas importantes que precisam de cuidado, apoio e carinho. Somente dois participantes indicaram alguma projeção para o futuro relacionada a continuar tendo as pessoas da família por perto.

[sobre os planos para o futuro] "Meu pai mora no Japão, então falo pouco com ele, mas trabalho bastante pois quero ajudá-lo na renda de casa e poder permitir que ele volte ao Brasil" (protocolo nº 26, masculino, 25 anos).

No que se refere especificamente às experiências educativas, destaca-se o fato de que estes participantes se envolveram ao longo da sua formação em uma ampla gama de atividades (artísticas, esportivas, idiomas, religiosas e socioeducativas) para além da educação escolar. Além de que, os participantes deste submodelo diferenciam-se substancialmente do restante da amostra, pois invariavelmente atrelam as experiências educativas que se deram no âmbito universitário e as experiências provenientes do engajamento social e político como essenciais

para sua formação. Sendo, portanto, a partir delas que conseguem utilizar seus conhecimentos e habilidades de forma significativa para intervir nos problemas sociais.

[sobre as experiências educativas] “Trabalho voluntário. Todos deveriam descobrir no que quer ajudar a melhorar o mundo e entrar nessa, pois não podemos enxergar apenas nossa vida, nossa classe social, nosso meio e sim, enxergar o mundo em geral, para que assim, façamos a diferença. Mudar o dia e até mesmo a vida de alguém, tocar a pessoa de forma positiva é algo que quero levar para o resto da minha vida” (protocolo nº 51, feminino, 22 anos).

[sobre as experiências educativas] “Os movimentos sociais e o trabalho social, tudo influencia para a área que quero seguir e quais são as demandas que essas áreas mais trazem e mais necessitam de atenção e cuidado” (protocolo nº 162, feminino, 22 anos).

[sobre as experiências educativas] “Ser voluntário no Sapiência motivou muito meu projeto de vida. Além disso, também já fui voluntário em cursinho social. Participar do Coletivo LGBT também me impactou muito, pois fez com que eu tivesse apoio nessas questões” (protocolo nº 173, masculino, 23 anos).

A síntese dos elementos centrais, seus significados e as relações e implicações estabelecidas encontra-se no quadro 9.

Quadro 9 - Síntese do Submodelo 6.1 - Trabalho e estudos (carreira) como impacto positivo na sociedade

		SIGNIFICADOS E SENTIMENTOS	RELAÇÕES/ IMPLICAÇÕES
Elementos centrais	Carreira profissional (estudos e trabalho)	<p>Suscita uma visão crítica do mundo em que vivem e envolve uma missão significativa de melhorar a vida de outras pessoas e da comunidade.</p> <p>Orienta planos para o futuro bem detalhados que envolvem a continuidade do desenvolvimento na área de formação, assim como conectam o impacto que pretendem gerar por meio do seu campo de atuação.</p> <p>Gera sentimentos positivos (confiança, persistência, determinação, satisfação e inspiração) relacionados às atividades que desenvolvem no presente e aos planos para o futuro.</p>	<p>Constitui-se como a base do posicionamento que assumem perante o mundo, levando ao engajamento social e político. Assim como organiza os planos para o futuro de ampliar o impacto de suas ações por meio da área em que atuam.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Submodelo: 6.2 - Religiosidade como impacto positivo na sociedade

Seis participantes do gênero feminino e um do gênero masculino aplicaram esse submodelo em que a religião, a fé ou a espiritualidade mobilizam as ações no presente e as projeções futuras de impactar a vida das pessoas.

A dinâmica de pensamento nas respostas deste submodelo se organiza a partir da orientação religiosa e têm um alto grau de complexidade e integração entre os diversos elementos e os significados atribuídos. Desta forma, as ações no presente, no passado e para o futuro dos participantes refletem as intenções altruístas na relação com outras pessoas (tanto as mais próximas como a família e amigos, quanto com outras pessoas que não são do círculo de convívio).

Os elementos destacados são variados – estudos, trabalho, carreira, relação com a família e amigos –, mas diferentemente do submodelo 6.1 *Trabalho e estudos (carreira) como impacto positivo*, a família comparece para quase todos participantes desse modelo como um elemento central (exceto uma participante não apresentou a família como elemento do modelo de organização do pensamento), que mobiliza significados afetivos e cognitivos, dentre os quais: responsabilidade com o cuidado de familiares por questões de saúde, considerados como pessoas importantes que demandam ajuda financeira e espiritual, apreciados como exemplo de acolhimento e ajuda ao próximo, indicados como uma prioridade ter tempo de qualidade para o relacionamento com familiares e amigos, pessoas com quem mantém relacionamento de confiança e proximidade, fruto de respeito e admiração. Ademais, mobilizam planos para o futuro que envolvem: casar, ter filhos, ser uma mãe presente, ter uma boa relação com a família e concretizar alguns planos que fizeram juntos (como viajar, por exemplo).

[sobre o legado] "Quero ser um exemplo de alguém de que viveu de acordo com a fé cristã, que demonstrou o amor de Deus, que viveu de forma íntegra, que soube ser família, que acolheu quem precisava, que lutou pela justiça e que pensou fora da caixa para promover o melhor que o mundo e as pessoas podem oferecer" (protocolo nº 57, feminino, 24 anos).

[sobre o projeto de vida] "Para mim um projeto de vida é literalmente um projeto para toda a sua vida, implica crescimento e desenvolvimento. Tenho um projeto de vida geral que engloba tudo, que é: se tornar um empresário de sucesso para ter mais tempo de qualidade para os relacionamentos família e amigos e poder ajudar a melhorar a condição de vida de muitas pessoas. Sinto-me feliz, pois estou no começo e no caminho certo, fico mais feliz ainda porque aprendi que não tem fim esse projeto, não acaba em nenhum momento, é constante, enquanto eu viver. O que me motiva é saber que Deus está a frente de tudo cuidando de tudo, que posso confiar nele e me esforçar, tenho uma esposa que me apoia amigos e família que já estão vivendo coisas boas por conta desse meu projeto de vida" (protocolo nº 32, masculino, 24 anos)

Já em relação aos outros elementos destacados – estudos, trabalho, carreira–, de uma maneira geral, recebem significados interconectados e são orientados por uma posição altruísta que se faz presente cotidianamente, seja nas ações que desenvolve, seja nas relações que estabelece com as pessoas. A estabilidade financeira e a ajuda às pessoas são alguns dos significados atribuídos pelos participantes para esses elementos. Sendo assim, frequentemente se envolvem em ações voluntárias na igreja ou no seu grupo de convívio em que sua área de trabalho e estudos é empregada.

A identidade e propósito refletem a fé em Deus, de modo que a religião é um elemento de destaque que permeia toda a trajetória de vida e gera engajamento em diversas ações no presente (voluntariado, grupos de jovens e de orações) e projeções futuras de continuar se engajando, além de ser relacionada como uma fonte de bem-estar, autoconhecimento e orientação para ações corretas.

Deste modo, a dimensão além de si é evidente no âmbito das relações interpessoais (principalmente nas relações familiares) e na forma como significam sua ação por meio do seu campo de atuação (estudos e trabalho) e sua participação voluntário-religiosa.

[sobre o projeto de vida] “Projeto de vida é algo que direciona suas ações e escolhas, é o que indica o norte. Meu projeto de vida maior é fazer o amor de Deus conhecido, e esse amor implica em promover justiça social, em criar espaços em que as pessoas desenvolvam ao máximo suas potencialidades, em promover a saúde física e emocional, em viver em comunidade, em ter empatia, em ser honesto, em se doar” (protocolo nº 57, feminino, 24 anos).

[sobre as coisas que considera importantes] “Aos 19 anos aceitei Jesus e decidi segui-lo e queria mudança em todas as áreas da minha vida, então a partir daí comecei a tentar olhar tudo com os olhos de Jesus, então vi que a melhor coisa era estar com Deus, depois ajudar minha família e amigos a ficar bem espiritualmente e financeiramente, e depois vi que Deus nos abençoava em nossa vida financeira porque servimos a Ele, então entendi que uma vida financeira próspera também é importante para Deus” (protocolo nº 32, masculino, 24 anos).

[sobre as coisas que considera importantes] “Quando eu resolvi morar em São Paulo com meu pai, já estava com um projeto de vida definido, mas quando veio a pandemia, impossibilitou que esse plano fosse adiante, e com isso trouxe desânimo para continuar sonhando. Mas tudo em mim mudou quando eu entreguei a minha vida para Deus, eu encontrei a minha verdadeira identidade Nele, e comecei a amar, honrar e servir os meus familiares e conhecer um pouco sobre a minha missão aqui na terra.” [sobre os planos para o futuro] “Eu tenho como objetivo, me formar na faculdade de pedagogia, porque é algo que queima no meu coração, impactar a esfera da Educação. Pretendo também daqui a cinco anos estar noiva, e fazendo trabalho evangelístico pelo mundo nas férias no meu trabalho.” [sobre o projeto de vida] “Um projeto de vida é uma trajetória que traçamos para o nosso objetivo. Sim. Eu tenho muita expectativa para as aventuras que eu vou viver futuramente. A minha maior motivação é Jesus” (protocolo nº 142, feminino, 21 anos).

Com relação às experiências educativas, estes participantes relatam a participação ativa em grupos religiosos e ações voluntárias como um aspecto fundamental para o projeto de vida. De modo geral, este engajamento religioso é visto como oportunidades em que empregam os conhecimentos de sua área de formação.

[sobre as experiências educativas] "O ensino fundamental e superior foram de extrema importância pois abriram minha mente para algo que eu nunca enxerguei, porém participar do grupo religioso que participo atualmente (Igreja evangélica de Jovens) fez toda a diferença, ali conheci pessoas que me incentivaram a continuar a traçar um plano bom um projeto de vida e me mostraram que é totalmente possível" (protocolo nº 32, masculino, 24 anos).

[sobre as experiências educativas] "Tendo em vista a minha identificação com o catolicismo, as atividades e vivências potencializam os meus desejos para o futuro. Os trabalhos voluntários, uma boa parte deles tem a igreja envolvida, outra parte não. Vejo no trabalho voluntário uma oportunidade mais direta de poder ajudar o próximo e amá-lo de alguma forma" (protocolo nº 2, feminino, 23 anos).

No quadro 10 é possível verificar as relações e implicações estabelecidas entre os elementos centrais que orientam este submodelo.

Quadro 10 - Síntese do Submodelo 6.2 - Religiosidade como impacto positivo na sociedade

		SIGNIFICADOS E SENTIMENTOS	RELAÇÕES/IMPLICAÇÕES
Elementos centrais	Religiosidade	Permeia toda a trajetória de vida, embasa as intenções altruístas e gera engajamento em diversas ações no presente e projeções futuras de continuar seguindo os pressupostos religiosos, além de ser relacionada como uma fonte de bem-estar, autoconhecimento e orientação para ações corretas.	A fé se constitui como a base da identidade e do projeto de vida, além disso é o que pauta as relações interpessoais (família, amigos e relacionamentos amorosos), assim como possibilita engajamento religioso permitindo o emprego de habilidades e conhecimentos referentes às suas áreas de atuação profissional.
	Família	Mobiliza responsabilidade afetiva e financeira no presente. Assim como cuidado e estabelecimento de boas relações. Desperta sentimentos de admiração e respeito.	

	Carreira profissional (estudos e trabalho)	Possibilita estabilidade financeira e permite que o conhecimento que possuem em suas áreas de formação sejam empregados em ações de ajuda às pessoas (geralmente voluntariado religioso).	
--	--	---	--

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Modelo 7 – Outro

Em toda amostra coletada um participante apresentou uma dinâmica bem específica na forma como organizou o pensamento, o que demandou a necessidade de separá-lo dos demais modelos apresentados.

O participante se identificou como sendo do gênero masculino, negro, com 20 anos de idade e pertencente a uma classe socioeconômica baixa.

Destaca-se o fato de ser um questionário com respostas sucintas e com poucos significados atribuídos aos elementos.

Os elementos centrais destacados são autocentrados (por exemplo, solidude e liberdade, saúde e estabilidade emocional, estabilidade financeira) e remetem a significados que indicam o prazer em viver sem responsabilidade e obrigação. Não demonstra engajamento significativo na direção daquilo que almeja para o futuro em relação à estabilidade financeira, ou seja, são projeções desarticuladas do engajamento e idealizadas. No entanto, as projeções para o futuro demonstram uma negação das relações interpessoais, com intenção explícita de isolamento e distanciamento da sociedade, ou seja, sem a dimensão além de si.

[sobre si mesmo] “Um homem que vive pensando como a solidude deve ser agradável.” [sobre as coisas que considera importante] “Saúde sempre é bem vinda e contribui para o nosso bem estar. Solidude porque adoro viver sem responsabilidade de muita obrigação e liberdade é uma coisa que jamais vou abrir mão.” [sobre as experiências educativas] “Já faz dois anos que eu concluí o ensino médio e até agora não sei o que vou fazer da vida.” [sobre os planos para o futuro] “Nos próximos 5 anos pretendo ter construído minha casa e já ter uma estabilidade financeira e emocional, e nos próximos 10 anos pretendo estar morando no interior de uma cidade do estado do Paraná.” [sobre o projeto de vida] “Meu projeto de vida é ter uma estabilidade financeira e emocional, adotar hábitos alimentares, prática de exercícios físicos, viver longe da sociedade e não ter filhos e esposa.” (protocolo nº36, masculino, 20 anos).

Nesse caso vale assinalar o fato de que a trajetória deste participante destoa do restante do grupo analisado em relação à maioria dos marcadores descritos no Capítulo V -

Caracterização dos participantes. Suas respostas indicam um contexto de vulnerabilidade, em que a trajetória escolar foi marcada por abandono, reprovação e por uma baixa participação nas atividades escolares, assim como foi verificada uma ausência de participação em atividades para além do contexto escolar e baixo índice de engajamento social e político. Ademais, não descreve como as experiências educativas contribuíram para o seu projeto de vida, ao contrário, relata que, apesar de ter concluído os estudos, tem incerteza em relação à sua vida.

Associado à escassez de oportunidades formativas e às rupturas no processo de escolarização na educação básica, a situação de trabalho caracteriza-se por uma inserção precoce no mercado de trabalho, ocorrida antes dos 14 anos, sendo que no momento da pesquisa o participante declarou estar desempregado e procurando recolocação profissional.

No quadro 11 pode-se observar a síntese dos elementos, significados e implicações deste modelo.

Quadro 11 - Síntese - Outro

		SIGNIFICADOS E SENTIMENTOS	RELAÇÕES/IMPLICAÇÕES
Elementos centrais	Bem estar (solidade e liberdade, saúde e estabilidade emocional, estabilidade financeira)	Os elementos são relacionados ao bem estar pessoal, direcionam o desejo de adotar hábitos saudáveis, adquirir estabilidade financeira, assim como de manter-se distante de relações interpessoais.	O desejo de isolamento está relacionado à ausência de obrigações e à preservação da liberdade individual. Implicando em uma preocupação centrada exclusivamente no próprio bem estar financeiro, físico e emocional.

Fonte: elaborado pela autora (2023)

4.2 Discussão dos resultados referentes aos projetos de vida dos adultos emergentes

A partir da análise dos modelos organizadores do pensamento dos participantes desta investigação, faz-se necessário discorrer sobre alguns aspectos que os dados qualitativos revelam em relação aos projetos de vida dos adultos emergentes.

Para iniciar, na tabela 9 apresenta-se a distribuição dos participantes por modelos, submodelos e gênero.

Tabela 9 - Distribuição dos participantes por modelos, submodelos e gênero

MODELOS E SUBMODELOS	FEMININO	MASCULINO	OUTRO	CLASSE SOCIOECONÔMICA						PARTICIPANTES	%
				A	B1	B2	C1	C2	D-E		
	101	73	2	33	31	63	30	16	3	176	100,0%
1. Projeções normativas focadas no presente	19	16	--	7	7	9	5	6	1	35	19,9%
1.1 Relacionamentos e bem-estar no presente	16	16	--	--	--	--	--	--	--	32	18,2%
1.2 Deus ou religião no comando	3	0	--	--	--	--	--	--	--	3	1,7%
2. Exploração identitária	1	2	--	2	1	0	0	0	0	3	1,7%
3. Intenções idealizadas	19	14	1	6	6	9	7	6	0	34	19,3%
3.1 Idealização e impossibilidade de engajamento	10	5	--	--	--	--	--	--	--	15	8,5%
3.2 Idealização e engajamento desconectado	9	9	1	--	--	--	--	--	--	19	10,8%
4. Projeto de vida com foco na realização pessoal e/ou familiar	37	30	1	10	11	34	9	3	1	68	38,6%
4.1 Centrado na carreira	28	25	1	--	--	--	--	--	--	54	30,7%
4.2 Centrado na carreira, com suporte para a família	9	5	--	--	--	--	--	--	--	14	8,0%
5. Projeto de vida com compromisso social em estágio inicial	12	3	--	2	5	4	3	1	0	15	8,5%
6. Projeto de vida com compromisso social	13	7	--	6	1	7	6	0	0	20	11,4%
6.1 Trabalho e estudos (carreira) como impacto positivo na sociedade	7	6	--	--	--	--	--	--	--	13	7,4%
6.2 Religiosidade como impacto positivo na sociedade	6	1	--	--	--	--	--	--	--	7	4,0%
Outro	--	1	--	0	0	0	0	0	1	1	0,6%

Fonte: elaborado pela autora (2023)

De acordo com a tabela observa-se que o modelo 4. Projeto de vida com foco na realização pessoal e/ou familiar foi o mais mobilizado pelos adultos emergentes desta pesquisa, incluindo 68 participantes (38,7%). Seguido pelos modelos 1. Projeções normativas focadas no presente e 3. Intenções idealizadas, com 35 (19,9%) e 34 (18,3%) participantes, respectivamente. O modelo 6. Projeto de vida com compromisso social inclui 20 participantes (11,4%), o modelo 5. Projeto de vida com compromisso social em estágio inicial tem 15 participantes (8,5%) e o modelo 2. Exploração identitária apenas 3 participantes (1,7%). Um

único participante apresentou um modelo organizador do pensamento que se diferenciou dos demais modelos.

A pesquisa não teve como objetivo olhar para o recorte de gênero, ainda assim chamou atenção nos resultados o fato de que nos modelos e/ou submodelos que envolvem um direcionamento relacionado com a família (conforme pode ser verificado nos modelos e submodelos 1.2, 3.1, 4.2, 5 e 6.2) há uma presença predominante das participantes do gênero feminino.

Sobre isso, nota-se que a família é um elemento que demanda das participantes um engajamento cotidiano (na rotina de tarefas domésticas, cuidados de saúde e responsabilidades financeiras), assim como inspira um senso de compromisso e retribuição por ser considerada uma fonte de motivação e apoio na vida, levando a planos futuros de prover o bem estar do grupo familiar e, por vezes, de construção de novos núcleos familiares (por meio do casamento e da maternidade).

Esse conteúdo sendo abstraído e significado em sua maioria por participantes do gênero feminino é um dado importante que transparece a construção social que envolve o papel feminino na sociedade. Madrazo (2014) identificou que a constituição identitária de adultas emergentes é permeada por aspectos culturais, de modo que a estrutura patriarcal influencia os projetos de vida. Nesta mesma direção, as participantes deste estudo demonstraram que constroem projetos de vida com base em suas experiências afetivas e nos valores que permeiam seu entorno cultural, o que permitiu identificar os papéis que desempenham e as relações que estabelecem nesse cenário.

A esse respeito, estudos que investigam a relação entre projetos de vida e fatores demográficos como etnia, nível socioeconômico e gênero geralmente não encontram relações fortes (Malin, Liauw e Remington, 2019). No entanto, Ryff, Keyes e Hughes (2003) desenvolveram um estudo em que participantes afro-americanos demonstraram maiores níveis de projeto de vida de acordo com o grau de escolaridade, o que não se aplicou para outros grupos. Identificaram, portanto, uma interação entre etnia e nível de escolaridade com o projeto de vida. Este resultado sugere que a educação pode relacionar-se de forma diferente com o desenvolvimento de projetos de vida para pessoas de diferentes grupos étnico-raciais (Ryff; Keyes; Hughes, 2003).

Na mesma direção, Malin *et al.* (2017), ao analisarem como se dá o engajamento social e político após o término do ensino médio, descobriram que a etnia previu caminhos um tanto diferentes de engajamento social para os participantes de grupos específicos. Uma vez que os

negros e latinos se envolveram com maior frequência em atividades políticas e demonstraram interesse em dar continuidade a estas atividades em comparação com outros grupos.

No que se refere ao recorte étnico-racial, reconhece-se que outras investigações poderiam ser realizadas com o intuito de identificar como as questões que permeiam a existência em diferentes grupos sociais influenciam os projetos de vida, algo que não foi o foco desta pesquisa.

Considerando estes apontamentos iniciais, adiante serão discutidos os resultados com o intuito de ampliar a compreensão em torno dos projetos de vida mobilizados pelos adultos emergentes desta investigação.

Neste estudo é alta a presença de projetos de vida frágeis e ou idealizados, como pode-se verificar nos modelos 1, 2 e 3. Ainda que possam ser apontadas diferenças nos elementos e significados atribuídos aos conteúdos dos projetos de vida, o ponto é que 41% dos adultos emergentes apresentaram projetos de vida focados em questões do presente e sem intenções significativas de impactar o mundo. Este é um dado que confirma a tendência verificada em pesquisas nacionais com estudantes do ensino médio (Araújo; Arantes; Pinheiro, 2020) e internacionais (Damon, 2009) que encontraram um número elevado de jovens que não demonstram possuir objetivos significativos e/ou que têm uma imagem pouco realista sobre o futuro.

No modelo 1 - Projeções normativas focadas no presente os 35 participantes (aproximadamente 20% do total) estão centrados em seus relacionamentos interpessoais (com a família e amigos) e na manutenção do bem-estar pessoal relacionado às atividades cotidianas. Não demonstraram engajamento e intenções significativas de impactar o mundo, pois suas ações e a forma como significam seus relacionamentos são autocentradas. Os planos para o futuro de uma forma geral são amplos e explicitam o desejo de ser feliz e ter uma vida tranquila, ou então indicam que ainda não conseguem visualizar os planos que almejam. Ademais, para três participantes do gênero feminino a religião surgiu como um conteúdo central em suas vidas, demonstrando que possuem uma crença religiosa que as guia, mas esse elemento não é integrado às outras dimensões. Neste modelo, evidencia-se que a organização psíquica de assunção das responsabilidades referentes aos papéis sociais da vida adulta vai sendo postergada para uma parcela dos adultos emergentes (Arnett, 2000), de modo que, apesar de em sua maioria estarem inseridos no mundo do trabalho e em alguns casos já frequentarem o ensino superior, essas vivências não levam à elaboração de projetos significativos, pois estão focados nas ações de autocuidado e no aspecto positivo que as relações/convivência com familiares e amigos proporcionam.

O modelo 2 - Exploração identitária caracteriza-se pelo foco no desenvolvimento pessoal e na manutenção das relações interpessoais, com investimento no processo de autoconhecimento e autocuidado, somado à incerteza em relação aos planos futuros. Para os três participantes (1,7%) que aplicaram este modelo, as características da adultez emergente são bem visíveis, porque demonstram ter a oportunidade de vivenciar a exploração da identidade nas esferas afetiva, profissional e educacional (Arnett, 2004). Esse grupo dispõe de uma condição socioeconômica que garante uma vida confortável, além de permitir que percorra caminhos flexíveis e invista em experiências de trabalho e educacionais diversas (Dutra-Thomé e Amazarray, 2018), seja no ensino superior ou até mesmo em outras áreas não necessariamente relacionadas à esfera profissional (por exemplo, cursos de música, estudos e práticas religiosas). A aplicação de recursos e os esforços dedicados à própria formação, aliado ao processo de autoconhecimento que vivenciam, leva-os a relatarem dilemas relacionados ao campo profissional, evidenciando que estão em busca de um significado mais amplo para o trabalho. Deste modo, o exercício de uma atividade profissional assume um significado para além do aspecto financeiro, agregando outras dimensões que devem estar sintonizadas com suas expectativas pessoais, trazer satisfação à vida e se conectar com os valores e identidade pessoal (Arnett, 2004). Nesse ponto, apesar deste grupo expressar incertezas em relação ao futuro que almejam para si, as considerações que fazem a respeito das relações de convívio com amigos e familiares, assim como os esforços que envolvem a formação e carreira, transparecem que estes participantes estão completamente implicados na exploração e experimentação nas esferas profissional, educacional e afetiva. Portanto, os participantes deste modelo parecem estar comprometidos com a reflexão sobre quem são, tentando encontrar respostas à pergunta “Quem sou eu?”. Mas poderiam se beneficiar se avançassem na exploração das razões que estão por trás das suas ações cotidianas para além do presente, respondendo à pergunta “O que é importante para mim e como isso pode melhorar o mundo?” (Damon, 2009).

No modelo 3 - Intenções idealizadas inclui 34 participantes (o total de 19,3%) que mobilizam a carreira profissional como principal conteúdo dos projetos de vida e evidenciam o desejo de ter uma boa vida. Este elemento é considerado como um meio para a melhoria das condições de vida, sendo o que permitirá a aquisições materiais e estabilidade financeira (no submodelo 3.1). Em contrapartida, em alguns casos (submodelo 3.2) a dedicação às atividades profissionais e/ou educacionais que têm no presente não corresponde aos planos que têm para o futuro. Neste grupo, percebe-se que possuem planos para o futuro e que, apesar de não serem explicitadas intenções significativas, estão engajados e ativos frente às demandas da vida. Estes adultos emergentes seguem em meio às incertezas, testando caminhos, delineando esperanças

e construindo seus projetos. É necessário que além de identificarem as motivações para os seus objetivos, consigam encontrar o caminho que vão percorrer para realizá-los (Bronk *et. al.*, 2009).

O modelo 4 - Projeto de vida com foco na realização pessoal e/ou familiar concentra o maior número de participantes (68), consiste em 38,7% da pesquisa. A principal característica deste grupo é que apresentam um projeto de vida com planos bem definidos relacionados à carreira. O engajamento profissional visa à melhoria das condições de vida e aquisição de bens materiais, incluindo um planejamento dos caminhos a serem seguidos na busca de realização dos planos que possuem. Este grupo demonstra ter maior clareza sobre o passo a passo que devem percorrer, indicando que conseguiram delinear estratégias para atingir seus objetivos no campo profissional. Esse é um aspecto que diferencia a busca pelo projeto de vida durante a adultez emergente, momento em que é primordial e até mesmo decisivo, além de ter um objetivo identificado, possuir conhecimento dos caminhos para alcançar os objetivos na vida (Bronk *et. al.*, 2009). Para este grupo a ascensão profissional que almejam visa aumentar os recursos financeiros para garantir o bem-estar pessoal e/ou familiar. A esse respeito ressalta-se que a vulnerabilidade socioeconômica influencia as dimensões do projeto de vida dos jovens brasileiros (Arantes; Pinheiro, 2021), em um cenário de desigualdades sociais e econômicas a preocupação com o aspecto financeiro pode ser fundamental para manutenção de uma vida minimamente confortável e digna. Assim, ter objetivos relacionados com a realização por meio do trabalho e/ou direcionados para o sustento da família são conteúdos que englobam o outro e o mundo nos projetos de vida (Pinheiro, 2013). Ainda assim, é possível para os participantes deste modelo, a partir das experiências universitárias e profissionais que vivenciam na transição para a vida adulta, encontrar causas coletivas que os inspirem e com as quais queiram se comprometer a longo prazo. Bronk *et. al.* (2009) defendem que as intervenções direcionadas para a construção de projetos de vida precisam ser elaboradas de acordo com o momento do ciclo vital para terem maior probabilidade de serem eficazes e que se envolver com essa busca antes e durante a adultez emergente é vantajoso, pois aumenta os níveis de satisfação com a vida. Os estudos produzidos e orientados por Dellazzana-Zanon (Vieira, 2019; Vieira e Dellazzana-Zanon, 2022; Pires, 2021; Gobbo, 2022) alertam para o papel das universidades em conectar de modo mais explícito seu caráter formador com outras ações de apoio para construção dos projetos de vida, tendo em vista a formação integral dos estudantes (por exemplo, articular programas de estágio e de empreendedorismo social que ampliem as experiências dos estudantes universitários, aliado à criação de espaços de reflexão em torno dos projetos de vida).

Os modelos 5 e 6 equivalem a 19,9% desta pesquisa, totalizando 35 participantes que apresentaram a presença da dimensão além de si em seus projetos de vida. Este é um dado que merece destaque, pois geralmente as pesquisas com jovens estudantes do ensino médio apresentam índices mais reduzidos acerca da presença desta dimensão nos projetos de vida. Arantes e Pinheiro (2021), por exemplo, ao analisar pesquisas realizadas com 560 jovens brasileiros com idade entre 15 e 19 identificaram que apenas 4% apresentaram em seus projetos de vida metas e engajamento baseados no compromisso com questões sociais. Tais achados levam à compreensão que a intencionalidade e engajamento dos projetos de vida incorporam novas nuances durante a adultez emergente e evoluem ao longo da vida (Bronk, 2014).

O modelo 5 - Projeto de vida com compromisso social em estágio inicial concentra 15 participantes (8,5%) que apresentam compromisso com a carreira profissional. Eles são engajados com sua formação e desenvolvimento profissional, pois compreendem que este é um meio para transformar o mundo em que vivem. A preocupação com pessoas do próprio convívio (familiares, amigos, colegas de trabalho e alunos) e com a sociedade mais ampla é o aspecto que os leva a delinear planos para o futuro que incluem o desejo de impactar positivamente o seu entorno. Apesar de não demonstrarem muita clareza sobre quais caminhos pretendem seguir na direção dos seus objetivos de longo prazo, manifestam sentimentos positivos relacionados às atividades cotidianas que desenvolvem e aos projetos de vida, o que revela que têm esperança e otimismo em relação ao próprio futuro. Esta é uma característica que as possibilidades das vivências durante a adultez emergente oportunizam na direção de conquistar a vida que almejam (Arnett, 2004).

O modelo 6 - Projeto de vida com compromisso social inclui 20 participantes (11,4%) para os quais os elementos estudos, trabalho, carreira e/ou religião são conectados, mobilizando o engajamento em diversas atividades no presente, orientando os objetivos para o futuro, além de serem a via pela qual vislumbram impactar a vida das outras pessoas e a sociedade mais ampla. O engajamento em causas de interesse coletivo tem motivações e ocorre por vias distintas. Para uma parte (submodelo 6.1) a principal motivação advém da participação em movimentos sociais e é repleta de significado político. Já para outra parte (submodelo 6.2) a religiosidade é a força motriz para as ações altruístas. De modo que são relatadas diversas atividades - trabalho voluntário, envolvimento em movimentos sociais (estudantis, gênero e sexualidade), atividades artísticas, serviços comunitários e religiosos - que ocorrem em ambientes diversos (ongs, cursinhos populares, igrejas, grupos de jovens, associações de moradores, associações estudantis, entre outros), mostram-se diretamente relacionadas com o projeto de vida. Para os adultos emergentes deste modelo, a dedicação a estas atividades é algo

positivo que traz satisfação e direciona os planos que fazem para o futuro que contêm uma visão de que conseguirão mudar o mundo para melhor a partir do seu campo de estudos e atuação profissional. A esse respeito, pesquisas que investigam as relações entre experiências educacionais e projetos de vida indicam que estudantes cujos projetos de vida contemplam a dimensão para além de si comumente consideram o trabalho escolar pessoalmente significativo (Yeager; Bundick, 2009). Do mesmo modo, relatam maior satisfação com as atividades que realizam, além de serem mais proativos para identificar e utilizar os suportes disponíveis no seu entorno, pois conseguem fazer conexões entre o trabalho escolar e seus objetivos mais importantes e significativos (Malin; Liauw; Remington, 2019). Ainda assim, é difícil afirmar em que medida se envolveram intencionalmente em atividades relacionadas com os seus projetos de vida, ou se foi justamente a participação em atividades significativas que estimularam seus planos (Bronk, 2014). Como já citado anteriormente, a maioria dos participantes deste modelo ingressou no ensino superior (em alguns casos já cursam a pós-graduação), além do mais participam ativamente em causas de interesse coletivo. Este é um dado relevante que repercute os resultados de Malin *et al.* (2017), que sugerem que a experiência universitária é um fator expressivo para a manutenção do engajamento social e político durante a adultez emergente. Evidencia-se que as vivências próprias da adultez emergente agregam novas perspectivas e contribuem para modificar e solidificar os projetos de vida.

A partir desta análise sobre os modelos organizadores do pensamento aplicados pelos adultos emergentes deste estudo, identificou-se que foram mobilizados como conteúdos de seus projetos de vida: a carreira profissional, as relações interpessoais (com a família, amigos e outras pessoas com quem convivem), a religiosidade e o desenvolvimento pessoal (autocuidado, autoconhecimento, bem-estar e aquisição de novas habilidades e competências). Embora os entendimentos elaborados e significados atribuídos para essas dimensões tenham sido múltiplos, destaca-se que a incorporação de novos elementos aos projetos de vida dos adultos emergentes é uma descoberta interessante, levando-se em consideração que os resultados de pesquisas com jovens estudantes do ensino médio brasileiros constataram que geralmente a família e o trabalho comparecem como elementos centrais dos projetos de vida (Araújo; Arantes; Pinheiro, 2020).

Os resultados demonstram que as experiências de vida ocorridas na transição para a vida adulta são permeadas pela exploração de novos espaços e papéis sociais (Arnett, 2004) - por exemplo: a inserção no mercado de trabalho; a oportunidade de formação em um campo de estudos; o estabelecimento de novas redes de relações interpessoais que extrapolam o núcleo

familiar, estendendo-se para os relacionamentos amorosos e para novos núcleos de amizades e convívio (no trabalho, na faculdade e em outros espaços); o intenso envolvimento consigo mesmo (autofoco) somado à autonomia e liberdade de se posicionar frente às questões complexas que englobam os valores pessoais, o posicionamento político e religioso, entre outras questões - favorecem a incorporação de outras dimensões ao projeto de vida, tornando-o, em alguma medida, mais complexo e articulado com a identidade (Bronk, 2014). É por isso que, adiante, serão abordados alguns apontamentos sobre os significados atribuídos aos elementos constitutivos dos projetos de vida dos adultos emergentes.

A carreira é um elemento que articula a área de formação no nível superior com a atuação no campo profissional como complementar. Permeia a organização do pensamento, constituindo-se como central para os adultos emergentes dos modelos 3, 4, 5 e 6. Entretanto, vale destacar que, embora os significados atribuídos a este elemento sejam completamente diferentes, podem ser caracterizados por uma idealização que visa obtenção de recursos financeiros para melhoria das condições de vida (modelo 3), pela visualização de caminhos de desenvolvimento a serem percorridos para a manutenção do bem estar pessoal e familiar (modelo 4), ou então, como meio para se engajar em causas pessoalmente significativas e promover transformações positivas na vida das outras pessoas e a sociedade mais ampla (modelo 5 e 6).

O desenvolvimento pessoal envolve o autocuidado, autoconhecimento, bem-estar e aquisição de novas habilidades e competências. A atribuição de significados a esses elementos indica que os participantes estão engajados no seu processo de desenvolvimento em diversas perspectivas: pretendem adquirir novos conhecimentos e habilidades por meio de cursos, intercâmbios, atividades artísticas, esportivas, participação social e religiosa, entre outros; preocupam-se consigo mesmos, por isso procuram praticar atividades que gerem bem-estar físico e mental.

As relações interpessoais com a família, amigos e outras pessoas do círculo de convívio são significadas como fonte de motivação, apoio e bem-estar para o engajamento nas ações no presente. Todavia, a família é um elemento que merece atenção pela forma como comparece no delineamento dos objetivos para o futuro. Embora implique em alguns planos, para a maioria dos participantes, estes são amplos e normativos, consistindo, geralmente, na constituição do próprio núcleo familiar (por exemplo, casar, ter filhos) e/ou no afastamento da família de origem (sair da casa dos pais, morar sozinho, ter uma casa) - exceto no submodelo 4.2 em que os participantes possuem um direcionamento exclusivo para a manutenção destes laços e garantia da melhoria das condições de vida da própria família. Tais resultados demonstram que a família

ainda é um projeto distante que não os leva a manifestar com maior detalhamento os objetivos, necessidades e desejos a serem alcançados neste círculo. Provavelmente, isso está relacionado com o fato de ainda não estarem comprometidos com relacionamentos amorosos estáveis e duradouros e, até mesmo, com os vínculos parentais da maternidade/paternidade, fazendo com que não tenham dimensão das responsabilidades e desafios que permeiam o processo de cuidado e educação, o que dificulta uma visualização mais concreta de expectativas para o futuro. Desta maneira, os participantes apresentam uma idealização de um modelo de família, devido a não terem experiências suficientes que permitam construir planos mais elaborados no que condiz a esse âmbito da vida. Este dado está em sintonia com os resultados observados por Gobbo (2022) que indicam que o estabelecimento de relacionamentos sérios e a parentalidade são projetos a serem considerados em um momento mais tardio no ciclo vital, após a adultez emergente. O adiamento desse tipo de comprometimento corresponde às postulações de Arnett (2000) sobre uma das características que marcam a mudança na transição para a idade adulta, especificamente as alterações em dados sociodemográficos relacionados ao casamento e à idade média de nascimento do primeiro filho (Arnett; Dutra-Thomé; Koller, 2018). Apesar disso, a manifestação do desejo de sair da casa dos pais e se manter sozinhos demonstra que estão no início da caminhada em busca pela própria independência. Vale destacar que apesar de terem conquistado relativa liberdade, o fato de continuarem dependentes financeiramente dos familiares gera uma ambivalência de sentimentos. Desta maneira, o estabelecimento de uma vida mais autônoma e independente financeiramente é considerado como um dos principais fatores que contribuem para a percepção de chegada à vida adulta Arnett (2000).

A religiosidade compareceu com frequência como um conteúdo importante para os adultos emergentes. No entanto, constituiu-se como elemento central apenas nos submodelos 1.2 e 6.2, em que recebeu significados distintos. Por um lado, surge como uma força superior que guia os acontecimentos da vida, sem o estabelecimento de uma relação com as dimensões do projeto de vida (submodelo 1.2, aplicado por 3 participantes, 1,7% do total). Por outro, aparece como aspecto fundamental que permeia as ações no presente e direciona objetivos significativos, resultando em projetos de vida comprometidos com a dimensão além de si (submodelo 6.2, aplicado por 7 participantes, 4% do total). Culver e Denton (2017) verificaram que a percepção de proximidade ao divino e o cultivo da espiritualidade são aspectos fortes para a construção de projetos de vida significativos. No entanto, apesar dos adultos emergentes desta pesquisa demonstrarem a crença religiosa como um aspecto importante em suas vidas, somente para uma pequena proporção deles (7 participantes que aplicaram o submodelo 6.2, correspondente à 4% do total) este conteúdo compareceu como fundamental para o

engajamento em ações no presente relacionado com o direcionamento dos objetivos e projeções futuras significativas com a dimensão além de si nos projetos de vida. Ademais, as respostas permitem constatar que as vivências nos espaços religiosos, para além de serem direcionadas exclusivamente para o exercício da fé, são valorizadas pelos adultos emergentes, pois proporcionam bem estar e favorecem oportunidades de: convívio entre pares que ampliam suas redes de relação, possibilitando a criação de vínculos de amizade e também de relacionamentos amorosos; participação em atividades diversificadas (tocar instrumentos, cantar no coral, jogar futebol, atuar em grupos de jovens e crianças, entre outras) que desenvolvem suas habilidades; utilização de competências e conhecimentos específicos relacionados à área de formação; exercício de motivações altruístas em ações de voluntariado e engajamento social. Portanto, são experiências que possibilitam ampliação de repertório que contribuem para o projeto de vida.

A partir destes apontamentos, observa-se a existência de um contexto complexo em que diversos caminhos são seguidos pelos adultos emergentes pesquisados nos quais assumem gradativamente papéis adultos. Conforme enfatiza Arnett (2016), a presença das características deste momento do ciclo vital postuladas em seus trabalhos seminais (Arnett, 2000; 2014) não são universais e podem variar a depender do contexto cultural e das circunstâncias econômicas.

4.3 Apresentação e cruzamento dos dados quantitativos com os modelos de projetos de vida

Após a finalização da etapa de análise qualitativa dos dados, que permitiu a identificação dos modelos organizadores de pensamento relacionados aos projetos de vida, assim como evidenciou as percepções dos participantes em relação à contribuição das experiências educacionais para os seus projetos de vida, foi dado prosseguimento à análise quantitativa por meio de testes estatísticos a fim de investigar (i.) a correlação entre variáveis demográficas (idade, escolaridade, gênero e classe socioeconômica) com os projetos de vida, (ii.) a associação entre as experiências educacionais e classes socioeconômicas e (iii.) o efeito das experiências educacionais para os projetos de vida.

O principal objetivo desta etapa da pesquisa é compreender como as experiências educacionais e as variáveis demográficas influenciam na complexidade de projetos de vida dos adultos emergentes, com idade entre 18 e 25 anos.

A seguir serão apresentados e discutidos os resultados que possibilitaram estabelecer relações entre os modelos de projetos de vida e o acesso às experiências educacionais escolares e experiências promovidas em outros contextos de educação.

4.3.1 Relações entre variáveis demográficas e projetos de vida

Com o intuito de construir o perfil demográfico dos participantes, o instrumento de pesquisa coletou uma variedade de informações censitárias e socioeconômicas relacionadas à: idade, cor, gênero, moradia, renda, situação de trabalho e nível de escolaridade. As informações detalhadas a respeito destes dados já foram expostas no capítulo Plano de investigação, item 3.5. Caracterização dos participantes.

Entretanto, para além de delinear o perfil dos participantes da pesquisa, tais dados são essenciais para a expansão da análise realizada, à medida que permitiram o cruzamento entre os dados contextuais e a construção dos projetos de vida na adultez emergente.

Dessa forma, adiante serão destrinchados os dados analisados, explicitando analiticamente as relações entre o contexto examinado e a teoria referente ao desenvolvimento de projetos de vida.

Sobre as variáveis demográficas, foi realizado o teste exato de Fisher, a fim de identificar por meio dos resultados estatísticos a relação entre cada variável com os modelos organizadores que apresentaram maior complexidade, envolvendo tanto a realização pessoal como o compromisso social (modelos 5 e 6). Como pode-se observar na tabela 10, para algumas variáveis demográficas analisadas o teste exato de Fisher não indicou resultados estatisticamente significativos em relação aos projetos de vida dos participantes.

Tabela 10- Variáveis demográficas estatisticamente não significantes

Item	Teste exato de Fisher Valor-P
Gênero	0,423
Cor	0,799
Estado civil	0,783
Escolaridade pai	0,151
Escolaridade mãe	0,160

Fonte: Souza, Barroso e Duarte (2022).

No entanto, é necessário destacar que, apesar da relação com as variáveis gênero, cor da pele, estado civil e escolaridade dos pais não terem apresentado associação estatística significativa para os projetos de vida, tais informações contextuais oferecem dados iniciais importantes que possibilitam observar as condições de vida e como se dão as vivências dos adultos emergentes.

Nesta direção, nota-se uma lacuna no campo da produção científica devido à ausência de pesquisas direcionadas à investigação do efeito que fatores demográficos geram para a

construção de projetos de vida. Por outro lado, conforme verificado nesta pesquisa, outros estudos que analisam a relação entre projetos de vida e fatores demográficos – etnia, nível socioeconômico e gênero – não encontram fortes relações entre estes fatores, sugerindo que, independentemente da origem econômica e social, todos os indivíduos podem construir projetos de vida (Malin; Liauw; Remington, 2019). Deste modo, os resultados estatísticos referentes à gênero e cor verificados na tabela 10. *Variáveis demográficas estatisticamente não significantes* corroboram a constatação de outras pesquisas, confirmando que, para os adultos emergentes deste estudo, estes aspectos não são determinantes para os projetos de vidas. Tal achado mostramos as diferenças entre os resultados da pesquisa qualitativa e quantitativa, uma vez que, na descrição dos modelos organizadores do pensamento, especialmente a variável gênero aportou conteúdos importantes para a presente análise, com maior predominância de participantes do gênero feminino apresentando direcionamento para a família como conteúdo significativo em seus projetos de vida (conforme pode ser verificado nos modelos e submodelos 1.2, 3.1, 4.2, 5 e 6.2).

Em contrapartida, verificou-se significância estatística entre outras variáveis – idade, escolaridade, situação de trabalho e classe socioeconômica – com os projetos de vida dos participantes.

Na tabela 11 destaca-se a existência de associação significativa entre Idade e Projeto de vida (tabela 11),

Tabela 11- Tabela de contingência para Projeto de vida e Idade

Modelo	Idade								Total
	1 8	1 9	2 0	2 1	2 2	2 3	2 4	2 5	
1	1 4	1 2	2	3	2	1	0	1	35
2	0	1	1	0	0	1	0	0	3
3	1 2	7	4	5	2	0	2	2	34
4	1 0	1 9	1 6	7	8	4	2	2	68
5	5	0	1	2	1	2	0	4	15
6	1	1	1	5	4	3	3	2	20
Outro	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Total	4 2	4 0	2 6	2 2	1 7	11	7	11	176

Teste exato de Fisher: Valor $-p < 0,001$

Fonte: elaborado pela autora (2023)

A tabela evidencia forte evidência de associação entre idade e projeto de vida, à medida que é possível visualizar uma tendência de aumento na mediana da idade para os participantes que aplicaram modelos de projetos de vida com a dimensão além de si, ou seja, que demonstraram comprometimento com ações e objetivos direcionados ao impacto positivo na sociedade (modelos 5 e 6). Tal achado leva à compreensão de que o acúmulo de experiências vividas (Klein, 2011) com o avançar da idade contribui para a complexidade dos projetos de vida.

No que se refere à escolaridade, as informações referentes ao tipo de escola que estudaram no Ensino Médio (tabela 12) e ao ingresso no Ensino Superior (tabela 13) possibilitam interpretações relativas à importância e contribuição que as experiências escolares abrangem para a formação integral e, conseqüentemente, para a construção dos projetos de vida.

Tabela 12 - Tabela de contingência para Projeto de vida e Tipo de escola

Modelo	Tipo de escola ensino médio		Total
	Escola particular	Escola pública	
1	8	27	32
2	3	0	3
3	10	24	34
4	16	52	68
5	7	8	15
6	13	7	20
Outro	0	1	1
Total	57	119	176

Teste exato de Fisher: Valor $-p < 0,001$

Fonte: elaborado pela autora (2023)

A primeira informação que sobressai na tabela 12 é a quantidade de participantes (68%) que concluíram os estudos na educação básica em escola pública.

Ademais destaca-se a predominância de ex-alunos de escola pública nos modelos que têm como principal característica o foco no presente ou com objetivos focados no bem-estar pessoal e material, conforme verificado nos modelos *1. Projeções normativas focadas no presente*, *3. Intenções idealizadas* e *4. Projeto de vida com foco na realização pessoal e/ou*

familiar. Tal constatação, quando comparada com o fato de que os participantes que se inserem no modelo 6. *Projeto de vida com compromisso social* – que têm como característica a complexidade e articulação entre os objetivos pessoais, sociais e profissionais com uma evidente direção significativa em relação ao futuro – em sua maioria estudaram em escolas da rede privada, direciona à ponderação em torno dos inúmeros desafios que as escolas enfrentam para a oferta de práticas educacionais de qualidade a depender da rede de ensino a que pertencem (Silva, 2016). Tais resultados levam-nos à compreensão de que, provavelmente, as experiências educacionais ofertadas nestas escolas, somadas às outras experiências formativas que estes participantes tiveram, foram provavelmente exitosas e contribuíram em alguma medida para a formação e construção dos projetos de vida.

O estudo de Malin, Liauw e Remington (2019) sobre estudantes do ensino médio pode auxiliar a presente análise, pois destacou que a escola frequentada pelos jovens desempenha um papel crucial no início do desenvolvimento dos projetos de vida. A pesquisa sugere que o ambiente escolar influencia o engajamento dos alunos e a consideração de dimensões além de si mesmos. Os resultados indicam que o contexto escolar pode afetar a forma como os alunos pensam sobre seus objetivos de vida, sugerindo variações na eficácia das escolas em apoiar esse processo.

No entanto, tomando o cuidado de não fazer comparações reducionistas que podem contribuir para o estigma negativo que permeia o imaginário social em torno da qualidade da educação pública, é oportuno destacar que estes dados não podem ser generalizados, tão pouco interpretados numa perspectiva dualista entre escola pública versus escola privada, visto que se ressalta que este estudo é composto por um grupo de participantes que não representa a totalidade dos alunos de escolas públicas e privadas. Logo, nesse caso caberia investigar mais profundamente quais as características das práticas educacionais promovidas nestas escolas em específico que foram relevantes para estes participantes.

O cruzamento dos dados referentes ao ingresso no Ensino Superior e Projeto de vida verificados na tabela 13 demonstram que 61% dos participantes deste estudo ingressaram no ensino superior.

Tabela 13 - Tabela de contingência para Projeto de vida e Ensino superior

Modelo	Ensino superior		Total	%
	Ingressou	Não ingressou		
1	13	22	35	19,9
2	2	1	3	1,7
3	19	15	34	19,3
4	43	25	68	38,7
5	12	3	15	8,5
6	18	2	20	11,4
Outro	0	1	1	0,6
Total	107	69	176	100,0

Teste exato de Fisher: Valor $-p < 0,001$

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Segundo a tabela, no modelo 1. *Projeções normativas, focadas no presente*, 63% dos integrantes do modelo não ingressaram no ensino superior. No modelo 4. *Projeto de vida com foco na realização pessoal e/ou familiar*, 63% ingressaram no ensino superior. Nos modelos 5. *Projeto de vida com compromisso social em estágio inicial* e 6. *Projeto de vida com compromisso social* quase a totalidade dos integrantes (80% e 90%, respectivamente) ingressaram no ensino superior.

Alguns pontos precisam ser considerados para a análise da função que o acesso ao ensino superior representa. De acordo com os dados, fica evidente que, para os adultos emergentes deste estudo, o acesso a níveis mais elevados de ensino configurou-se como o aspecto relevante para a construção de projetos de vida com a dimensão além de si, pois se verificou que há uma tendência entre os participantes que cursam ou cursaram este nível de ensino de apresentar maior complexidade na elaboração dos seus projetos (modelos 5 e 6). Este dado corrobora os resultados apresentados por Malin *et. al.* (2017) que descobriram que o ingresso no ensino superior foi um fator expressivo para o envolvimento social e político. Ainda assim, é importante observar que estudantes que possuem um projeto de vida com a dimensão além de si têm maior tendência a considerar suas atividades significativas (Yeager; Bundick, 2009), conectando-as com seus objetivos (Malin; Liauw; Remington, 2019).

Por um lado, o ingresso no ensino superior pode ser um fator preponderante para o início da construção de planos para o futuro, conforme verificado no modelo 4 em que o engajamento

profissional no presente norteia planos para o futuro que envolvem a progressão nos estudos e no trabalho, com a intenção de garantir melhores condições de vida para si mesmos e/ou para a família. Ou ainda, ser um fator que agrega novas camadas para os projetos de vida, à medida que amplia o campo de experiências e gera novas percepções sobre as possibilidades de atuar frente aos desafios do mundo, conforme ocorre nos modelos 5 e 6, cuja principal característica é a presença da dimensão além de si com maior complexidade e alto nível de integração entre as dimensões pessoal, social e profissional na elaboração dos projetos de vida. Por outro lado, a falta de oportunidade de experienciar a formação no ensino superior, conforme ocorre para a maior parte dos participantes do modelo 1, caracterizado pelo foco nas relações interpessoais, no próprio bem-estar e com a ausência de projeções significativas para o futuro, pode configurar como um limitador para os projetos à medida que restringe o campo de experiências destes participantes, impossibilitando-os de explorar e desenvolver novas habilidades.

Ao testar a associação entre Projeto de vida e Situação de trabalho (tabela 14), o teste apresenta valor-p igual a 0,040, o que indica alguma associação, que necessita de maior atenção para evidenciar os resultados.

Tabela 14 - Tabela de contingência para Projeto de vida e Situação de trabalho

Modelo	Situação de trabalho						Total
	Autônomo	Estagiários	Outros	Sem atividade remunerada	Trabalhador formal	Trabalhador informal	
1	0	13	0	8	13	1	35
2	0	0	0	1	2	0	3
3	3	13	0	8	10	0	34
4	1	33	0	4	27	3	54
5	1	4	2	2	5	1	15
6	2	5	1	2	8	2	20
Outro	0	0	0	1	0	0	1
Total	7	68	3	26	65	7	176

Teste exato de Fisher: Valor -p 0,040

Fonte: elaborado pela autora (2023)

No que se refere à situação de trabalho, percebe-se que a maioria (75,3%) dos participantes são estagiários (38,6%) ou trabalhadores formais (36,7%), fato que demonstra uma situação de trabalho regulamentada e protegida pela lei trabalhista, possibilitando que disponham de seguridade social.

Ademais, 8% declaram-se autônomos ou trabalhadores informais e 1,7% declaram exercer outras atividades. Esses dados evidenciam que grande parte (84,2%) destes adultos emergentes estão ativos em atividades profissionais.

Em contrapartida, 14,8% declararam não exercer nenhuma atividade remunerada no momento da coleta de dados. Considera-se que este é um percentual baixo se comparado ao cenário da empregabilidade da população jovem no país. De acordo com o diagnóstico elaborado pela Subsecretaria de Estatísticas e Estudos do Trabalho do Ministério do Trabalho sobre a empregabilidade jovem, o percentual de jovens que não trabalham no país é alto, são 5,2 milhões de jovens desocupados (Albuquerque, 2023). Num cenário em que o desemprego atinge 9,4 milhões de pessoas, a população na faixa etária dos 14 aos 24 anos representa 55% de pessoas nesta situação, tornando a empregabilidade dos jovens um desafio multifacetado marcado pelas desigualdades sociais – dado que entre os jovens que não trabalham 52% são mulheres e 66% são pretos e pardos – e que carece de ações intersetoriais para o enfrentamento da transição entre o término da escolarização básica e o ingresso no mundo do trabalho. Segundo dados da Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil ocupa o segundo lugar no ranking de 37 países com maior proporção de jovens (com idade entre 18 e 24 anos) que estão fora da escola e sem trabalho (OCDE, 2023).

O fato de estudarem no nível superior provavelmente contribui para a ocupação de vagas no mercado de trabalho formal e também para o ingresso no mercado de trabalho via oportunidades de estágio que oferecem, de um lado, a aquisição de saberes práticos relacionados aos seus campos de atuação, por outro, permitem a partir dessas vivências o vislumbramento de oportunidades de desenvolvimento (Vieira e Dellazzana-Zanon, 2022), gerando com isso o delineamento de dimensões fundamentais do projeto de vida – engajamento e projeções significativas.

Na tabela 15 podem ser verificados os dados referentes à relação entre classe socioeconômica e projetos de vida.

Tabela 15 - Tabela de contingência para Projeto de vida e Classe socioeconômica

Modelo	Classe socioeconômica						Total
	A	B1	B2	C1	C2	D-E	
1	7	7	9	5	6	1	35
2	2	1	0	0	0	0	3
3	6	6	9	7	6	0	34
4	10	11	34	9	3	1	68
5	2	5	4	3	1	0	15
6	6	1	7	6	0	0	20
Outro	0	0	0	0	0	1	1
Total	33	31	63	30	16	3	176

Teste exato de Fisher: Valor -p 0,045

Fonte: elaborado pela autora (2023)

De acordo com a tabela 15 nota-se que 72,2% dos participantes têm alto nível socioeconômico (A, B1 e B2) e 27,8% têm nível socioeconômico baixo (C1, C2 e D-E), somente três participantes estão inseridos na classe socioeconômica D-E.

No modelo 2. *Exploração identitária* todos os participantes têm alto nível socioeconômico, no modelo 6. *Projeto de vida com compromisso social* há prevalência de participantes nos níveis socioeconômicos mais altos.

A observação relacionada à associação entre classe socioeconômica e projetos de vida pode levar a interpretar que existe uma amálgama social que permite a alguns sujeitos o acesso a oportunidades formativas diversificadas, por exemplo o ensino superior, o que contribui com a elaboração de projetos de vida mais complexos e, por conseguinte, favorecem o acesso a oportunidades de trabalho mais dignas.

Evidencia-se que a população desta pesquisa é composta, em sua maioria, por participantes que desfrutam de oportunidades formativas (conforme verificado na relação de ingresso no ensino superior, tabela 13) e de inserção profissional (tabela 14) em condições diferenciadas, se comparado aos dados do cenário nacional descritos anteriormente. Nesse sentido, vale ressaltar que, durante a fase de produção de dados, esperava-se constituir uma amostra mais equilibrada em termos de classe socioeconômica, que possibilitasse observar mais detidamente como as diferenças de classe socioeconômica intervêm na trajetória de vida e influenciam o desenvolvimento dos projetos de vida, mas é difícil encontrar o jovem que não está ligado à instituições educacionais ou de trabalho, pois ele não consta em cadastros escolares

e nos sistemas de emprego. Existe uma parcela da população nesta faixa etária que está desengajada, desalentada, são aqueles que não fazem parte do mundo do trabalho, não procuram emprego e não estudam. São estes que mais necessitam de apoio que os direcione a encontrar uma posição ativa para desenvolver seus potenciais (Silva; Vaz, 2020).

A interface entre os dados referentes à escolarização e situação de trabalho indica que existe um campo de oportunidades que se interconectam podendo expandir ou restringir o desenvolvimento dos projetos de vida a depender das oportunidades disponíveis aos sujeitos que vivem a adultez emergente (Dutra-Thomé *et. al*, 2017).

4.3.2 Relações entre experiências educacionais e a construção dos projetos de vida

Os dados apresentados nesta seção procuram aprofundar a compreensão em torno da contribuição das experiências educacionais, investigando – a partir da frequência da participação em atividades educacionais escolares, atividades educacionais em outros contextos de educação e engajamento social – se existe alguma relação entre o acesso a tais experiências educacionais e a construção dos projetos de vida.

Assim como foi feito com os dados sociodemográficos descritos na seção anterior, o teste de Fisher (Agresti, 2019) foi aplicado para selecionar as variáveis explicativas referentes às experiências educacionais que possuem associação significativa com os modelos dos projetos de vida.

Inicialmente, serão abordados os resultados referentes às atividades escolares¹⁶, cujas variáveis observadas foram: fazer trabalhos, estudar para prova, frequentar biblioteca, frequentar laboratório, ir em palestras, visitar empresas, participar de feira de ciência, ler jornais e livros, ir em excursões, ir a cinemas, ser representante de aluno, participar de reuniões, campanhas escolares, organização de eventos esportivos, organização de eventos culturais, projetos escolares com temas sociais ou ambientais, participar nas escolhas de temas de trabalho frequentar exposições, participar de eventos esportivos, disputar campeonatos esportivos, grupos de arte, visitar museus, outros. Para tanto, foi verificado com que frequência os participantes indicaram participar destas atividades (os níveis são: sempre ou quase sempre, de vez em quando, nunca ou quase nunca).

¹⁶ É importante retomar que consideramos as atividades formativas como um conjunto complexo de experiências educacionais que são significativas ao sujeito, não sendo possível segmentá-las, de forma estrita, entre a educação formal, informal e não-formal.

A tabela 16 contém as variáveis de atividades escolares que não apresentaram resultados significantes para os projetos de vida.

Tabela 16 - Atividades escolares não significantes em relação aos Projetos de vida

Atividade	Teste exato de Fisher
	Valor-P
Fazer trabalhos	0,955
Frequentar biblioteca	0,671
Frequentar laboratório	0,725
Ir em palestras	0,364
Visitar empresas	0,232
Participar de feira de ciência	0,735
Ler jornais e livros	0,385
Ir em excursões	0,890
Cinemas	0,258
Outros	0,301
Ser representante	0,337
Participar de reuniões	0,908
Campanhas escolares	0,218
Organização de eventos esportivos	0,155
Organização de eventos culturais	0,392
Participar de projetos sociais	0,599
Participar nas escolhas de temas de trabalho	0,281

Fonte: Souza, Barroso e Duarte (2022).

Na tabela 17 pode-se verificar as variáveis referentes às atividades escolares que são significantes para os projetos de via.

Tabela 17 - Atividades escolares significantes em relação aos Projetos de vida

Atividade	Teste exato de Fisher
	Valor-P
Estudar para provas	0,008
Visitar museus	0,061
Frequentar exposições	0,043
Participar de eventos esportivos	0,070
Grupos de arte	0,019
Disputar campeonatos esportivos	0,079

Fonte: Souza, Barroso e Duarte (2022).

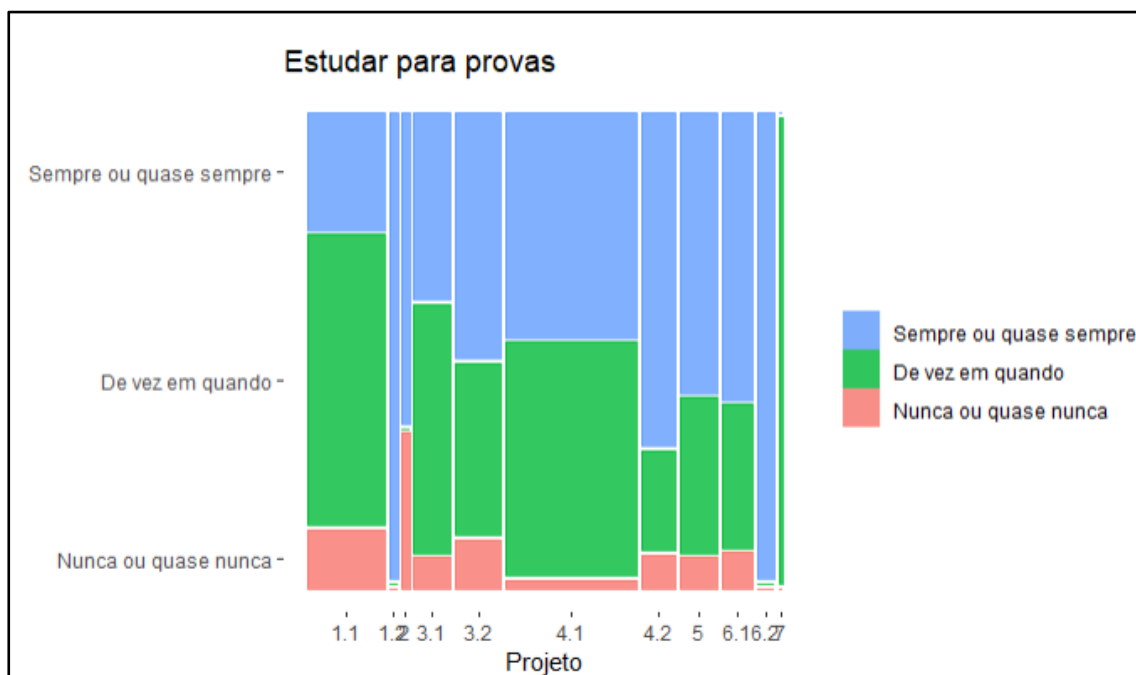
As atividades escolares observadas nas tabelas 16 e 17 versaram sobre: dedicação aos estudos; acesso à informação, à cultura e esportes; participação ativa em situações de representação estudantil; participação em campanhas de solidariedade; organização de eventos; discussão e tomada de decisões em assuntos referentes à vida escolar. Dentre toda essa variedade, apenas estudar para provas, visitar museus, frequentar exposições, participar de eventos esportivos, grupos de arte e disputar campeonatos esportivos foram estatisticamente significativos para os projetos de vida aplicados pelos adultos emergentes deste estudo.

Por isso, a seguir serão apresentados os gráficos referentes a estas atividades escolares estatisticamente significantes para evidenciar a relação entre elas e os modelos de projetos de vida¹⁷.

No gráfico 1, pode-se visualizar a relação entre Estudar para as provas e Projetos de vida.

¹⁷ O estudo empreendido por Souza, Barroso e Duarte (2022), a partir dos resultados da presente investigação, destrinchou as correlações entre submodelos e as atividades escolares. Por esse motivo, os gráficos abordarão os sub-modelos, diferentemente do sub-capítulo anterior.

Gráfico 1 - Gráfico mosaico para Estudar para provas por Projetos de vida

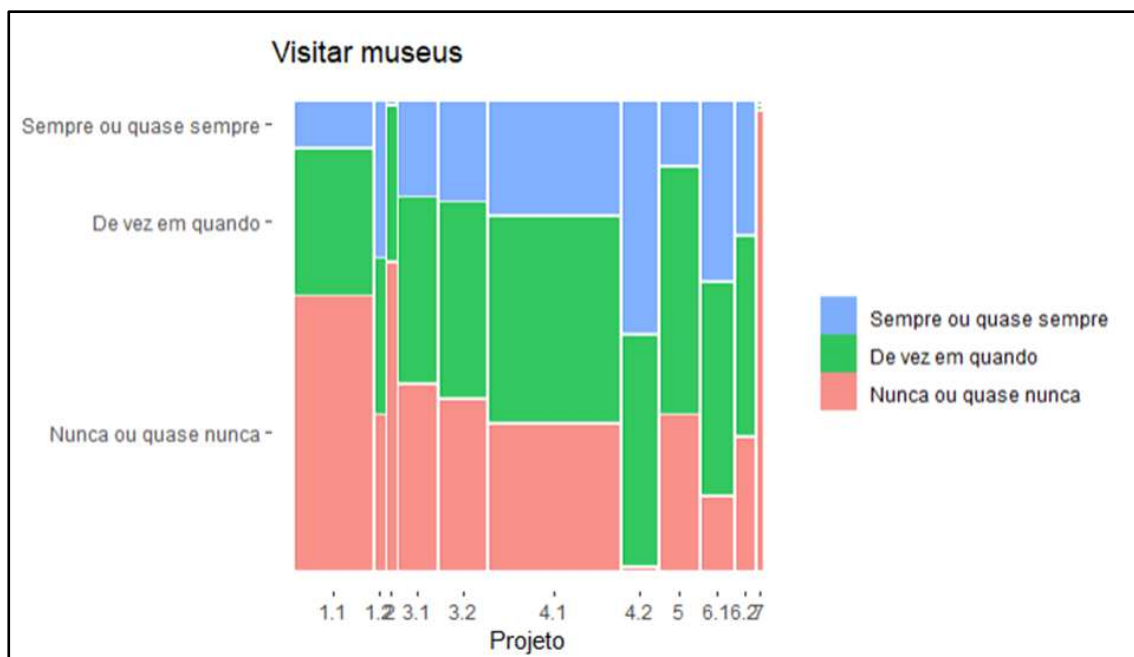


Fonte: Souza, Barroso e Duarte (2022).

Percebe-se que há uma tendência da proporção dos participantes que sempre ou quase sempre estudavam para provas aumentar à medida que os modelos de projetos de vida tornam-se mais complexos. Entende-se que o engajamento dos estudantes com os estudos traz possibilidades de construção de projetos de vida com mais compromisso social, uma vez que podem ampliar conhecimentos sobre fenômenos sociais e naturais (Pinheiro; Ochiai, 2021). Na mesma direção, outras pesquisas identificaram que as tarefas escolares foram a fonte mais significativa de apoio para o compromisso com objetivos além de si (Malin; Liaw; Remington, 2019).

O gráfico 2 apresenta a relação entre Visitar museus e Projetos de vida.

Gráfico 2 - Gráfico mosaico para Visitar museus por Projetos de vida

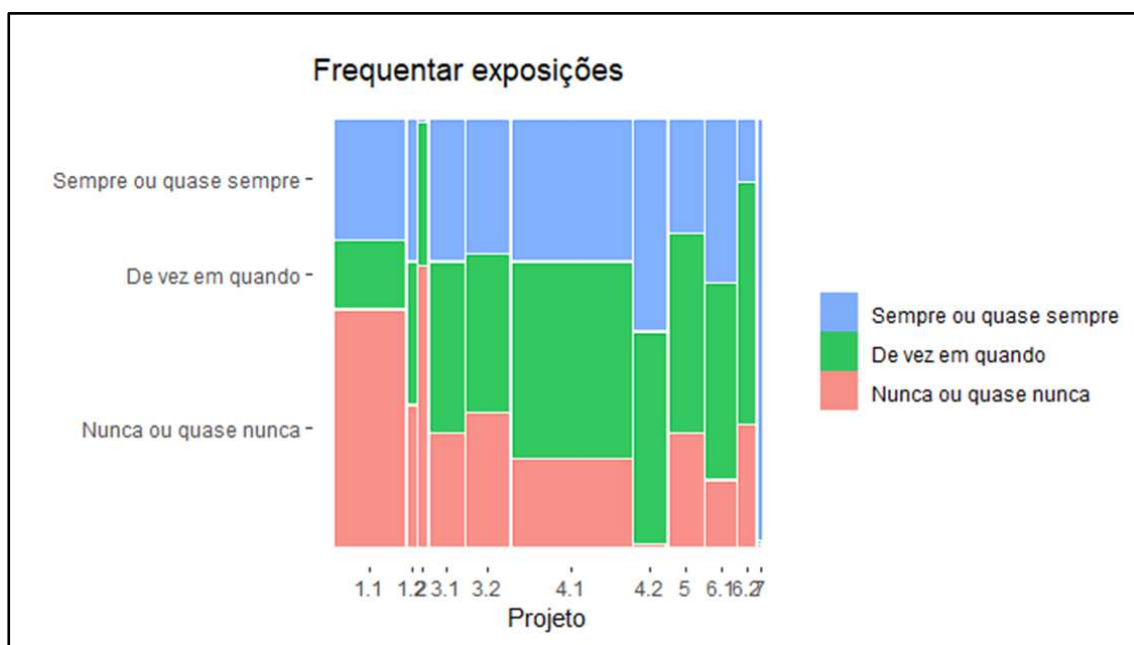


Fonte: Souza, Barroso e Duarte (2022).

Aqui pode-se observar uma baixa frequência neste tipo de atividade cultural, com maior proporção dos participantes que aplicaram os modelos 1 a 3, indicando nunca ou quase nunca terem visitado museus.

No gráfico 3 tem-se a relação entre Frequentar exposições e Projetos de vida.

Gráfico 3 - Gráfico mosaico para Frequentar exposições por Projetos de vida

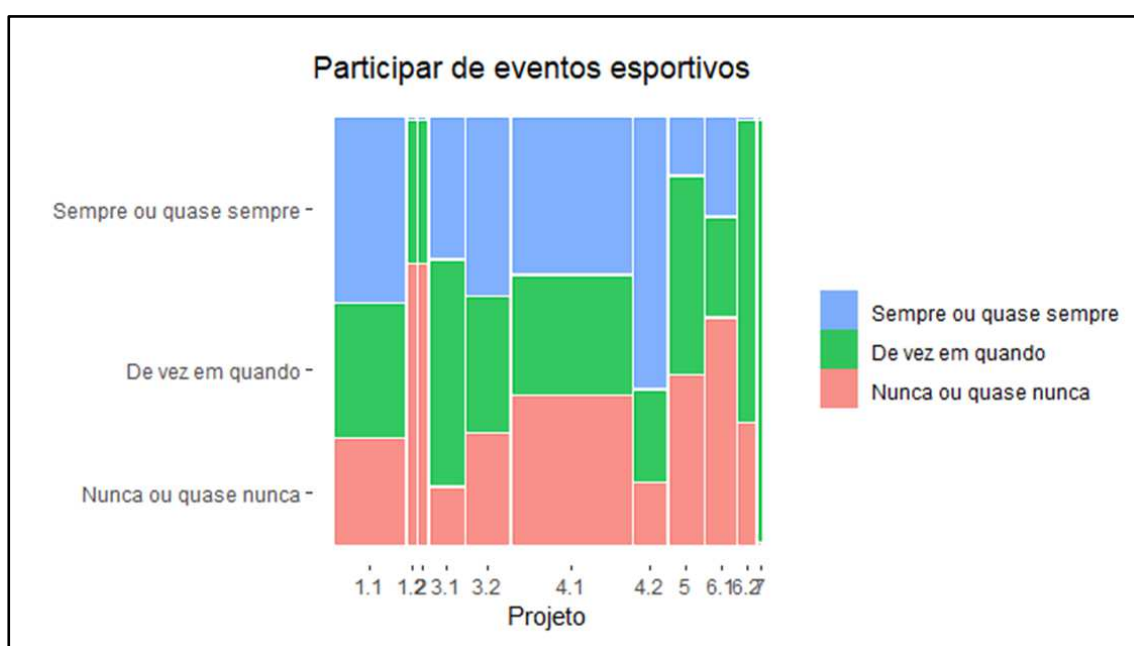


Fonte: Souza, Barroso e Duarte (2022).

Nota-se uma semelhança em relação à Visitar museus (gráfico 2) e Frequentar exposições (Gráfico 3), o que pode indicar que o indivíduo que fazia uma atividade também fazia a outra.

O gráfico 4 representa as relações entre Participar de eventos esportivos e Projetos de vida.

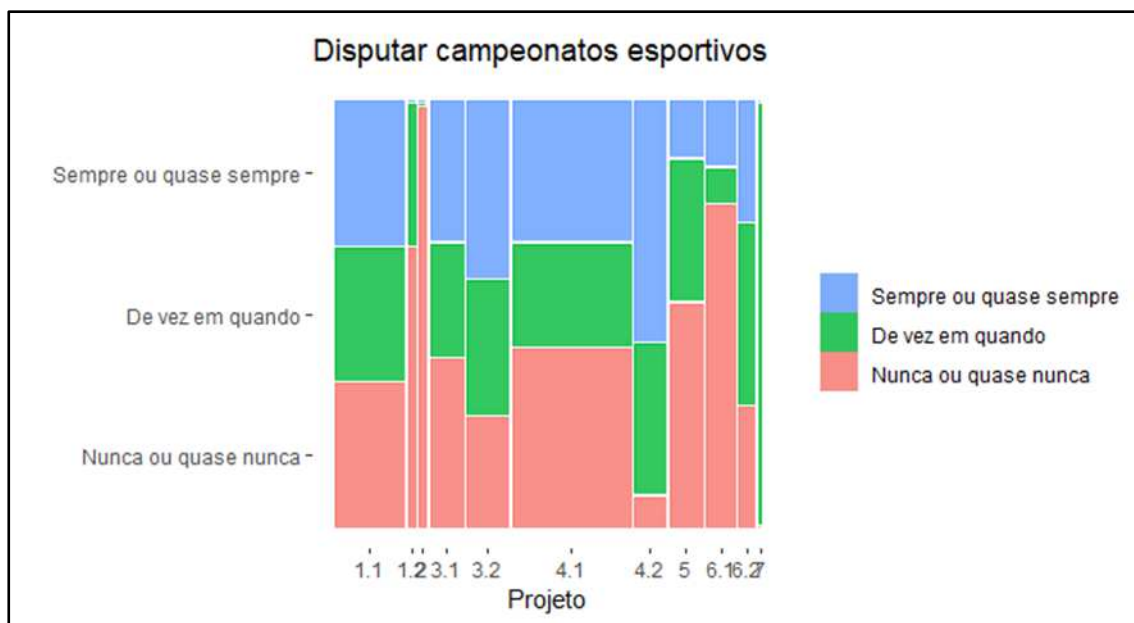
Gráfico 4 - Gráfico mosaico para Participar de eventos esportivos por Projetos de vida



Fonte: SOUZA, BARROSO, DUARTE (2022).

Os gráficos 4 e 5 trazem resultados semelhantes, indicando que possivelmente as atividades esportivas estimularam, além do envolvimento como atleta, o engajamento na organização destes eventos. Foi a atividade menos praticada pelos participantes que estão focados no processo de autoconhecimento e desenvolvimento pessoal (modelo 2) e pelos que apresentaram a dimensão além de si (modelos 5 e 6).

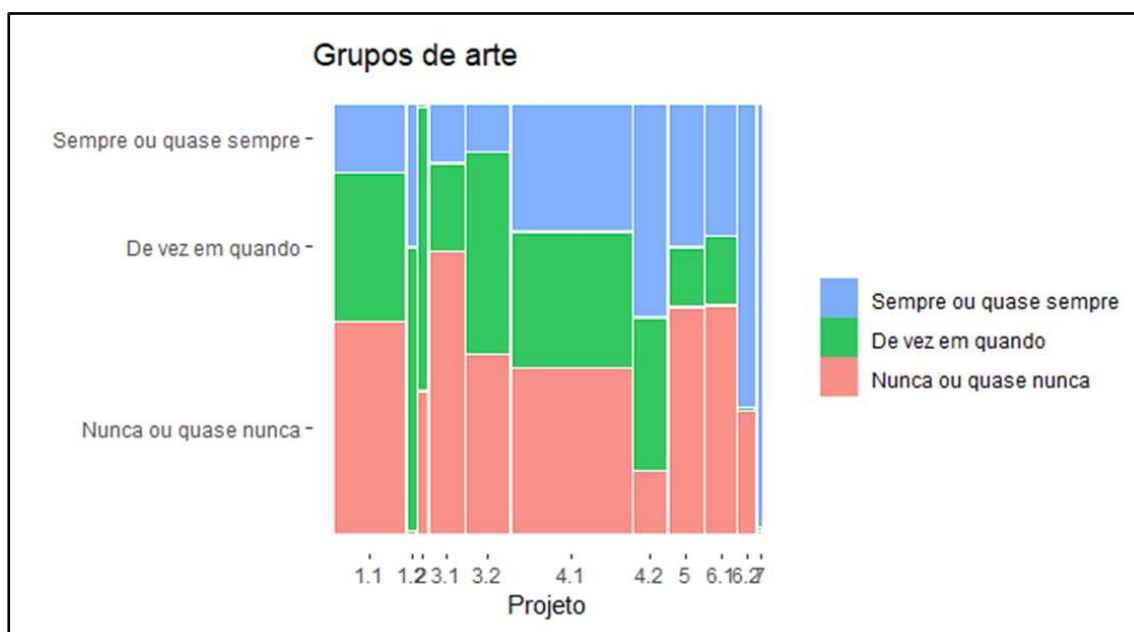
Gráfico 5 - Gráfico mosaico para Disputar campeonatos esportivos por Projetos de vida



Fonte: Souza, Barroso e Duarte (2022).

Por fim, no gráfico 6 referente a Grupos de arte, nota-se que a distribuição das proporções entre projetos é semelhante à distribuição das variáveis Participar de eventos esportivos e Disputar campeonatos esportivos.

Gráfico 6 - Gráfico mosaico para Grupos de arte por Projetos de vida



Fonte: Souza, Barroso e Duarte (2022).

A partir destes dados que relacionam as atividades escolares estatisticamente significantes com os projetos de vida, pode-se observar que a participação, ao longo da trajetória escolar, em atividades culturais, artísticas e esportivas, juntamente com a dedicação aos estudos (no caso, estudar para as provas) foram importantes para a construção dos projetos de vida. Estudar para as provas (gráfico 1) e participar de atividades culturais, como visitar museus (gráfico 2) e frequentar exposições (gráfico 3) foram mais frequentes para os modelos com a dimensão além de si (5 e 6).

Deste modo, parece razoável argumentar que o rol de experiências ofertadas para além do conteúdo formal do currículo, por exemplo atividades que mobilizem a fruição artística e a atuação esportiva, podem se configurar como oportunidades para o desenvolvimento de habilidades e construção de conhecimentos importantes para o desenvolvimento durante a escolarização.

Somada à investigação da participação em atividades escolares, verificou-se também em que medida a frequência em atividades educacionais em outros contextos de educação e engajamento social se relacionam com a construção dos projetos de vida. Deste modo, observou-se com que frequência os participantes declararam se engajar em: movimentos sociais e políticos; associações estudantis, esportivas ou de moradores; trabalho voluntário; ongs; partidos políticos e sindicatos. Os níveis utilizados para as variáveis de atividades sociais e políticas foram: participo atualmente, já participei mas não participo mais, nunca participei.

Dentre todas as variáveis observadas - associações de moradores, associações estudantis, clubes de lazer, grupos ambientalistas, grupos diversos, ongs, partidos políticos, sindicatos, grupos artísticos, grupos religiosos, trabalho voluntário, movimentos identitários, movimentos sociais - verifica-se quais experiências não foram significantes em relação aos projetos de vida e quais foram nas tabelas 18 e 19.

Tabela 18 - Experiências sociais e políticas não significantes em relação a Projetos de vida

Teste exato de Fisher	
Atividade	Valor-P
Associações de moradores	0,304
Clubes de lazer	0,886
Grupos ambientais	0,366
Grupos diversos	0,944
ONGs	0,408
Partidos políticos	0,511
Sindicatos	0,959

Fonte: Souza, Barroso e Duarte (2022).

Tabela 19 - Experiências sociais e políticas significantes em relação a Projetos de vida

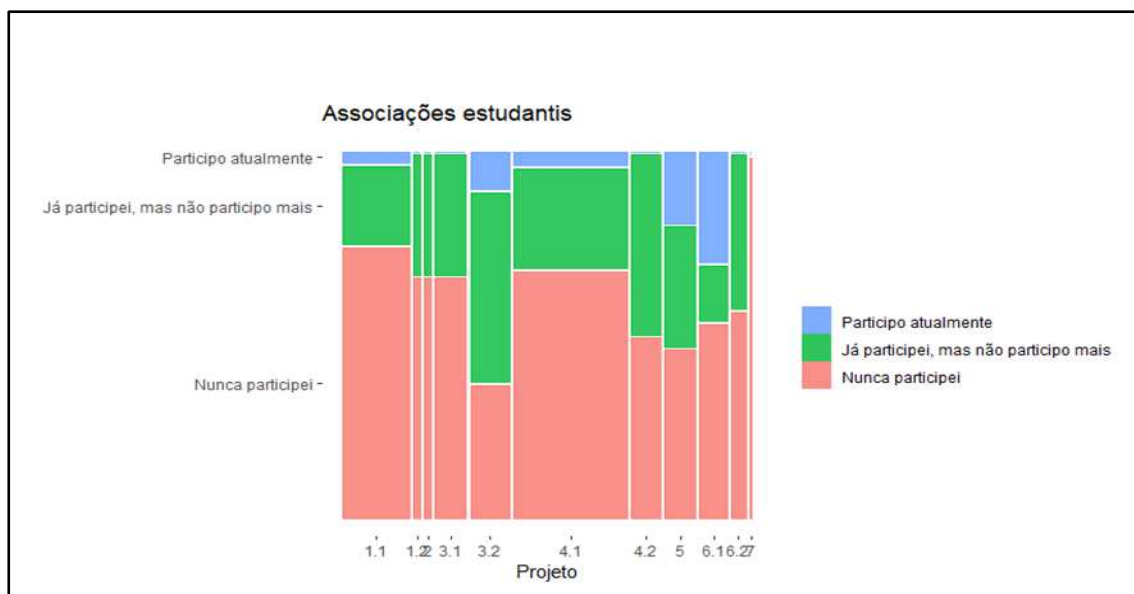
Teste exato de Fisher	
Atividade	Valor-P
Associações estudantis	0,087
Grupos artísticos	0,020
Grupos religiosos	<0,001
Trabalho voluntário	0,003
Movimentos identitários	0,011
Movimentos sociais	0,007

Fonte: Souza, Barroso e Duarte (2022).

Os dados trazidos nas tabelas 18 e 19 permitem visualizar que a participação em atividades relacionadas ao engajamento social e político que se deram em associações estudantis, grupos artísticos, grupos religiosos, trabalho voluntário, movimentos identitários e movimentos sociais foram estatisticamente significativos. Portanto, abaixo serão trazidos os gráficos de cada uma destas atividades para que seja observado o panorama mais detalhado em relação aos modelos de projetos de vida.

No gráfico 7, tem-se o cruzamento entre a variável Associações estudantis com os Projetos de vida.

Gráfico 7 - Gráfico mosaico para Associações estudantis por Projetos de vida

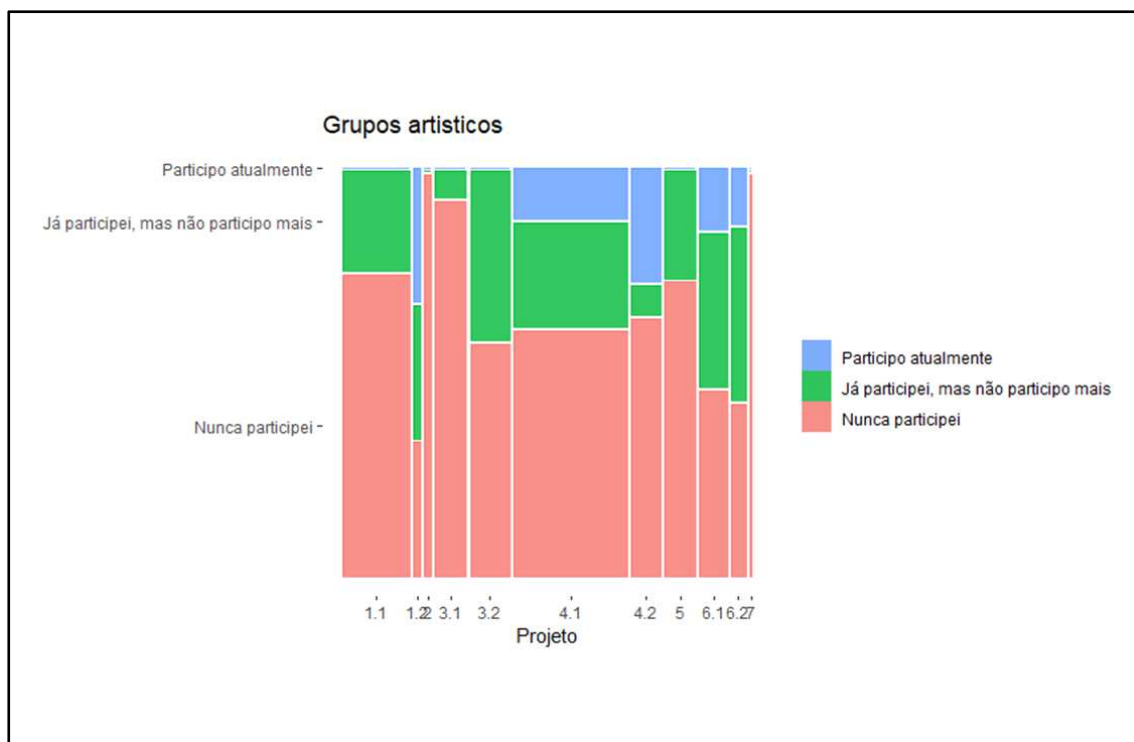


Fonte: Souza, Barroso e Duarte (2022).

O gráfico ilustra que é alta a proporção de não participação em associações estudantis, o que demonstra que tanto nas instituições escolares de educação básica, quanto nas de nível superior as possibilidades de participação em instâncias de discussão e tomada de decisão sobre temas relativos ao cotidiano acadêmico são restritas e/ou não são atraentes aos estudantes. No entanto, nos modelos 5 e 6 é perceptível maior índice de participação atualmente. Indicando, conforme verificado na descrição dos dados qualitativos, que os participantes que aplicaram estes modelos estão ativamente engajados em assuntos de interesse coletivo.

No gráfico 8 apresenta-se as relações da participação em Grupos artísticos com os projetos de vida.

Gráfico 8 -Gráfico mosaico para Grupos artísticos por Projetos de vida

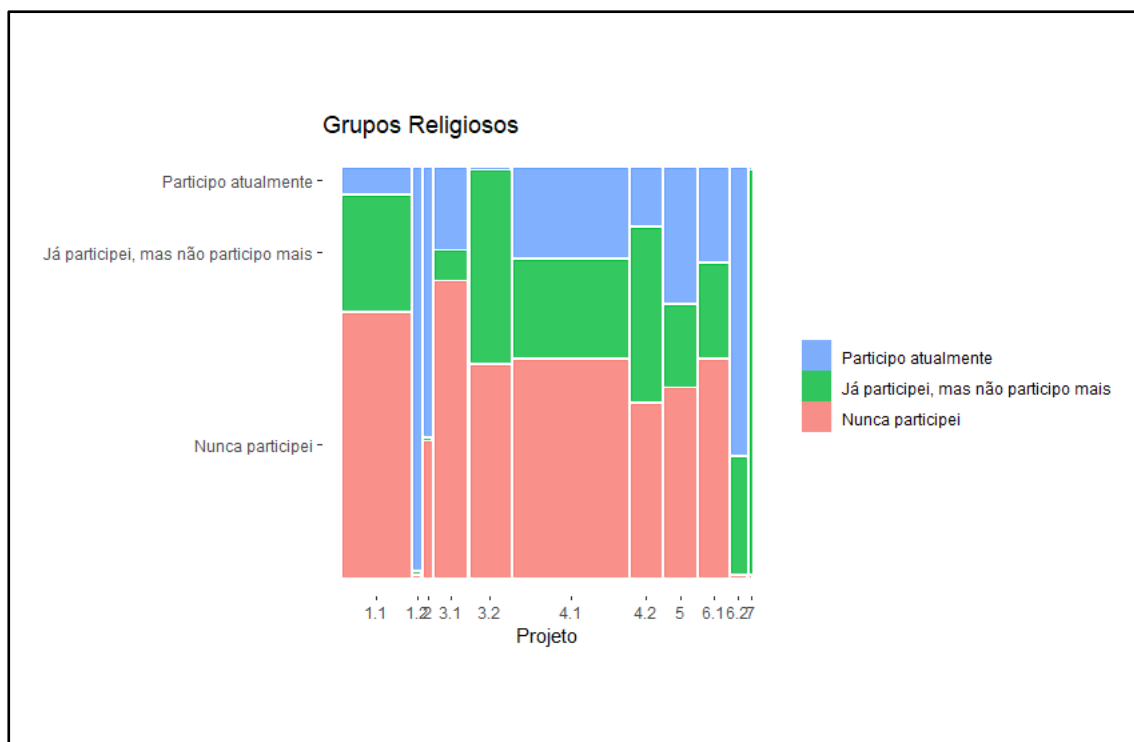


Fonte: Souza, Barroso e Duarte (2022).

De acordo com a visualização gráfica, nota-se uma proporção muito pequena de indivíduos que atualmente participam de grupos artísticos.

No gráfico 9, é possível verificar o cruzamento entre Grupos religiosos com os projetos de vida.

Gráfico 9 - Gráfico mosaico para Grupos Religiosos por Projetos de vida

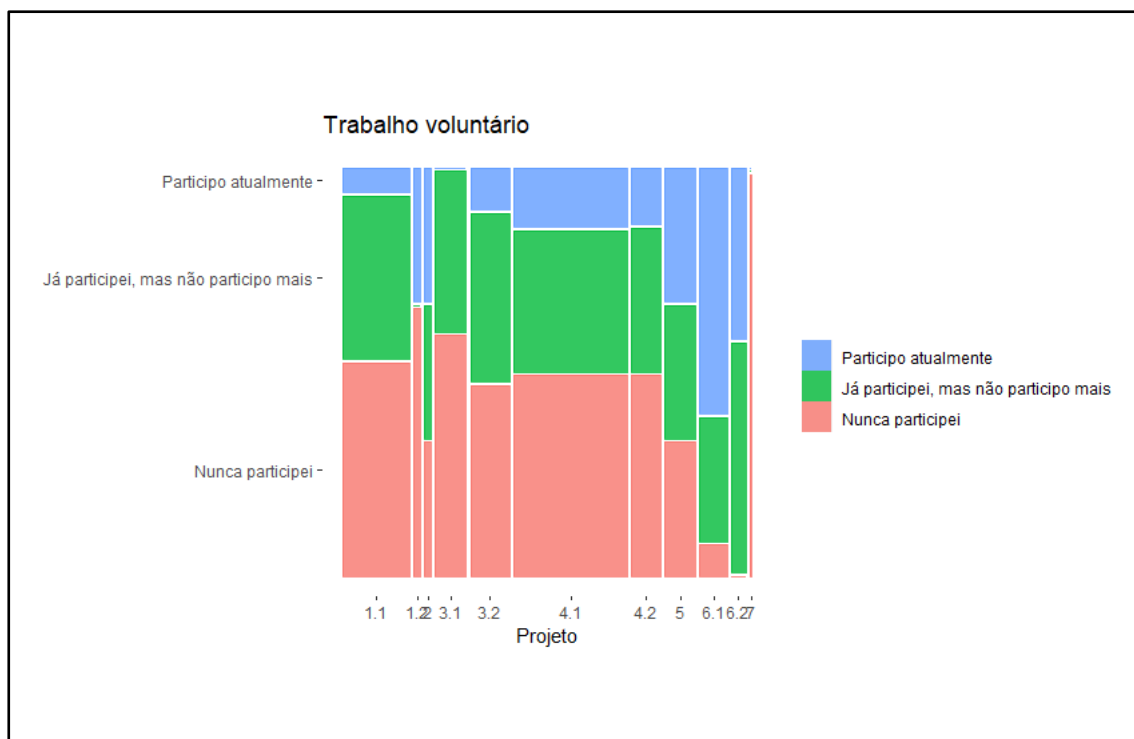


Fonte: Souza, Barroso e Duarte (2022).

A proporção de indivíduos que participam atualmente de grupos religiosos está presente na maioria dos modelos de projetos de vida. E aumenta para os participantes que aplicaram modelos de projetos de vida que apresentaram a religiosidade como conteúdo importante (submodelos 1.2 e 6.2). A esse respeito, conforme discutido nos dados qualitativos, evidencia-se que este conteúdo, apesar de ter comparecido com alguma frequência para os adultos emergentes, mobilizou a dimensão além de si nos projetos de vida somente para uma pequena parcela (submodelo 6.2, 4% do total). Todavia, as vivências nos espaços religiosos parecem ser valorizadas, pois não se restringem à prática religiosa, para além disso, proporcionam experiências de convívio e ampliação de repertório.

A representação gráfica do cruzamento entre a variável Trabalho voluntário com Projetos de vida pode ser visualizada no gráfico 10.

Gráfico 10 - Gráfico mosaico para Trabalho voluntário por Projetos de vida

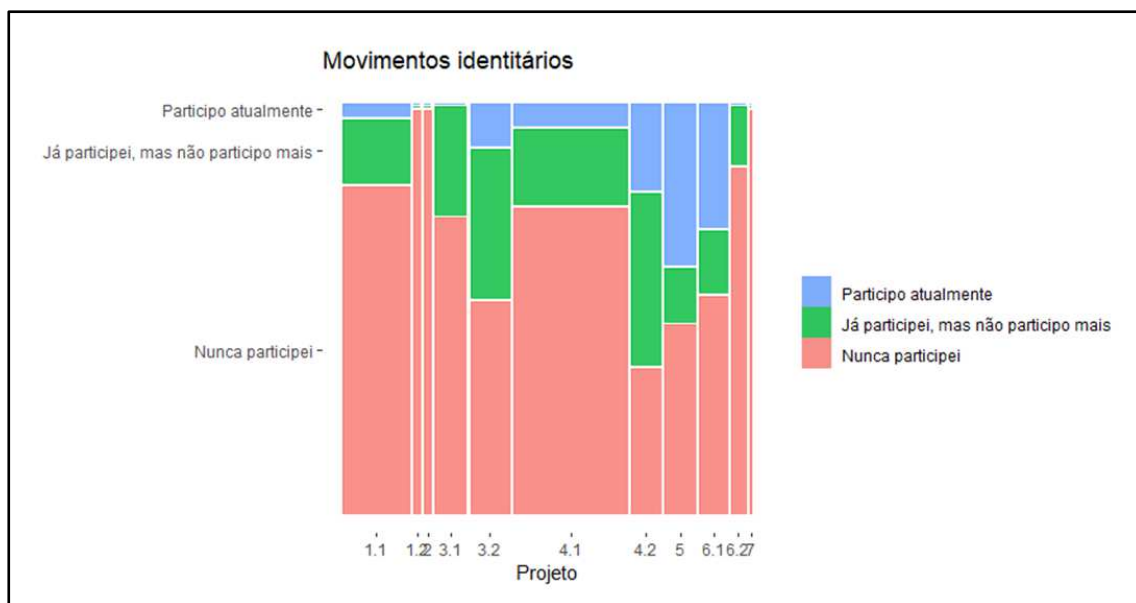


Fonte: Souza, Barroso e Duarte (2022).

Quanto à prática de trabalho voluntário, destaca-se que, no modelo 6, é baixa a proporção de quem nunca participou deste tipo de atividade. Evidencia-se, em consonância com os dados qualitativos, que os participantes que aplicaram este modelo estão altamente comprometidos com a dimensão além de si em seus projetos de vida e que uma das formas pelas quais viabilizam a participação social e política é por meio do trabalho voluntário.

No gráfico 11 pode ser observada a relação entre Movimentos identitários com Projetos de vida.

Gráfico 11 -Gráfico mosaico para Movimentos identitários por Projetos de vida

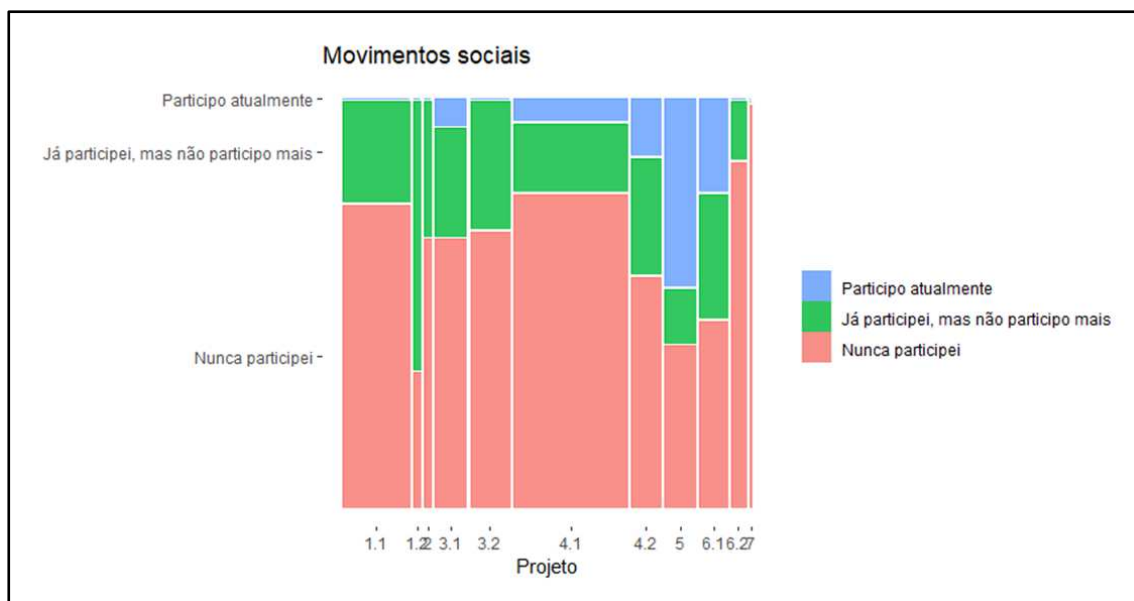


Fonte: Souza, Barroso e Duarte (2022).

Sobre o envolvimento em movimentos relacionados à questões identitárias, nota-se que há uma proporção alta em todos os modelos daqueles que nunca participaram nestas iniciativas. Ainda assim, para os participantes que apresentaram a dimensão além de si orientada por uma preocupação com questões de cunho sociais e políticos (modelo 5 e submodelo 6.1) é visível maior engajamento. Conforme indicado na análise qualitativa, estes participantes demonstraram que as causas relacionadas às questões que atravessam as minorias estão diretamente relacionadas com seus projetos de vida (por exemplo, gênero, orientação sexual, racismo, entre outros).

O gráfico 12 apresenta a relação entre Movimentos sociais por Projetos de vida.

Gráfico 12 -Gráfico mosaico para Movimentos sociais por Projetos de vida



Fonte: Souza, Barroso e Duarte (2022).

A partir da visualização do gráfico 12, nota-se alguma semelhança com o gráfico 11 relacionado aos movimentos identitários, com uma proporção alta de não participação em movimentos sociais. Do mesmo modo que analisado no gráfico anterior, verifica-se que há maior engajamento nos modelos em que a dimensão além de si dos projetos de vida pauta-se no reconhecimento da dimensão sociopolítica como aspecto fundamental de posicionamento no mundo (modelo 5 e submodelo 6.1). Estes participantes se engajam em movimentos sociais relacionados à educação, saúde, moradia, entre outros temas.

4.3.3 Relações entre classes socioeconômicas e experiências educacionais

Nesta seção, serão apresentados os dados que comparam o acesso às experiências educacionais de acordo com classes socioeconômicas.

O caminho metodológico aplicado foi: primeiramente utilização do teste exato de Fisher (Agresti, 2019) para identificação das variáveis significantes entre Classe socioeconômica e Atividades Escolares (tabela 20). Em seguida, foi realizada a representação gráfica do cruzamento entre as variáveis (visualizadas nos gráficos 13 a 16). Posteriormente, foram realizadas análises de correspondência (Johnson; Wichern, 2007) para estudar a relação entre Classes socioeconômicas e Experiências educacionais, nos casos em que o teste exato de Fisher apresentou valor- $p < 0,05$, o que permitiu identificar associações entre categorias que não seriam facilmente notadas sem o auxílio de um recurso visual (apêndice 2).

Sendo assim, o teste de Fisher identificou as variáveis apresentadas na tabela 20 como significantes para a associação entre Classe socioeconômica e Atividades Escolares. São elas: estudar para provas, ler jornais e livros, frequentar exposições, frequentar cinemas.

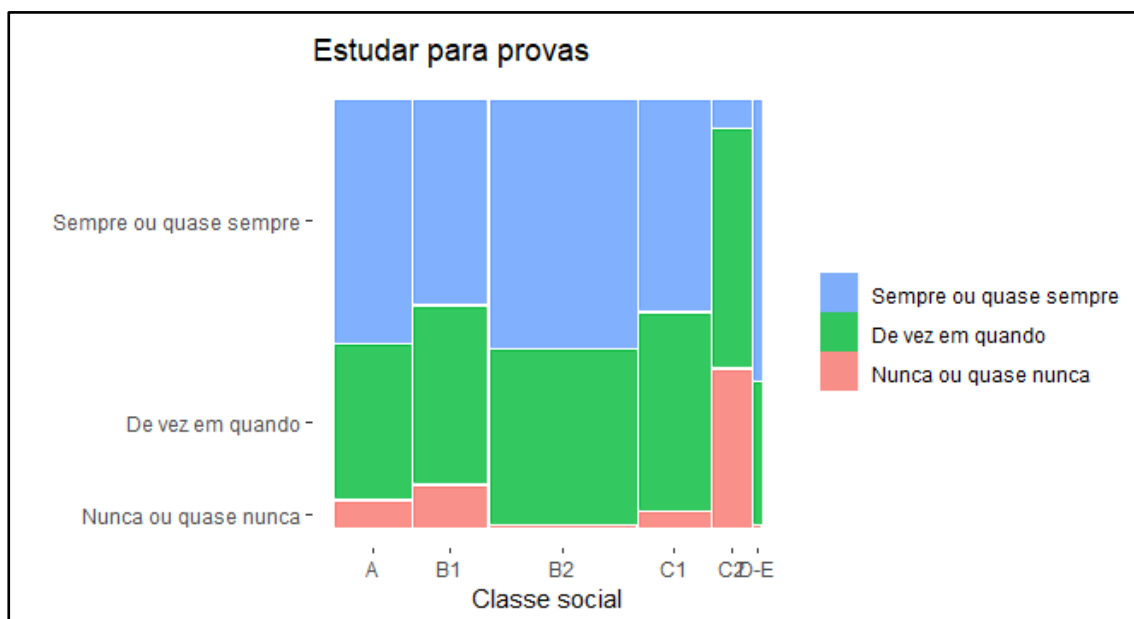
Tabela 20 - Atividade escolares significantes em relação à Classe socioeconômica

Atividades	Teste exato de Fisher
	Valor-p
Estudar para provas	<0,001
Ler jornais e livros	0,016
Frequentar exposições	0,015
Cinemas	0,008

Fonte: Souza, Barroso e Duarte (2022).

As representações gráficas do cruzamento entre as variáveis significantes com as Classes socioeconômicas podem ser visualizadas nos gráficos 13 a 16.

Gráfico 13 - Gráfico mosaico para Estudar para as provas por Classe socioeconômica

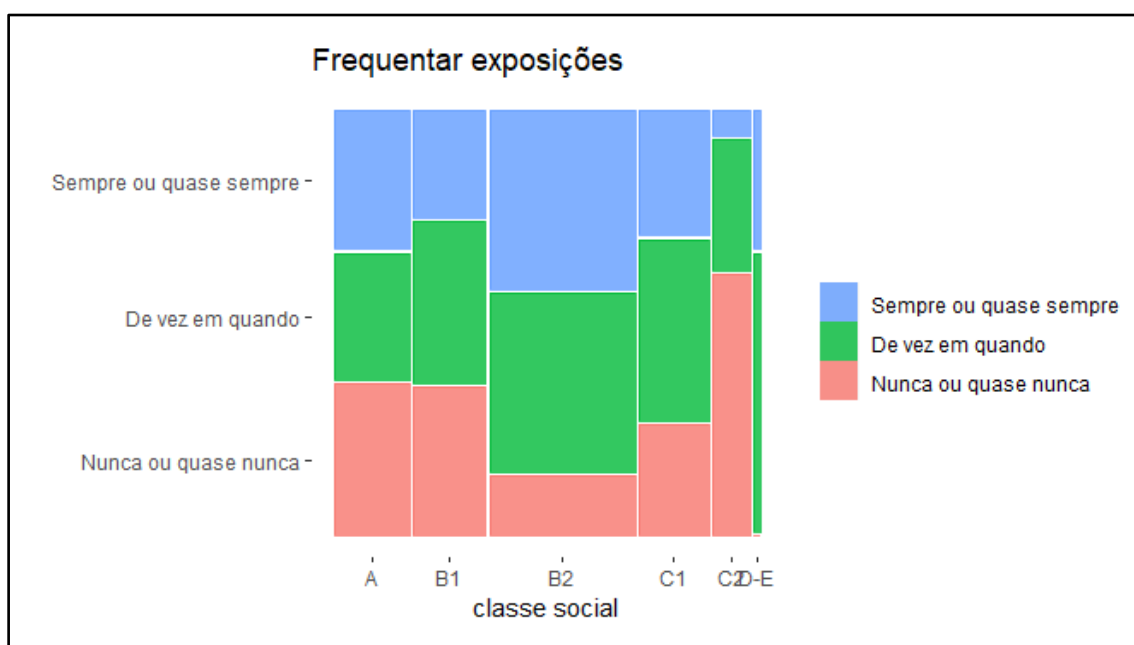


Fonte: Souza, Barroso e Duarte (2022).

No gráfico 13, nota-se que, para as classes A até a C1, a proporção de participantes que nunca ou quase nunca estudavam para provas é bem baixa e essa proporção cresce para a classe C2, classe esta que tem a menor proporção de participantes que sempre ou quase sempre estudavam para as provas.

O gráfico 14 traz a relação entre Frequentar exposições e Classe socioeconômica.

Gráfico 14 -Gráfico mosaico para Frequentar exposições por Classe socioeconômica

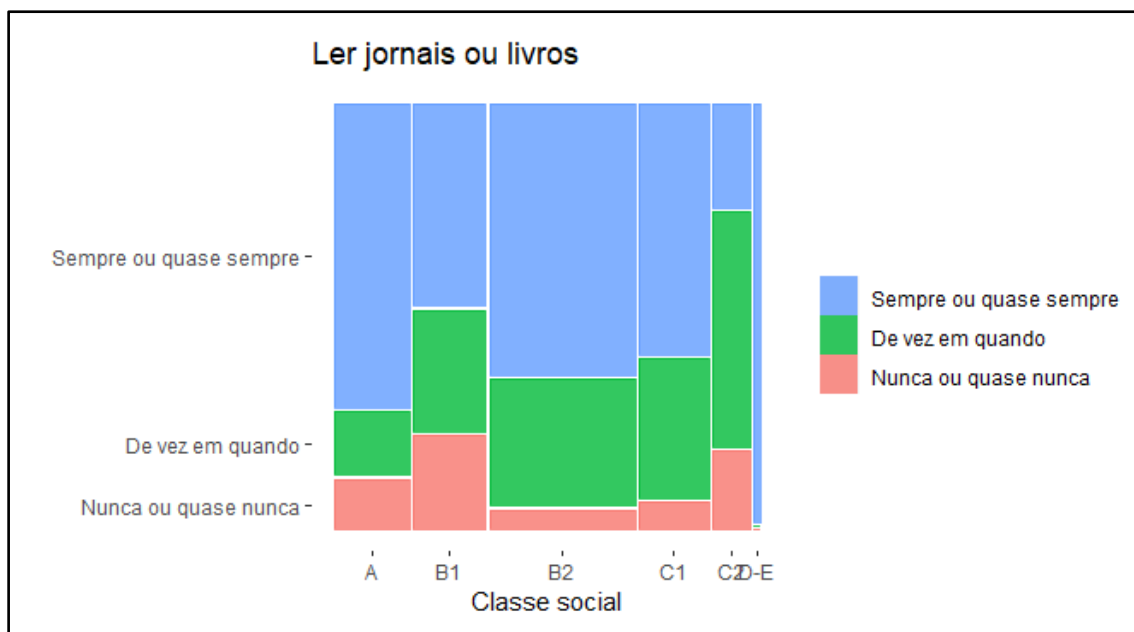


Fonte: Souza, Barroso e Duarte (2022).

Nota-se que a classe C2 tem a maior proporção de participantes que nunca ou quase nunca frequentavam exposições e a menor proporção de participantes que sempre ou quase sempre participavam deste tipo de atividade. Para a classe B2 a quantidade de nunca ou quase nunca frequentou exposições é baixa.

Além disso, quando comparadas às outras atividades analisadas nos gráficos 13 a 16, esta parece ter sido realizada com menor frequência.

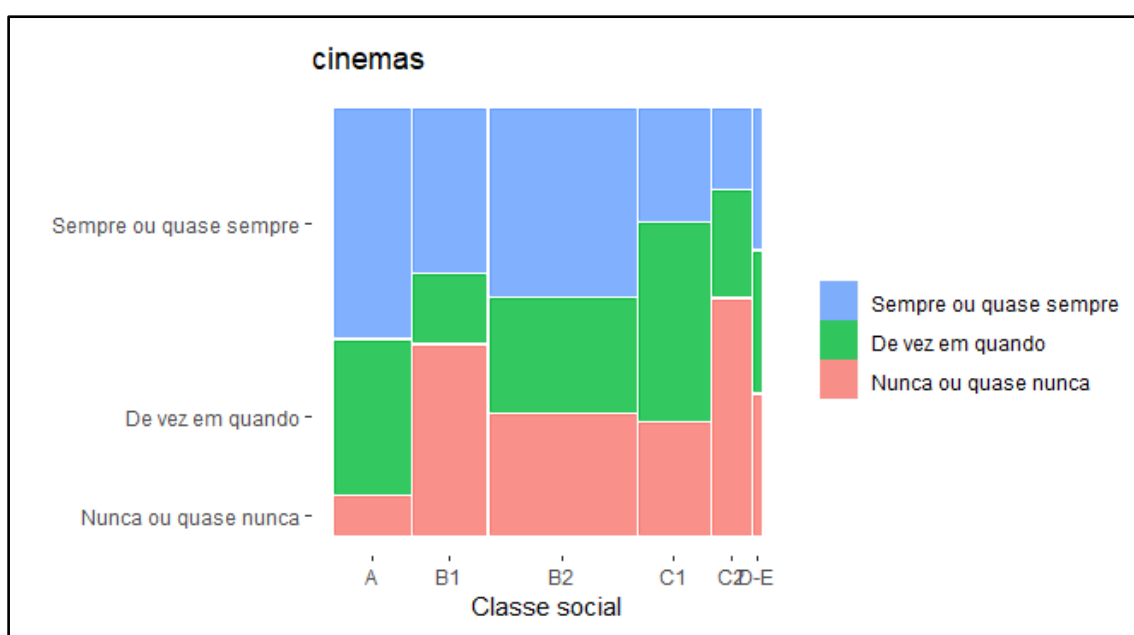
Gráfico 15 -Gráfico mosaico para Ler jornais ou livros por Classe socioeconômica



Fonte: Souza, Barroso e Duarte (2022).

No gráfico 15, percebe-se que a proporção de jovens que nunca ou quase nunca liam jornais ou revistas é baixa para todas as classes sociais, mas na classe B1 é maior a proporção. Na classe C2, é maior a proporção que indica a realização deste tipo de atividade apenas de vez em quando e menor para sempre ou quase sempre.

Gráfico 16 - Gráfico mosaico para cinemas por Classe socioeconômica



Fonte: Souza, Barroso e Duarte (2022).

Quanto a frequentar cinemas, pode-se observar no gráfico 16 que esta é uma atividade que depende de recursos financeiros para se efetivar. De modo que à medida que o nível da classe social vai diminuindo, a proporção de jovens que sempre ou quase sempre iam ao cinema também diminui. A quantidade de jovens da Classe A que nunca ou quase nunca frequentavam cinemas é baixa, enquanto para a Classe C2, a quantidade que nunca ou quase nunca frequentavam cinemas é alta.

Estes dados podem ser analisados a partir da perspectiva econômica, considerando que algumas destas atividades dependem de recursos financeiros, como frequentar exposições e cinemas, o que pode ter dificultado o acesso a elas. Ainda assim, o fato das outras variáveis significativas - estudar para provas e ler jornais ou livros - não estarem diretamente relacionadas ao fator financeiro, demonstra a existência de outros fatores por trás da dedicação destes participantes para tais atividades.

A partir da análise das atividades escolares significantes com a classe socioeconômica (em que o teste exato de Fisher apresentou valor- $p < 0,05$), foram realizadas análises de correspondência (Johnson; Wichern, 2007) para identificar visualmente associações entre categorias que não seriam facilmente notadas. Os gráficos correspondentes aos cruzamentos podem ser consultados no apêndice 2.

4.4 Discussão dos resultados quantitativos referentes aos projetos de vida dos adultos emergentes

As análises estatísticas apresentadas buscaram: (i.) compreender o efeito que experiências educacionais e variáveis demográficas (idade, classe social, gênero, escolaridade etc.) têm na complexidade de projetos de vida de jovens adultos com idade entre 18 e 25 anos; (ii.) comparar o acesso às experiências educacionais de acordo com classes socioeconômicas e (iii.) verificar possíveis implicações das experiências educacionais para os projetos de vida.

Tendo em vista estes objetivos, a seguir serão abordados os principais resultados quantitativos de modo a evidenciar suas relações para a construção dos projetos de vida dos adultos emergentes.

De início, destaca-se que entre as variáveis demográficas, a idade e o acesso ao ensino superior configuraram-se como categorias associadas significativamente aos projetos de vida, resultando em maior nível de complexidade.

A idade apresentou forte evidência de associação com os projetos de vida. Conforme abordado anteriormente, este resultado demonstra que as experiências vivenciadas no decorrer da vida são importantes para agregar novas perspectivas sobre si e o mundo, o que, conseqüentemente, traz implicações para a (re)construção do projeto de vida em um processo contínuo. Portanto, novos contornos se delineiam a partir do contexto em que cada um percorre na trajetória de vida (Malin *et. al.*, 2013).

O ingresso no ensino superior foi outra categoria que apresentou efeito positivo para os projetos de vida. Retomando alguns dados já descritos anteriormente, é preciso ressaltar que neste estudo 61% dos participantes acessaram este nível de ensino. Dentre os quais verificou-se uma tendência entre os participantes que cursam ou cursaram este nível de ensino de apresentar projetos de vida com a dimensão além de si (conforme observado nos modelos 5 e 6, em que 80% e 90% dos integrantes ingressaram neste nível de ensino, respectivamente). Em contraposição, a impossibilidade de cursar a formação no ensino superior (conforme verificado para 63% dos integrantes do modelo 1) pode restringir as possibilidades de exploração que favorecem a construção dos projetos de vida. Nesta mesma direção, a pesquisa de Malin *et. al.* (2017) descobriu que o ingresso no ensino superior foi um fator expressivo para o envolvimento social e político nos projetos de vida.

No que diz respeito às experiências educacionais, a investigação identificou as categorias e a frequência de participação referentes às atividades escolares, atividades em outros contextos de educação e engajamento social que se relacionam com a construção dos projetos de vida.

As variáveis referentes às atividades escolares que mostraram ter associação positiva com os projetos de vida foram: estudar para as provas, visitar museus e frequentar exposições, participar e disputar campeonatos esportivos e participar de grupos de artes.

Observa-se que a participação, ao longo da trajetória escolar, em atividades culturais, artísticas e esportivas, juntamente com a dedicação aos estudos (no caso, estudar para as provas) foram importantes para a construção dos projetos de vida que contemplam a dimensão além de si (modelos 5 e 6). Possibilitaram, além da aquisição de conhecimentos conceituais, a ampliação do repertório cultural e social, assim como desenvolveram habilidades importantes para os participantes deste estudo.

Verificou-se que as atividades significativas, exceto estudar para provas que está mais diretamente relacionada com a aprendizagem escolar, são aquelas que estabelecem relação com as vivências e extrapolam o ambiente escolar. Para os jovens, é desta forma que a escola pode apoiá-los em seus projetos de vida (Armijo; Lima, 2021).

Deste modo, parece razoável argumentar que o rol de experiências ofertadas para além do conteúdo formal do currículo, por exemplo atividades que mobilizem a fruição artística, a atuação esportiva e o acesso à cultura, podem se configurar como oportunidades para o desenvolvimento de habilidades e construção de conhecimentos importantes para o desenvolvimento durante a escolarização.

Nesta direção, ao possibilitar o engajamento em atividades significativas, as instituições educacionais, entre elas a escola, exercem um potencial muito relevante para a construção de projetos de vida (Klein, 2011; Danza, 2019; Pinheiro; Ochiai, 2021).

Em relação às variáveis referentes às atividades educacionais em outros contextos de educação e engajamento social que apresentaram relações positivas com os projetos de vida, destacam-se: o envolvimento em associações estudantis, grupos artísticos, grupos religiosos, trabalho voluntário, movimentos identitários e sociais.

O engajamento em movimentos identitários, sociais e associações estudantis é alto nos modelos 5 e 6 que se caracterizam pela presença da dimensão além de si. O trabalho voluntário está presente em quase todos os modelos, mas no modelo 6, concentra uma proporção alta de participação. Estes dados corroboram as informações apresentadas na descrição dos modelos organizadores do pensamento em que o engajamento em causas sociais e coletivas está intrinsecamente relacionado com os projetos de vida dos participantes que aplicaram os modelos 5 e 6.

Além do mais, ao considerar que 61% dos participantes são ou já foram estudantes universitários, a participação nestas atividades evidencia aspectos importantes para a formação do sujeito durante a adultez emergente, indicando que esta pode ser uma oportunidade para explorar papéis sociais, desenvolver habilidades e estabelecer relações em diferentes campos de atuação (por exemplo, a representação estudantil, a participação social, o engajamento em prol de causas coletivas, entre outras), o que por consequência expande as possibilidades dos projetos de vida.

A participação em grupos religiosos está relacionada com o fato de que, para boa parte dos adultos emergentes deste estudo, a religiosidade foi um conteúdo importante para os projetos de vida. Desta forma, verificou-se maior índice de envolvimento nestes grupos entre os participantes dos submodelos 1.2 e 6.2 que possuem um direcionamento dos objetivos, das ações no presente e/ou das projeções futuras pautadas pela perspectiva da fé, assim como na integração a uma comunidade religiosa.

Estes resultados referentes ao engajamento social e político apontam que as diversas formas como os adultos emergentes vivenciam atividades de cunho social, político e/ou

religioso conectam-se com os projetos de vida, principalmente para aqueles que possuem dimensão além de si.

Nessa direção, Bronk (2014) considera que atividades artísticas, religiosas e serviços comunitários atraem aqueles que já possuem um interesse direcionado para estas questões, mas também são espaços importantes que oferecem possibilidades de desenvolvimento de habilidades e aprendizado relacionado que favoreçam a construção de projetos de vida.

Os dados relacionados às atividades educacionais em outros contextos de educação e engajamento social que foram estatisticamente significantes para os projetos de vida apontam para as diversas formas como os adultos emergentes vivenciam atividades de cunho social, político e/ou religioso. A esse respeito, é necessário destacar o papel das instituições - sejam os espaços de educação escolar, sejam outros espaços formativos - em tornar acessível ao público que atendem opções de engajamento em atividades sociais e políticas, de modo a favorecer uma formação conectada com os desafios que permeiam a vida em sociedade, possibilitando, assim, que cada um desenvolva uma perspectiva crítica e ética para tais questões, a fim de ser capazes de se posicionar frente a temas contemporâneos.

As experiências educacionais estatisticamente significantes quando comparadas com classes socioeconômicas, foram: ler jornais e revistas, ir ao cinema, frequentar exposições e estudar para provas.

Sobressaiu o fato de que os participantes da classe C2 apresentaram menores proporções de participação nestas atividades (estudar para provas, ler livros e jornais, frequentar exposições e ir ao cinema). Em contrapartida, aqueles das classes A e B2 foram mais propensos a frequentar atividades culturais, como exposições e cinemas.

O fator econômico pode estar relacionado ao baixo índice de acesso e dedicação às atividades. No entanto, pode ser que fatores ambientais também justifiquem esse dado, à medida que as instituições educacionais, os grupos de convivência e o entorno social de uma forma geral não se configuraram como espaços estimulantes para a ampliação de repertório por meio de tais experiências educacionais.

Observa-se que, dos 16 participantes da classe C2 (9,1% do total), 12 se enquadram em modelos de projetos de vida (1 e 3) caracterizados por um foco no presente e/ou com projeções direcionadas para o bem-estar pessoal e material, 3 no modelo 4 com foco na realização financeira e 1 no modelo 5 com presença de compromisso social em estágio inicial.

A conexão entre estas informações indicam que a impossibilidade de acessar experiências educacionais variadas/significativas nas classes socioeconômicas mais baixas pode ser um fator que impacta negativamente as dimensões do projeto de vida.

Dessa forma, ainda que as relações entre educação e projeto de vida não sejam totalmente diretas (Bronk, 2014), as oportunidades de busca do projeto de vida também não são iguais para todos. Portanto, dispor de recursos para investir em educação permite condições melhores para a concretização de objetivos.

Por fim, é oportuno ressaltar com relação às experiências investigadas que não é possível afirmar que estão estritamente relacionadas à educação escolar ou à educação em outros espaços formativos que se dão fora de escola. Ao contrário, elas compõem uma complexidade de experiências que se articulam, vão se imbricando nas vivências de cada participante e, com isso, potencializando novas experiências.

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi compreender como as experiências educacionais contribuíram para a construção dos projetos de vida de adultos emergentes, com idade entre 18 e 25 anos.

Neste capítulo de fechamento serão retomados os resultados obtidos de acordo com cada objetivo específico, de modo a indicar que o percurso trilhado, ao combinar análises qualitativas e quantitativas, traz evidências de que existem implicações entre as experiências educacionais e a construção dos projetos de vida. Ressalta-se que o método misto de análise dos dados permitiu aprofundar a compreensão em torno dos dados e resultados alcançados, ampliando o assim os achados da pesquisa.

Para iniciar, vamos situar o perfil dos participantes da pesquisa. Tinham entre 18 e 25 anos e residiam na grande São Paulo (93%) no momento da coleta de dados. A maioria se identificou com o gênero feminino (57%), sendo que dois participantes preencheram a opção *Outros*. Em relação à idade, 60% tinham até 20 anos. Metade dos participantes (50%) se autodeclarou como brancos, 24% como pardos, 22% negros, 3% amarelos e menos de 1% indígena. No Ensino Médio, 67% dos participantes frequentaram a escola pública e 60% ingressou no Ensino Superior (público e privado).

Para responder ao primeiro objetivo específico da pesquisa - identificar os modelos organizadores do pensamento sobre os projetos de vida dos adultos emergentes - foi feita uma análise qualitativa, com base na Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento (Moreno Marimón *et. al.*, 1999). Dessa forma, foram considerados como os elementos centrais, os significados cognitivos e afetivos atribuídos em relação aos projetos de vida foram expostas. O que permitiu o agrupamento de acordo com as dimensões do projeto de vida – (a) engajamento, (b) projeção para o futuro e (c) intenções significativas de impactar o mundo além de si. Um único participante não apresentou uma dinâmica de pensamento equivalente aos modelos identificados, por isso foi incluído em uma categoria particular, denominada *Outro*.

Os modelos dos projetos de vida identificados, foram:

Modelo 1 - Projeções normativas focadas no presente: 35 participantes (19,9%);

Modelo 2 - Exploração identitária: 3 participantes (1,7%);

Modelo 3 - Intenções idealizadas: 34 participantes (18,3%);

Modelo 4 - Projeto de vida com foco na realização pessoal e/ou familiar: 68 participantes (38,7%);

Modelo 5 - Projeto de vida com compromisso social em estágio inicial: 15 participantes (8,5%);

Modelo 6 - Projeto de vida com compromisso social: 20 participantes (11,4%).

No que se refere aos modelos de projetos de vida, o primeiro ponto a ser destacado é que uma parcela expressiva (20%) dos adultos emergentes (inseridos nos modelos 5 e 6) apresenta a dimensão além de si como aspecto fundamental que orienta o engajamento no presente e as intenções significativas. O modelo 4 concentra o maior número de participantes (38,7%), têm como característica o foco na carreira com planos bem definidos para atingir objetivos. Em contrapartida, ainda há prevalência de projetos de vida (41%) focados em questões do presente e sem intenções significativas de impactar o mundo, como pode-se verificar nos modelos 1, 2 e 3.

Estes dados estão em consonância com outras pesquisas que indicam a presença de um número elevado de jovens que não demonstram possuir objetivos significativos e/ou que têm uma imagem pouco realista sobre o futuro (Araújo; Arantes; Pinheiro, 2020; Damon, 2009).

Ainda assim, constatou-se que o desenvolvimento de projetos de vida na adultez emergente é permeado por diferentes atributos que acrescentam camadas aos seus conteúdos, podendo direcionar à maior incidência da dimensão além de si.

No que se refere aos conteúdos dos projetos de vida destaca-se a incorporação de novos elementos aos projetos de vida dos adultos emergentes como uma descoberta interessante, já que foram mobilizados: a carreira profissional, as relações interpessoais (com a família, amigos e outras pessoas com quem convivem), a religiosidade e o desenvolvimento pessoal (autocuidado, autoconhecimento, bem-estar e aquisição de novas habilidades e competências). Neste sentido, pesquisas com jovens estudantes do ensino médio brasileiros constataram que a família e o trabalho comparecem como elementos centrais dos projetos de vida (Araújo; Arantes; Pinheiro, 2020).

A carreira profissional sobressai como um elemento que permeia a organização do pensamento e constitui-se como central para a maior parte do grupo pesquisado (nos modelos 3, 4, 5 e 6), com significados diversos, caracterizados por uma idealização (modelo 3), pela visualização de caminhos de desenvolvimento a serem percorridos (modelo 4), ou então, como uma forma pela qual conseguem contribuir com a sociedade (modelo 5 e 6).

Além do mais, a religiosidade compareceu com frequência na organização do pensamento. Culver e Denton (2017) verificaram que a percepção de proximidade ao divino e o cultivo da espiritualidade são aspectos fortes para a construção de projetos de vida significativos. Mas, nesta pesquisa constitui-se como elemento central para uma parcela

pequena dos projetos de vida (nos submodelos 1.2 e 6.2). Emergindo, de um lado, como uma força superior que guia os acontecimentos da vida, sem o estabelecimento de uma relação com as dimensões do projeto de vida (submodelo 1.2). Por outro, aparece como fundamental para o direcionamento dos objetivos, ações no presente e projeções futuras (submodelo 6.2). Além disso, a religiosidade reflete nos níveis de participação em grupos religiosos verificados para os submodelos (1.2 e 6.2).

A família é um elemento que se destaca no âmbito das relações interpessoais, pois comparece no delineamento dos objetivos para o futuro como um projeto distante, que não os leva a manifestar detalhamento dos planos, necessidades e desejos a serem alcançados, demonstrando que o estabelecimento de relacionamentos sérios e a parentalidade são projetos a serem considerados em um momento mais tardio no ciclo vital, após a adulez emergente (Riter; Dellazzana-Zanon; Freitas, 2019; Gobbo, 2022). Esse é um aspecto que corrobora a constatação de que estes participantes vivenciam especificidades que marcam a mudança na transição para a idade adulta, especificamente as alterações em dados sociodemográficos relacionados ao casamento e à idade média de nascimento do primeiro filho (Arnett; Dutra-Thomé; Koller, 2018).

O desenvolvimento pessoal compareceu como elemento que envolve o autocuidado, autoconhecimento, bem-estar e aquisição de novas habilidades e competências. Demonstrando que os participantes estão focados em si mesmos, na exploração da identidade e das diversas oportunidades nas esferas afetiva, profissional e educacional (Arnett, 2000).

Portanto, os resultados desta pesquisa mostraram que durante a adulez emergente os projetos de vida incorporam novos conteúdos e se complexificam, por meio das vivências e exploração de papéis que ocorrem nos contextos sociais.

Antes de abordar os próximos resultados serão feitos breves apontamentos sobre as experiências educacionais.

As experiências educacionais são intrínsecas à experiência humana, ocorrem em situações e ambientes diversos (na escola, na família, em bibliotecas, museus, espaços de lazer, no cinema, internet) onde se produzem efeitos formativos. O que faz da educação, portanto, um fenômeno complexo e permanente com consequências diversas a depender da qualidade e seu consequente potencial para transformação (Trilha, 2008).

O estudo empreendido visou identificar como o conjunto de experiências formativas traz implicações para os projetos de vida dos adultos emergentes participantes. Para isso, levou em consideração a existência de uma especificidade do processo educativo que diferencia as

práticas pedagógicas (Trilha, 2008) e que estas, por sua vez, podem ocorrer segundo condições e perspectivas diversas.

Neste ponto a conexão entre experiência e educação proposta por Dewey (1952/1979) que defende a qualidade das experiências como fundamental para influenciar experiências subsequentes é um referencial que apoia o estudo por nós desenvolvido. A compreensão de que educação e experiência não são equivalentes uma à outra, suscita a possibilidade de que alguns contextos ou situações educacionais vivenciadas durante o percurso de formação podem ser mais exitosos do que outros em suas propostas pedagógicas, ou melhor, na promoção de experiências que engajam e estimulem efeitos futuros.

É nesta perspectiva que esta pesquisa investigou as experiências educacionais que contribuíram para a construção dos projetos de vida dos adultos emergentes. O foco não foi estabelecer separações entre processos formativos que se dão em espaços escolares e em outros espaços de educação. Ao contrário disso, o que se buscou foi abordar o conjunto de atividades formativas que se imbricam em uma complexidade das experiências educacionais ao longo da trajetória de vida de cada um e que apresentam potencial de conectar-se aos projetos de vida.

De acordo com isso, a análise estatística apurou em relação ao segundo objetivo específico – identificar as implicações das experiências educacionais para os projetos de vida – as atividades nas quais os adultos se envolveram e/ou ainda se engajam que se relacionam com seus objetivos e orientam suas intenções futuras.

Evidenciando que a oportunidade de participar durante o processo de formação de atividades relacionadas: à dedicação aos estudos (especificamente, estudar para as provas); ao acesso à informação, à cultura e aos esportes (visitar museus e frequentar exposições, participar e disputar campeonatos esportivos e participar de grupos de artes) e ao engajamento social (envolver-se em associações estudantis, grupos artísticos, grupos religiosos, trabalho voluntário, movimentos identitários e sociais) geraram implicações para a construção de projetos de vida que contemplam a dimensão além de si.

A análise qualitativa, trouxe evidências da articulação entre as experiências educacionais e os conteúdos dos projetos de vida, demonstrando que as vivências da adultez emergente constituem-se como oportunidades para explorar papéis sociais em diferentes campos de atuação, desenvolver habilidades e ampliar perspectivas sobre si e o mundo (Arnett, 2000). Neste aspecto, o engajamento social e político (por exemplo, a representação estudantil, a participação social, o engajamento em prol de causas coletivas, o trabalho voluntário, entre outras) despontou como atividades que se conectam e expandem as possibilidades dos projetos de vida, principalmente para aqueles que possuem a dimensão além de si.

A partir disto pode-se constatar que as experiências que estabelecem relação com a vida cotidiana e possibilitam engajamento em questões da sociedade ampliam repertório cultural e social, promovem a aquisição de conhecimentos, assim como desenvolvem habilidades. É nesta direção que os espaços educacionais, entre eles a escola e a universidade, podem se articular para apoiar a construção de projetos de vida (Klein, 2011; Danza, 2019; Pinheiro; Ochiai, 2021).

No que se refere ao terceiro objetivo específico – identificar se as variáveis demográficas e socioeconômicas trazem implicações para a construção de projetos de vida na adultez emergente – a análise estatística identificou que as variáveis idade e nível de escolaridade tiveram efeito para a construção dos projetos de vida. Assim como, evidenciou associação entre acesso as atividades educacionais e classe socioeconômica.

Em relação à idade, os dados confirmam que o acúmulo das experiências vividas com o avançar da idade contribui para que novas camadas sejam agregadas aos projetos de vida (Bronk, 2014), pois foi constatado que a mediana de idade dos participantes com projetos de vida com a dimensão além de si foi maior em comparação aos outros.

O ingresso no ensino superior representou para os adultos emergentes deste estudo um aspecto relevante para a construção de projetos de vida com a dimensão além de si (modelos 5 e 6), em que quase a totalidade dos integrantes que aplicaram estes modelos (80% e 90%, respectivamente) ingressaram no ensino superior. Ressalta-se, ainda, que 61% dos participantes deste estudo ingressaram neste nível de ensino.

Desta forma, o acesso a níveis elevados de ensino demonstrou ser um fator que contribui para a ampliação do campo de experiências dos adultos emergentes da pesquisa. Ainda que as relações entre educação e projeto de vida não sejam diretas (Bronk, 2014), reconhece-se o potencial que a experiência universitária pode exercer para os projetos de vida na adultez emergente ao gerar novas percepções sobre as possibilidades de atuar frente aos desafios do mundo.

As experiências que se dão no âmbito universitário podem se configurar como oportunidade de reorganização dos objetivos, dos caminhos delineados e dos significados atribuídos aos projetos pessoais e influenciar o desenvolvimento integral dos adultos emergentes (Vieira e Dellazzana-Zanon, 2022) – por exemplo, envolvimento em atividades com temas sociais e políticos (Malin *et. al.* 2017) em coletivos, diretórios acadêmicos, representação estudantil, entre outras; a realização de atividades relacionadas à prática profissional como o estágio curricular (Vieira, 2019), programas de empreendedorismo social (Pires, 2021) e participação em projetos de aprofundamento teórico como iniciação científica, intercâmbio, entre outras.

Nesta perspectiva as universidades podem conectar de modo mais explícito seu caráter formador com outras ações de apoio para construção dos projetos de vida, tendo em vista a formação integral dos estudantes (Vieira, 2019; Vieira e Dellazzana-Zanon, 2022; Pires, 2021; Gobbo, 2022). Podem e devem organizar em seus programas de graduação e até mesmo pós-graduação momentos pedagógicos para apoiar os alunos a identificarem conexões entre suas escolhas profissionais e os impactos que pretendem gerar na sociedade e na vida das pessoas com quem convivem (Colby, 2020). Dialogar e refletir sobre essas questões ao longo da graduação, tendo em vista identificar uma função social mais ampla para a carreira profissional tem potencial de gerar posicionamentos mais éticos, críticos e conscientes. O compromisso com a promoção de uma formação cidadã e não apenas profissional deveria ser prioridade no ensino superior.

No que se refere à variável socioeconômica, a análise estatística encontrou associação entre o acesso às experiências educacionais (ler jornais e revistas, ir ao cinema, frequentar exposições e estudar para provas) com a classe socioeconômica. Os dados indicaram que os participantes da classe C2 apresentaram menores proporções de participação nestas atividades, em contrapartida os participantes das classes A e B2 foram mais propensos a frequentar atividades culturais, como exposições e cinemas.

A combinação entre as informações relativas ao acesso às experiências educacionais, com o fato de que os participantes da classe C2 em sua maioria se enquadram nos modelos 1 e 3 que se caracterizam por um foco no presente e/ou com projeções direcionadas para o bem-estar pessoal e material, levam a constatar que a impossibilidade de acessar experiências educacionais variadas/significativas nas classes socioeconômicas mais baixas pode ser um fator que impacta negativamente as dimensões do projeto de vida.

Portanto, pode-se afirmar que nesta pesquisa a variável classe socioeconômica tem relação com acesso às experiências educacionais e gerou implicação na construção dos projetos de vida. De acordo com os resultados, ter uma condição socioeconômica favorável não é imperativo para construir um projeto de vida, mas ter acesso e condições para experiências que furem a "bolha" social se mostrou importante para a dimensão para além de si nos modelos, que os torna mais complexos e fortalecem o sentido da vida dos adultos emergentes.

Algumas limitações deste estudo referem-se à coleta e análise de dados, pois foram encontrados impeditivos para consolidar um grupo de participantes mais amplo, aliado a isso a coleta foi impactada pelo período de isolamento social decorrente da pandemia de COVID-19. Ademais, a análise de outras variáveis coletadas possibilitaria ampliar o estudo, mas escolhas foram feitas de acordo com o objetivo central e tempo para realização da pesquisa.

A partir das considerações aqui tecidas, retomamos que o objetivo central desta investigação foi compreender como as experiências educacionais (ocorridas em espaços escolares e outros espaços de educação) trazem implicações para a construção dos projetos de vida de adultos emergentes, com idade entre 18 e 25 anos.

Tendo isso em vista, esta pesquisa traz contribuições para o campo da psicologia e da educação, à medida que lança luz para a complexa articulação entre o acesso às experiências educacionais ao longo da trajetória formativa e seus efeitos para a construção de projetos de vida, associado às implicações demográficas e socioeconômicas.

Desta forma, ressaltamos que os adultos emergentes demonstram estar engajados pessoalmente, profissionalmente e socialmente com seus projetos de vida. Embora alguns ainda não tenham clareza sobre o futuro, ou intenções significativas, estão agindo na direção de conquistar algo para si.

A esse respeito precisa-se destacar que boa parcela trabalha e estuda concomitantemente, além do mais o fato integrarem estes aspectos como um elemento central (a carreira) que organiza a vida no presente e dá sentido para os objetivos e gera planos significativos para o futuro, indica que estão comprometidos com suas vidas, assim como com seu desenvolvimento pessoal e profissional (embora isso ocorra de maneiras distintas).

Entretanto, aliado ao engajamento pessoal que estes adultos emergentes demonstraram, é preciso que no contexto social sejam dadas condições de acesso a oportunidades de educação de qualidade, ao trabalho decente, à opções de lazer e cultura, à segurança, à saúde e tantas outras necessidades que precisam ser atendidas para que tenham uma vida digna. Pois é de acordo com as condições da vida que serão negociadas as possibilidades dos projetos de vida. Portanto, as oportunidades, os caminhos e desafios enfrentados não são iguais para todos (Bronk, 2014).

Somado a isso, as experiências educacionais foram muito importantes e apresentaram relações positivas com os projetos de vida. De modo que, ter a oportunidade de desfrutar de uma variedade de atividades, em diversos espaços de educação, durante o processo de escolarização foi impactante para o desenvolvimento do projeto de vida.

Desta forma, as principais experiências foram as que promoveram vivências culturais, artísticas e esportivas, geraram aquisição de conhecimentos e habilidades e propiciaram o amplo exercício da cidadania frente às demandas da sociedade.

Além disso, a influência de fatores demográficos e socioeconômicos indica que dispor de recursos para investir em educação permite condições melhores para a concretização de objetivos.

Estes resultados evidenciaram além de atividades significativas, indicativos de como as diversas experiências que ocorrem ao longo da vida, em espaços educacionais e em situações do cotidiano (Klein, 2011) se conectam umas às outras, gerando efeitos para a construção dos projetos de vida.

Defendemos que o reconhecimento de como as experiências educacionais contribuem para a formação dos sujeitos e para o desenvolvimento de projetos de vida é necessário para o delineamento de propostas formativas que tenham como foco enfrentar os desafios que envolvem o desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens. Em um país como o Brasil, em que as oportunidades de acesso à educação de qualidade não são amplamente garantidas, deve-se lutar para que não apenas a escola, mas as diferentes iniciativas educacionais, proporcionem a formação integral, comprometida com a construção de projetos de vida que contribuam para a construção de uma vida digna, para si e para a coletividade. Por fim, esperamos que nosso trabalho apoie novas reflexões de pesquisadores, gestores e professores em relação ao tema e gere inovações no campo da pesquisa e práticas em educação.

REFERÊNCIAS

- AGRESTI, A. **An introduction to categorical data analysis**. 3. ed. Hoboken: Wiley, 2019 46p.
- ALBUQUERQUE, Flávia. Pesquisa mostra 5,2 milhões de jovens entre 14 e 24 anos sem emprego. **Agência Brasil**, 26 mai. 2023. Disponível em: [Pesquisa mostra 5,2 milhões de jovens entre 14 e 24 anos sem emprego | Agência Brasil \(ebc.com.br\)](https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023/05/pesquisa-mostra-5-2-milhoes-de-jovens-entre-14-e-24-anos-sem-emprego). Acesso em: 05 ago. 2023.
- ALVES, M. F.; OLIVEIRA, V. Política educacional, projeto de vida e currículo do ensino médio: teias e tramas formativas. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 8, p. 20-35, 2020.
- ANDREWS, M. C.; BUNDICK, M. J.; JONES, A.; BRONK, K. C.; MARIANO, J. L.; DAMON, W. **Youth purpose interview**: version 2006. Unpublished manuscript, 2006.
- ARANTES, V. A. O psiquismo humano e a teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. **Revista Nupem**, v. 5, n. 9, p. 51-66, 2013.
- ARANTES, V. A.; PINHEIRO, V. P. G.; GOMES, M. A. G. O valor da escola para os jovens. **International Studies on Law and Education**, n.31/32, p.165-176, 2019. Disponível em <http://www.hottopos.com/isle31_32/165-176Valeria.pdf>.
- ARANTES, V. A.; PINHEIRO, V. P. G. Purposes in life of young Brazilians: identities and values in context. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 38, p. 1-12, 2021.
- ARAÚJO, U. F. Apresentação à edição brasileira. In: DAMON, W. **O que o jovem quer da vida?** Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo: Summus, 2009, p. 11-15.
- ARAÚJO, U. F. A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 12, p. 31-48, 2011.
- ARAÚJO, U. F.; ARANTES, V. A.; PINHEIRO, V. P. G. **Projetos de vida**: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais. (1 ed.). São Paulo: Summus Editorial, 2020.
- ARMIJO, P. C.; LIMA, M. C. Escuela pública y construcción de proyectos de vida de los estudiantes. **Revista de estudios y experiencias en educación**, v. 20, n. 42, p. 17-32, 2021.
- ARNETT, J. J. **Late Teens through the Twenties**. Oxford: Oxford University Press, 2004.
- ARNETT, J. J. . Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480, 2000. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Arnett, J. J.. The Psychology of Emerging Adulthood: What Is Known, and What Remains to Be Known? In J. J. Arnett & J. L. Tanner (Eds.), **Emerging adults in America**: Coming of

age in the 21st century (p. 303–330). 2006. American Psychological Association.
<https://doi.org/10.1037/11381-013>

ARNETT, J. J. **Emerging adulthood**: The winding road from the late teens through the twenties. Oxford University Press, 2014.

ARNETT, J. J. Conceptual foundations of emerging adulthood. In: **Emerging adulthood and higher education**. Routledge, 2018. p. 11-24.

ARNETT, J. J.; DUTRA-THOMÉ, L.; KOLLER, S. H. **Aduldez emergente**: A proposta de uma nova perspectiva desenvolvimental sobre a transição para a vida adulta no Brasil, v. 1, p. 13-23, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Texto constitucional de 5 de outubro de 1988 com as alterações adotadas pelas emendas Constitucionais de revisão n.1 a 6/94. 10.ed Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1998.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei n.9.394. 8ed. apresentação de Jamil Cury. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Razões, Princípios e Programas. Brasília, DF, MEC, 2007.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. **Estatuto da Juventude**. Brasília: Diário Oficial da União, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_-versaofinal_site.pdf> Acesso 14 agosto 2019.

BRASIL. Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Dispõe sobre a reforma do ensino médio brasileiro**, Brasília DF, 2017.

BRONK, K. **Purpose in Life**: a critical component of optimal human development. Springer International Publisher, 2014. (livro digital)

BRONK, K. C. The role of purpose in life in healthy identity formation: a grounded model. In: MARIANO, J. M. (Ed.) **New directions for youth development**, n.132, p.31-44. Cambridge: Jossey-Bass, 2011.

BRONK, K. C. A grounded theory of the development of noble youth purpose. **Journal of Adolescent Research**, 27, 78-109, 2012. <https://doi.org/10.1177/0743558411412958>

BRONK, K. C.; MITCHELL, C.; POSTLEWAITE; COLBY, A.; DAMON, W.; SWANSON, Z. BRONK, Kendall Cotton et al. Family purpose: an empirical investigation of collective purpose. **The Journal of Positive Psychology**, p. 1-13, 2023.

BRONK, K. C; HILL, P.; LAPSLEY, D. K.; TASNEEM, L. T.; HOLMES, F. Purpose, hope, and life satisfaction in three age groups, *The Journal of Positive Psychology*, 4:6, P. 500-510, 2009. DOI: 10.1080/17439760903271439

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.

BUNDICK, M. J.; REMINGTON, K.; MORTON, E.; COLBY, A. 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.; HILL, P. Purpose as a form of identity capital for positive youth adjustment. **Developmental psychology**, v. 47, n. 4, 2011, p. 1196-206.

CAMARANO, A.A.; MELO, J. L.; PASINATO, M. T.; KANSO, S. Caminhos para a vida adulta: as múltiplas trajetórias dos jovens brasileiro. **Última década**, v. 12, n. 21, p. 11-50, 2004.

COLBY, A. Purpose as a Unifying Goal for Higher Education. **Journal of College and Character**, 21:1, 21-29, 2020. DOI: 10.1080/2194587X.2019.1696829

CULVER, J.; DENTON, M. L. Religious attachment and the sense of life purpose among emerging adults. **Religions**, v. 8, n. 12, p. 274, 2017.

DAMON, W. **O que o jovem quer da vida?** Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo: Summus, 2009.

DAMON, W.; MENON, J.; BRONK, K. C. The development of purpose during adolescence. **Applied Developmental Science**, 7 (3), 2003, pp. 119-128.

DAMON, W.; COLBY, A. Education for a purposeful life. In: Suárez-Orozco, M.; Suárez-Orozco, C. Education. New York: Columbia University Press, 2022.

DANZA, H. C. **Conservação e mudança dos projetos de vida de jovens: um estudo longitudinal sobre educação em valores.** (Tese Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11122019-165812/pt-br.php>.

DEWEY, J. **Experiência e Educação.** São Paulo: Editora Nacional, 1952/ 1979.

DUTRA-THOMÉ, L. **Emerging adulthood in southern brazilians from differing socioeconomic status: social and subjective markers.** 2013.

DUTRA-THOMÉ, L.; AMAZARRAY, M. R. Adolescentes e adultos emergentes em transição para a vida adulta. **Trabalhando com adolescentes: teoria e intervenção psicológica**, p. 84-100, 2014.

DUTRA-THOMÉ, L.; KOLLER, S. H. Emerging Adulthood in Brazilians of Differing Socioeconomic Status: Transition to Adulthood. **Paidéia** (Ribeirão Preto), 24(59), 2014, 313-322. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-43272459201405>

DUTRA-THOMÉ, L.; PEREIRA, A. S.; KOLLER, Silvia Helena. O desafio de conciliar trabalho e escola: Características sociodemográficas de jovens trabalhadores e não-trabalhadores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, p. 101-109, 2016.

DUTRA-THOMÉ, L. *et al.* Fatores protetivos e de risco na transição para a vida adulta nas cinco regiões brasileiras. **Avances en Psicología Latinoamericana**, v. 35, n. 3, p. 485-499, 2017.

DUTRA-THOMÉ, L.; PEREIRA, A. S.; RODRIGUES, S. I. N.; KOLLER, S. H. **Adulterz emergente no Brasil**: uma nova perspectiva desenvolvimental sobre a transição para a vida adulta. Vetor Editora, 2018.

ESTEVE, J. M. **A terceira revolução educacional**: a educação na sociedade do conhecimento. São Paulo: Moderna, 2004.

ERIKSON, E. **Identidade**: juventude e crise. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1976.

FERNANDES, F. C. G. M.; SANTOS, E. G. O.; BARBOSA, I. R. A idade da primeira gestação no Brasil: dados da pesquisa nacional de saúde. **J Hum Growth Dev**, v. 29, n.3, p. 304-312, 2019.

FRANKL, V. **Em busca de sentido**: um psicólogo no campo de concentração. Editorial Sinodal, Petrópolis: Editora Vozes, 1946/ 1996.

FREITAS, M. V. **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

GLANZER, P. L.; HILL, J. P.; ROBINSON, J. A. Emerging adults' conceptions of purpose and the good life: A classification and comparison. **Youth & Society**, v. 50, n. 6, p. 715-733, 2018.

GOBBO, J. P. **Processo de adaptação de uma intervenção psicológica para promoção de sentido na vida em adultos emergentes**. Tese (Doutorado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2022.

HAN, H.; BALLARD, P. J.; CHOI, Y. Links between moral identity and political purpose during emerging adulthood. **Journal of Moral Education**, v. 50, n. 2, p. 166-184, 2021.

HAN, H.; DAWSON, K. J. Applying elastic-net regression to identify the best models predicting changes in civic purpose during the emerging adulthood. **Journal of adolescence**, v. 93, p. 20-27, 2021.

HILL, P. L.; BURROW, A. L.; BRANDENBERGER, J. W.; LAPSLEY, D.; QUARANTO, J. C. Collegiate purpose orientations and well-being in early and middle adulthood. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v. 31, n. 2, p. 173-179, 2010.

HILL, P. L.; BURROW, A. L.; SUMNER, R. Sense of purpose and parent-child relationships in emerging adulthood. **Emerging Adulthood**, v. 4, n. 6, p. 436-439, 2016.

HILL, P. L.; EDMONDS G. W.; PETERSON, M.; LUYCKX, K.; ANDREWS, J. A. Purpose in life in emerging adulthood: Development and validation of a new brief measure. **The Journal of Positive Psychology**, v. 11, n. 3, p. 237-245, 2016.

HILL, P. L. et al. Parent-child conflict during elementary school as a longitudinal predictor of sense of purpose in emerging adulthood. **Journal of youth and adolescence**, v. 48, p. 145-153, 2019.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional de Saúde**. 2013. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/pns/pns-2013>>. Acesso em 05 mai. 2023.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em 02 fev. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2022**. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em 20 nov. 2023.

INHELDER, B.; PIAGET, J. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**. São Paulo: Pioneira, 1976.

JOHNSON, R.A.; WICHERN, D.W. **Applied multivariate statistical analysis**. 6. ed. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2007. 773p.

KENISTON, K. **The uncommitted**: Alienated youth in American society. New York: Harcourt, 1965.

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. 2011. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

KLEIN, A. M.; ARANTES, V. A.. Projetos de vida de jovens estudantes do ensino médio e a escola. *Educação e Realidade*, 41, n. 1, p. 135-154, 2016.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista reflexão e ação, Santa Cruz do Sul**, v. 19, n. 2, p. 04-27, 2011.

LEVINSON, D. J. **The seasons of a man's life**. New York: Ballantine, 1978

MADRAZO, V. L. Identity, purpose, and well-being among emerging adult Hispanic women. 2014. Tese (Doutorado em Psicologia). Florida International University. Miami, 2019.

MAIA, A. A. R. M.; MANCEBO, D. Juventude, trabalho e projetos de vida: ninguém pode ficar parado. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 30, n. 2, p. 376-389, 2010.

MALIN, H.; REILLY, T.; QUINN, B.; MORAN, S. . Adolescent Purpose Development: Exploring Empathy, Discovering Roles, Shifting Priorities, and Creating Pathways. **Journal of Research on Adolescence**, 24(1), 2013, pp. 186-199.

MALIN, H. **Teaching for purpose**: preparing students for lives of meaning. (1 ed.). Cambridge: Harvard Education, 2018.

MALIN, H.; HAN, H.; LIAUW, I. Civic purpose in late adolescence: Factors that prevent decline in civic engagement after high school. **Developmental Psychology**, v. 53, n. 7, p. 1384, 2017.

MALIN, H.; LIAUW, I.; REMINGTON, K. Early adolescent purpose development and perceived supports for purpose at school. **Journal of Character Education**, Volume 15(2), 2019, pp. 1–20.

MARIANO, J. M. (Ed.). **New directions for youth development**, n.132, p.13-29. Cambridge: Jossey-Bass, 2011.

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: FÁVERO, O.; SPOSITO, M. P.; CARRANO, P.; NOVAES, R. R. **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007.

MONTEIRO, S.; TAVARES, J.; PEREIRA, A. Aduldez emergente: na fronteira entre a adolescência e a aduldez. **Revista @ambienteeducação**, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 129 - 137, mar. 2018. ISSN 1982-8632. Disponível em: <<https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/545>>. Acesso em: 31 maio 2022. doi:[https://doi.org/10.26843/v2.n1.2009.545.p129 - 137](https://doi.org/10.26843/v2.n1.2009.545.p129-137).

MOREIRA, J. O.; ROSÁRIO, Â. B.; SANTOS, A. P. Juventude e adolescência: considerações preliminares. **Psico**, v. 42, n. 4, 2011.

MORENO MARIMÓN, M.; SASTRE, G.; BOVET, M.; LEAL, A. **Conhecimento e mudança: os modelos organizadores na construção do conhecimento**. (1 ed.). Campinas: Unicamp; São Paulo: Moderna, 1999.

OECD. **Education at a Glance 2023: OECD Indicators**, OECD Publishing, Paris, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>.

OLIVEIRA, M. C. S. L. Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica. **Psicologia em Estudo**, v. 11, n. 2, p. 427–436, mai 2006.

PAIS, J. M. **Ganchos, tachos e biscoitos**: jovens, trabalho e futuro. Porto: Ambar, 2001.

PARRA, A. M. M. **Vidas plenas: um estudo dos projetos de vida éticos de educadores brasileiros**. 2018. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

PAULINO, D. S.; DUTRA-THOMÉ, L.; BENDASSOLLI, P. F. Aduldez e o fenômeno nem-nem: gênero, educação e mercado de trabalho. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 22, n. 1, p. 1-15, 2021.

PEREIRA, A. S. Escudo social: uma proposta de compreensão para a relação entre habilidades sociais e apoio social na aduldez emergente. Tese de Doutorado: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus Editorial. (Ed. Brasil. 1994), 1932.

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.** 2013. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PINHEIRO, V. P. G.; OCHIAI, A. T. Projetos de vida e engajamento escolar de jovens estudantes do ensino médio. **Escola e desenvolvimento humano: contribuições da Psicologia da Educação**, p. 37, 2021.

PIRES, M. A. **Projeto de vida e empreendedorismo social: relações com a transição para a vida profissional em jovens adultos.** Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2021.

RITER, H. S.; DELLAZZANA-ZANON, L. L.; FREITAS, L. B. L. Projetos de vida de adolescentes de nível socioeconômico baixo quanto aos relacionamentos afetivos. **Revista da SPAGESP**, v. 20, n. 1, p. 55-68, 2019.

RYFF, C. D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. **Journal of personality and social psychology**, v. 57, n. 6, p. 1069, 1989.

RYFF, C. D. Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. **Psychotherapy and psychosomatics**, v. 83, n. 1, p. 10-28, 2013.

RYFF, C. D.; KEYES, C. L. M.; HUGHES, D. L. Status inequalities, perceived discrimination, and eudaimonic well-being: Do the challenges of minority life hone purpose and growth?. **Journal of health and Social Behavior**, p. 275-291, 2003.

SANTOS, D. M. B.; PINHEIRO, V. P. G. **Purpose and meaning in life: similarities and differences between two correlated constructs (no prelo).**

SATO, L. T.; SILVA, R. A construção de indicadores para avaliar a função social da escola pública no Brasil. In: Roberto da Silva; João Clemente de Souza Neto; Maria Stela Santos Graciani; Sueli Maria Pessagno Caro. (Org.). **Pedagogia social: uma abordagem pedagógica para os problemas e conflitos sociais.** 1ed. Guarulhos: Expressão e Arte, 2019, v. 11, p. 435-460.

SELIGMAN, M.; CSIKSZENTMIHALYI, M. Positive psychology: An introduction. **American Psychological Association**, 2000.

SELIGMAN, M. **Florescer: Uma nova e visionária interpretação da felicidade e do bem-estar.** Objetiva, 2012.

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, M. G. M.; NOGUEIRA, P. S. **Permanência na Educação Superior: traçado dos estudos e faces da realidade.** Educação em foco, v. 18, n. 26 (2015).

SILVA, R. Fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia social no Brasil. An. 1 Congr. Intern. Pedagogia Social Mar. 2006.

SILVA, R. Apresentação do III Congresso Internacional de Pedagogia Social (CIPS). **Publicação periódica do Centro UNISAL, sob a coordenação do Programa de Mestrado em Educação Ano XII-Nº 22-1º Semestre/2010**, p. 167, 2010.

SILVA, R. Os fundamentos freirianos da Pedagogia Social em construção no Brasil. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, 27, 2016, p. 179-198. DOI:10.7179/PSRI_2016.27.09

SILVA, R.; SOUZA NETO, J. C.; GRACIANI, M. S. S. A prática da pesquisa em Pedagogia Social no Brasil. In: Roberto da Silva; João Clemente de Souza Neto; Maria Stela Santos Graciani. (Org.). **A pesquisa em Pedagogia Social**. 1ed.São Paulo: Expressão e Arte, 2018, v. 1, p. 13-28.

SILVA, E. R. A.; VAZ, F. M. Os jovens que não trabalham e não estudam no contexto da pandemia de Covid-19 no Brasil”. **Mercado de Trabalho (Ipea)**, 70, 2020, p. 105-121. DOI: <http://dx.doi.org/10.38116/bmt70/dossiea2>

SNELL, P. Emerging adult civic and political disengagement: A longitudinal analysis of lack of involvement with politics. **Journal of Adolescent Research**, v. 25, n. 2, p. 258-287, 2010.

SOUZA, J. C. M.; BARROSO, L. P.; DUARTE, A. **Relatório de Análise Estatística sobre o Projeto “Projetos de vida de adultos emergentes e práticas educativas ao longo da vida”**. Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo, 2022.

SPOSITO, M. P. Estudos sobre juventude em educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 05-06, p. 37-52, dez. 1997. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-4781997000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 ago. 2023.

SPOSITO, M. P. **Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas**. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Orgs.) **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania e Ed. Fundação Perseu Abramo, 2005.

SUMNER, R.; BURROW, A. L.; HILL, P. L. Identity and purpose as predictors of subjective well-being in emerging adulthood. **Emerging adulthood**, v. 3, n. 1, p. 46-54, 2015.

TRILLA, J. (2008). **Educação Formal e não-formal: pontos e contrapontos**. In: TRILLA, J; GHANEM, E.; ARANTES, V. (org). São Paulo: Summus.

VALENTINE, N. A. **Juventude, família, temporalidade e projeto de vida: contribuições do Modelo Biológico**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Cuiabá, 2020.

VIEIRA, G. P. Estágio extracurricular e projetos de vida: percepções de estudantes universitárias. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2019.

VIEIRA, G. P.; DELLAZZANA-ZANON, L. L. Estágio extracurricular e projetos de vida: percepções de estudantes universitárias. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 26, 2022.

YEAGER, D. S.; BUNDICK, M. J. The role of purposeful work goals in promoting meaning in life and in schoolwork during adolescence. **Journal of Adolescent Research**, 24(4), 2009, 423-452.

APÊNCIDE 1 – Instrumento de pesquisa

Questionário projetos de vida e experiências educacionais		
Parte 1 – Informações Pessoais		
#	Pergunta	Alternativas
1	Qual é o seu nome completo?	
2	Quantos anos você tem?	a) 18 anos b) 19 anos c) 20 anos d) 21 anos e) 22 anos f) 23 anos g) 24 anos h) 25 anos i) 26 anos j) 27 anos k) 28 anos l) 29 anos
3	Você se identifica com qual gênero?	a) Feminino b) Masculino c) Outro (especificar) c) Prefiro não dizer
4	Qual é a cor da sua pele?	a) Amarela b) Branca c) Índigena d) Negra e) Parda f) Não quero declarar
5	Qual é o seu estado civil?	a) Solteiro(a) b) Casado(a) c) Separado(a) judicialmente/ divorciado d) Viúvo(a) e) Outro
6	Você tem algum tipo de deficiência?	a) Nenhuma b) Visual c) Auditiva d) Física e) Intelectual f) Afonia g) Outra
7	Em qual cidade/estado você nasceu?	Estados e cidades
8	Em qual cidade/estado você mora atualmente?	Estados e cidades

9	Você morava em outra cidade antes de morar onde mora hoje?	<ul style="list-style-type: none"> a) Não, sempre morei aqui b) Morei no interior do mesmo Estado c) Morei na capital de outro Estado d) Morei no interior de outro Estado e) Morei em outro país
10	Caso você tenha se mudado, qual foi a razão da mudança? (marcar mais de uma resposta se for o caso)	<ul style="list-style-type: none"> a) Busca de uma melhor condição financeira b) Para estudar c) Para receber melhor assistência médica d) Transferência de emprego dos seus pais e) Outro (especificar)
11	A casa onde você mora é	<ul style="list-style-type: none"> a) Própria b) Alugada c) Arrendada d) Cedida e) Invadida f) Financiada g) Alojamento coletivo (república, pensão, abrigo institucional) g) Outro
12	Incluindo você, quantas pessoas moram na sua casa? (Considere seus pais, irmãos, cônjuge, filhos e outros parentes que moram na mesma casa com você.)	<ul style="list-style-type: none"> a) Uma, pois moro sozinho(a). b) Duas. c) Três. d) Quatro. e) Cinco. f) Seis. g) Sete ou mais.
13	Quem são as pessoas que moram na mesma casa que você?	<ul style="list-style-type: none"> a) Pai b) Mãe c) Padastro d) Madrasta e) Irmãos f) Avô g) Avó h) Tios i) Cônjuge j) Filhos k) Outras pessoas
14	Qual é a renda mensal da sua família? (Considere os rendimentos de todos os moradores que você indicou na resposta anterior)	<ul style="list-style-type: none"> a) Até 1 salário mínimo (até R\$ 1.045,00) b) De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 1.045,01 a R\$ 3.135,00) c) De 3 a 6 salários mínimos (R\$ 3.135,01 a R\$ 6.270,00) d) de 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 6.270,01 a R\$ 9.405,00)

		<p>e) De 9 a 12 salários mínimos (de R\$ 9.405,01 a R\$ 12.540,00)</p> <p>f) De 12 a 15 salários mínimos (de R\$ 12.540,01 a R\$ 15.675,00)</p> <p>g) Acima de 15 salários mínimos (acima de R\$ 15.675,01)</p>
15	Sobre a sua participação na composição da renda mensal familiar, você diria que...	<p>a) Sou totalmente dependente financeiramente (não pago as minhas contas)</p> <p>b) Sou parcialmente dependente financeiramente (pago parte das minhas contas)</p> <p>c) Sou independente financeiramente (pago todas as minhas contas)</p> <p>d) Sou parcialmente responsável financeiramente (pago todas as minhas contas e contribuo parcialmente para o domicílio)</p> <p>e) Sou o responsável financeiramente (pago todas as minhas contas e também sustento totalmente o domicílio)</p>
16	Qual das opções mais se adequa à sua atual situação de trabalho?	<p>a) Sou trabalhador formal (assalariado com carteira assinada)</p> <p>b) Sou trabalhador informal (assalariado sem carteira assinada)</p> <p>c) Realizo trabalhos esporádicos "bicos"</p> <p>d) Sou autônomo com previdência social</p> <p>e) Sou autônomo sem previdência social</p> <p>f) Recebo algum benefício do governo (BPC, pensionista).</p> <p>g) Estou desempregado e procurando recolocação profissional.</p> <p>h) Estou desempregado, mas não procuro recolocação profissional.</p> <p>i) Sou estagiário/aprendiz.</p> <p>j) Faço trabalho voluntário.</p> <p>h) Não trabalho.</p>
17	O que motivou sua entrada no mercado de trabalho?	<p>a) Ajudar nas despesas com a casa</p> <p>b) Sustentar minha família</p> <p>c) Ganhar meu próprio dinheiro</p> <p>d) Adquirir experiência</p> <p>e) Pagar meus estudos</p> <p>f) Desenvolver habilidades na minha área de formação</p> <p>g) Ajudar a melhorar a sociedade e o</p>

		<p>mundo</p> <p>h) Outro.</p>
18	Com qual idade você começou a trabalhar fora de casa (recebendo ou não salário)?	<p>a) antes dos 14 anos.</p> <p>b) entre 14 e 17 anos.</p> <p>c) depois dos 18 anos.</p> <p>d) Ainda não trabalho.</p>
19	Por quais motivos você trabalha atualmente?	<p>a) Ajudar nas despesas com a casa</p> <p>b) Sustentar minha família</p> <p>c) Ganhar meu próprio dinheiro</p> <p>d) Adquirir experiência</p> <p>e) Pagar meus estudos</p> <p>f) Desenvolver habilidades na minha área de formação</p> <p>g) Ajudar a melhorar a sociedade e o mundo</p> <p>h) Outro.</p>
20	Em relação ao trabalho/ocupação que exerce hoje, você diria que...	<p>a) Sente-se realizado e feliz</p> <p>b) Te traz motivação e leva a traçar novos planos</p> <p>c) Traz sentido à sua vida</p> <p>d) Corresponde aos seus sonhos e idealizações</p> <p>e) Outro (especificar)</p>
21	Qual é a sua escolaridade?	<p>a) Ensino Médio regular</p> <p>b) Ensino Médio técnico</p> <p>c) Educação de Jovens e Adultos (EJA)</p> <p>c) Superior cursando</p> <p>d) Superior completo</p> <p>e) Superior incompleto</p> <p>e) Especialização cursando</p> <p>f) Especialização completo</p> <p>g) Especialização incompleto</p>
22	Você frequentou a Educação de Jovens e Adultos (EJA)?	<p>a) Sim, no Ensino Fundamental</p> <p>b) Sim, no Ensino Médio</p> <p>c) Não</p>
23	Você já foi reprovado em algum ano escolar?	<p>a) Não</p> <p>b) Sim, uma vez no Ensino Fundamental</p> <p>c) Sim, duas vezes ou mais no Ensino Fundamental</p> <p>d) Sim, uma vez no Ensino Médio</p> <p>e) Sim, duas vezes ou mais no Ensino Médio</p>
24	Você já abandonou ou ficou fora da escola em algum período?	<p>a) Não</p> <p>b) Sim, uma vez no Ensino Fundamental</p> <p>c) Sim, duas vezes ou mais no Ensino</p>

		<p>Fundamental</p> <p>d) Sim, uma vez no Ensino Médio</p> <p>e) Sim, duas vezes ou mais no Ensino Médio</p>
25	Em que tipo de escola você estudou?	<p>a) Ensino Fundamental - todo em escola pública</p> <p>b) Ensino Fundamental - todo em escola particular</p> <p>c) Ensino Fundamental - todo no exterior</p> <p>d) Ensino Fundamental - maior parte em escola pública</p> <p>e) Ensino Fundamental - maior parte em escola particular</p> <p>f) Ensino Fundamental - parte no Brasil e parte no exterior</p> <p>g) Ensino Médio - todo em escola pública</p> <p>h) Ensino Médio - todo em escola particular</p> <p>i) Ensino Médio - todo no exterior</p> <p>j) Ensino Médio - maior parte em escola pública</p> <p>k) Ensino Médio - maior parte em escola particular</p> <p>l) Ensino Médio - parte no Brasil e parte no exterior</p>
26	Em que tipo de instituição você estudou no Ensino Superior e na Pós-Graduação?	<p>a) Ensino Superior - todo em instituição pública</p> <p>b) Ensino Superior - todo em instituição privada (sem bolsa)</p> <p>c) Ensino Superior - todo em instituição privada (com bolsa)</p> <p>d) Pós graduação - todo em instituição pública (sem bolsa)</p> <p>d) Pós graduação - todo em instituição pública (com bolsa)</p> <p>e) Pós graduação - todo em instituição privada (sem bolsa)</p> <p>f) Pós graduação - - todo em instituição privada (com bolsa)</p> <p>g) Não frequentei esse nível de ensino.</p>
27	Qual modalidade de curso você frequenta ou frequentou no Ensino Superior?	<p>a) Bacharelado</p> <p>b) Licenciatura</p> <p>c) Tecnólogo</p> <p>d) Não frequentei esse nível de ensino</p>
28	Qual curso você frequenta/frequentou no ensino superior?	

29	Qual(is) curso(s) você frequentou/frequenta na Pós graduação? (indicar o nível: especialização, mestrado ou doutorado)	
30	Até que etapa de escolarização seu pai/responsável concluiu?	a) Nenhuma b) Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (antiga 1ª a 4ª série) c) Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (antiga 5ª a 8ª série) d) Ensino Médio incompleto e) Ensino Médio completo f) Ensino Superior incompleto g) Ensino Superior completo. h) Especialização i) Mestrado j) Doutorado k) Não sei informar
31	Até que etapa de escolarização sua mãe/responsável concluiu?	a) Nenhuma b) Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (antiga 1ª a 4ª série) c) Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (antiga 5ª a 8ª série) d) Ensino Médio incompleto e) Ensino Médio completo f) Ensino Superior incompleto g) Ensino superior completo. h) Especialização i) Mestrado j) Doutorado k) Não sei informar
Parte 2 – Dados socioeconômicos¹⁸		
#	Pergunta	Alternativas
32	Quantidade de automóveis de passeio exclusivamente para uso particular	a) 0 b) 1 c) 2 d) 3 e) 4 ou +
33	Quantidade de empregados mensalistas, considerando apenas os que trabalham pelo menos cinco dias por semana	a) 0 b) 1 c) 2 d) 3 e) 4 ou +
34	Quantidade de máquinas de lavar roupa, excluindo tanquinho	a) 0 b) 1 c) 2

¹⁸ Esta parte do questionário refere-se à íntegra do Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB).

		d) 3 e) 4 ou +
35	Quantidade de banheiros	a) 0 b) 1 c) 2 d) 3 e) 4 ou +
36	TV a cabo e serviços de streaming (NET, Vivo TV, Netflix, Amazon Prime, Globo Play e outros)	a) 0 b) 1 c) 2 d) 3 e) 4 ou +
37	Quantidade de geladeiras	a) 0 b) 1 c) 2 d) 3 e) 4 ou +
38	Quantidade de freezers independentes ou parte da geladeira duplex	a) 0 b) 1 c) 2 d) 3 e) 4 ou +
39	Quantidade de microcomputadores, considerando computadores de mesa, laptops, notebooks e netbooks e desconsiderando tablets, palms ou smartphones	a) 0 b) 1 c) 2 d) 3 e) 4 ou +
40	Quantidade de lavadora de louças	a) 0 b) 1 c) 2 d) 3 e) 4 ou +
41	Quantidade de fornos de micro-ondas	a) 0 b) 1 c) 2 d) 3 e) 4 ou +
42	Quantidade de motocicletas, desconsiderando as usadas exclusivamente para uso profissional	a) 0 b) 1 c) 2 d) 3 e) 4 ou +
43	Quantidade de máquinas secadoras de roupas, considerando lava e seca	a) 0 b) 1 c) 2 d) 3 e) 4 ou +

44	A água utilizada neste domicílio é proveniente de:	a) Rede geral de distribuição b) Poço ou nascente c) Outro meio
45	Considerando o trecho da rua do seu domicílio, você diria que a rua é:	a) Asfaltada/ Pavimentada b) Terra/Cascalho
46	Qual é o grau de instrução do(a) chefe da família? Considere como chefe da família a pessoa que contribui com a maior parte da renda do domicílio.	a) Analfabeto/ Fundamental I incompleto b) Fundamental I completo/ Fundamental II incompleto c) Fundamental completo/ Médio incompleto d) Médio completo/ Superior incompleto e) Superior completo

Parte 3 – Projetos de vida e experiências educacionais

#	Pergunta	Alternativas
47	1) Conte um pouco sobre você e sobre como é a sua vida hoje, destacando como é a sua rotina e as coisas que faz que são importantes para você.	
48	2) O que é realmente importante para você? Destaque, pelo menos, 3 coisas importantes, enumerando-as de acordo com a ordem de importância.	
49	3) Conte com detalhes como e quando essas três coisas se tornaram importantes para você.	
50	4) Quando você concluiu os estudos no Ensino Médio, o que você pensava e como se sentia em relação ao seu futuro?	
51	5) Você tem planos e metas para os próximos 5 anos? E para um futuro distante (daqui há 10 anos ou mais)? Conte-nos seus planos com detalhes. Conte-nos também sobre seus sentimentos em relação a esses planos.	
51	6) Qual legado você gostaria de deixar para o mundo?	

53	<p>7) O que é, para você, um projeto de vida? Você tem um ou mais projeto(s) em sua vida? Como você se sente hoje em relação ao(s) seu(s) projeto(s) de vida? O que te motiva nesse projeto de vida?</p>	
54	<p>No período em que você estava na escola (no Ensino Fundamental e Médio), com que frequência você participou das atividades listadas?</p>	<p>DEDICAÇÃO AOS ESTUDOS a) Fazer os deveres e trabalhos b) Estudar para provas c) Frequentar a biblioteca d) Frequentar o laboratório de informática</p> <p>ACESSO À INFORMAÇÃO e) Ir a palestras f) Visitar museus g) Visitar empresas h) Participar de feiras de ciências i) Ler jornais, livros, revistas em geral, quadrinhos/gibis, notícias da internet (blogs, sites de notícias)</p> <p>SOCIABILIDADE j) Ir a excursões</p> <p>CULTURA k) Frequentar exposições culturais (dança, arte) l) Frequentar espetáculos artísticos (teatros, shows de música e dança) m) Cinemas</p> <p>ESPORTES n) Participar de campeonatos esportivos o) Outras (especificar)</p>

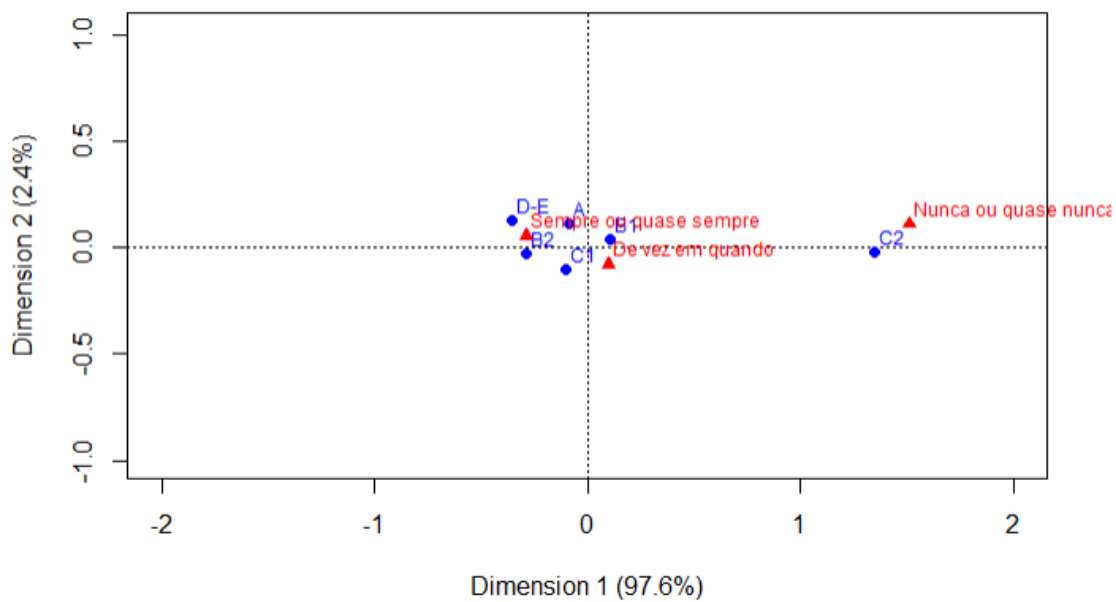
55	No período em que você estava na escola (no Ensino Fundamental e Médio), com que frequência você participou das atividades listadas?	<p>a) Ser representante dos alunos</p> <p>b) Participar de reuniões entre alunos, professores e demais pessoas para discutir e decidir as regras da escola</p> <p>c) Atuar e trabalhar na organização de campanhas escolares e sociais (ex.: arrecadar alimentos, agasalhos, etc.)</p> <p>d) Atuar e trabalhar na organização de eventos esportivos (ex.: campeonatos de futebol, vôlei, etc.)</p> <p>e) Atuar e trabalhar na organização de eventos culturais (ex.: festas, exposições de artes, apresentações musicais, etc.)</p> <p>f) Participar de grupos de artes (ex.: teatro, banda, dança)</p> <p>g) Participar como jogador de campeonatos esportivos.</p> <p>h) Participar de projetos escolares voltados para questões sociais ou ambientais.</p> <p>i) Participar da escolha de temas dos trabalhos que vão realizar em sala de aula.</p>
56	Quais atividades você costumava frequentar além da escola?	<p>a) Pratiquei esportes (modalidades variadas), em clubes, academias, associações.</p> <p>b) Estudei outros idiomas (em escolas de línguas, associações, etc.)</p> <p>c) Participei de atividades relacionadas às artes (música, canto, dança, teatro, pintura), em cursos, estúdios, etc.</p> <p>d) Integrei grupos religiosos de jovens em igrejas, templos, congregações, etc.</p> <p>e) Participei de atividades socioeducativas desenvolvidas em organizações não sociais, institutos, associações, etc (CCA, CJ, Clube da Turma, CCInter, CEDESP).</p> <p>f) Não participei de atividades extras.</p> <p>g) Outros.</p>
57	O que motivou a sua participação nessas atividades extra escolares?	<p>a) Exigência da minha família para o meu desenvolvimento (meus pais/responsáveis escolheram as atividades para me preparar para o mundo).</p> <p>b) Necessidade da minha família para</p>

		<p>o meu cuidado (pois meus pais/responsáveis não tinham condições de cuidar de mim enquanto trabalhavam).</p> <p>b) Eu escolhi de acordo com meus interesses pessoais.</p> <p>c) Indicação de professores, familiares ou amigos.</p> <p>d) Não sei responder.</p> <p>e) Outros.</p>
58	Qual idade você tinha quando costumava participar das atividades extra escolares acima?	<p>a) Antes de entrar na escola (antes dos 6/7 anos)</p> <p>b) Durante o Ensino Fundamental I (dos 6/7 anos aos 10 anos)</p> <p>c) Durante o Ensino Fundamental II (dos 11 aos 14 anos)</p> <p>d) Durante todo o Ensino Fundamental (dos 6/7 anos aos 14 anos)</p> <p>e) Durante parte do Ensino Médio (em 1 ou 2 anos do EM - dos 15 aos 17 anos)</p> <p>f) Durante todo o Ensino Médio (dos 15 aos 17 anos)</p>
59	Com que frequência você participava das atividades extra escolares listadas acima?	<p>a) Uma vez por semana.</p> <p>b) De duas a três vezes por semana.</p> <p>c) De três a quatro vezes por semana.</p> <p>d) Acima de quatro vezes por semana.</p>
60	Sobre seu engajamento social e político, você já participou ou participa atualmente de grupos/entidades/movimentos que atuam em prol de causas coletivas?	<p>a) Associações comunitárias de moradores</p> <p>b) Associações estudantis</p> <p>c) Clubes ou associações esportivas/lazer</p> <p>d) Grupos artísticos</p> <p>e) Grupos ambientalistas</p> <p>f) Grupos religiosos</p> <p>g) Grupos diversos (gangues, galeras, etc.)</p> <p>h) Trabalho voluntário</p> <p>i) Movimentos negros, indígenas, feminista, de opção sexual</p> <p>j) Movimentos sociais (educação, saúde, moradia, etc.)</p> <p>k) ONGs</p> <p>l) Partidos políticos</p> <p>m) Sindicatos</p>

61	Quais das experiências mencionadas nas questões anteriores você acredita que contribuíram para o seu projeto de vida? Explique por que essas experiências foram importantes para você e para o seu projeto de vida.	
----	---	--

APÊNDICE 2 – Gráficos análises de correspondência

Gráfico 17. Gráfico biplot para a Análise de Correspondência com o cruzamento entre Classe social e Estudar para prova



Fonte: Souza, Barroso e Duarte (2022).

Gráfico 18. Gráfico com a contribuição de cada cruzamento para a associação entre Classe social e Estudar para provas

Classe social/Estudar para provas

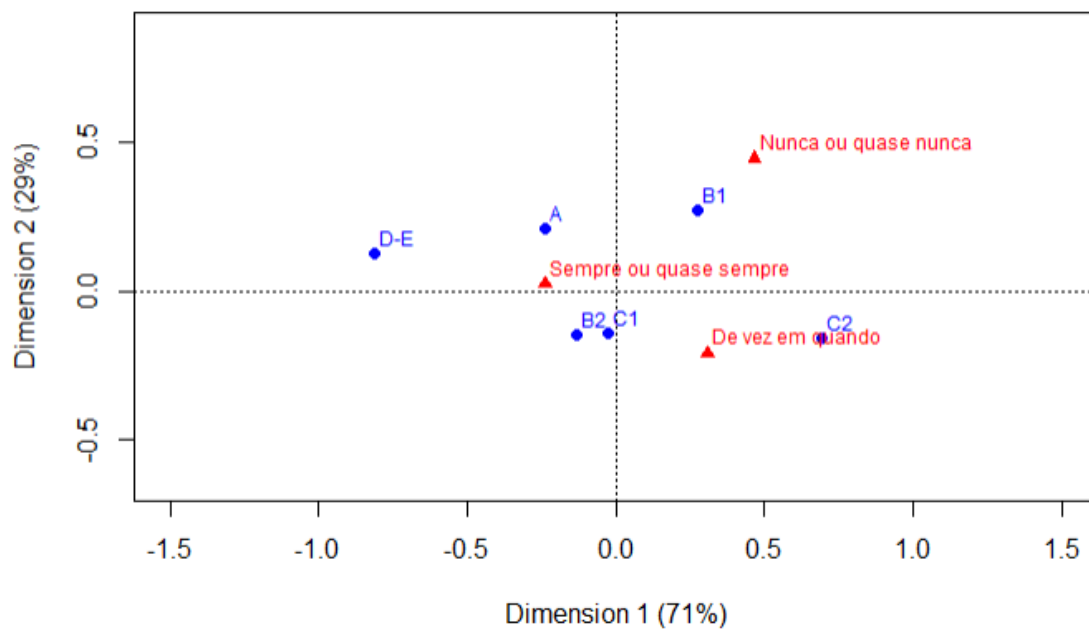
	Nunca ou quase nunca	De vez em quando	Sempre ou quase sempre
A	.	.	.
B1	.	.	.
B2	.	.	.
C1	.	.	.
C2	.	.	.
D-E	.	.	.

● Observado acima do esperado

● Observado abaixo do esperado

Fonte: Souza, Barroso e Duarte (2022).

Gráfico 19. Gráfico *biplot* para a Análise de Correspondência com o cruzamento entre Classe social e Ler jornais e livros



Fonte: Souza, Barroso e Duarte (2022).

Gráfico 20. Gráfico com a contribuição de cada cruzamento para a associação entre Classe social e Ler jornais e livro

Classe social/Ler jornais e livros

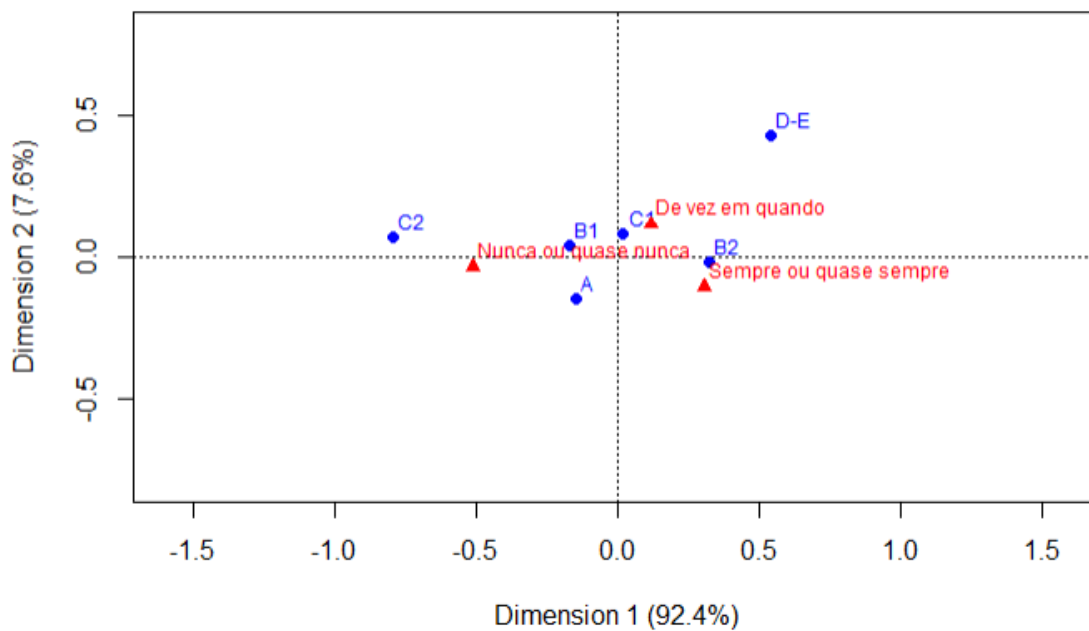


● Observado acima do esperado

● Observado abaixo do esperado

Fonte: Souza, Barroso e Duarte (2022).

Gráfico 21. Gráfico biplot para a Análise de Correspondência com o cruzamento entre Classe social e Frequentar exposições



Fonte: Souza, Barroso e Duarte (2022).

Gráfico 22. Gráfico com a contribuição de cada cruzamento para a associação entre Classe social e Frequentar exposições

Classe social/Frequentar exposições

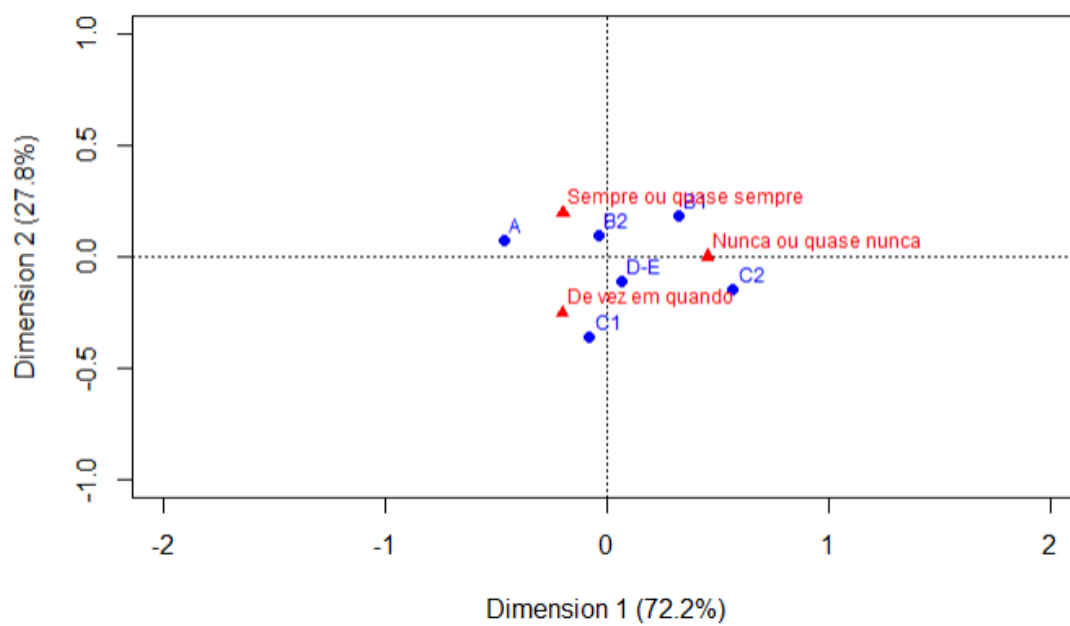
	Nunca ou quase nunca	De vez em quando	Sempre ou quase sempre
A	●	●	●
B1	●	●	●
B2	●	●	●
C1	●	●	●
C2	●	●	●
D-E	●	●	●

● Observado acima do esperado

● Observado abaixo do esperado

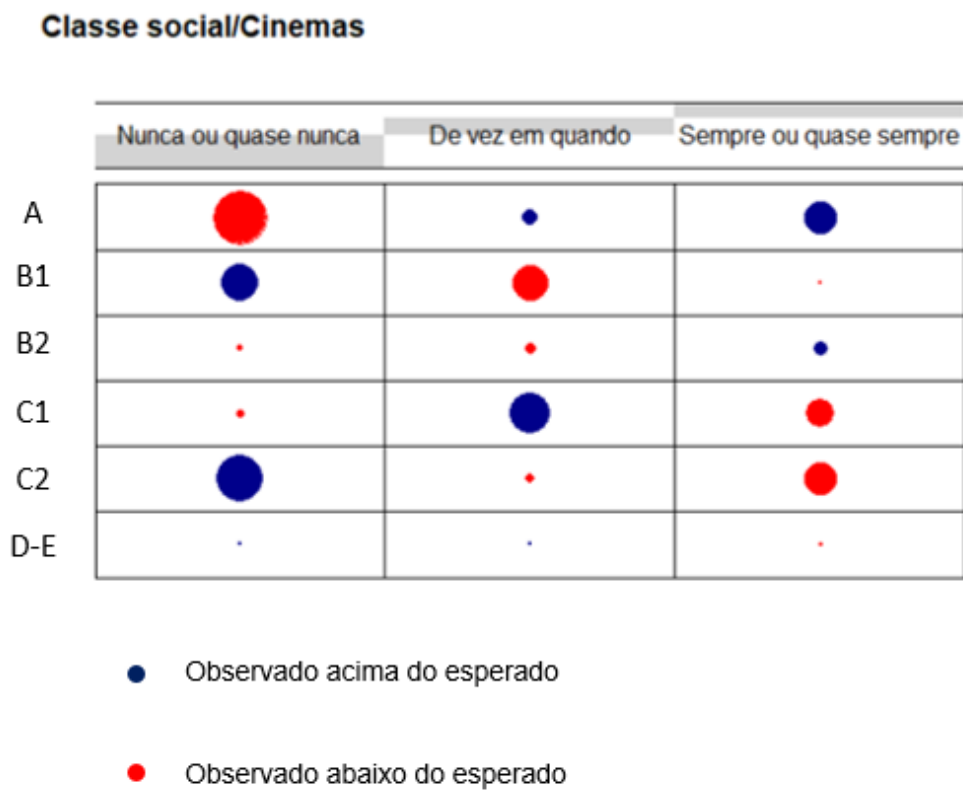
Fonte: Souza, Barroso e Duarte (2022).

Gráfico 23. Gráfico biplot para a Análise de Correspondência com o cruzamento entre Classe social e Cinemas



Fonte: Souza, Barroso e Duarte (2022).

Gráfico 24. Gráfico com a contribuição de cada cruzamento para a associação entre Classe social e Cinemas



Fonte: Souza, Barroso e Duarte (2022).