

Programa de intervenção para promoção de projetos de vida de adolescentes

Intervention program for the promotion of the adolescent life purpose

Patrick Pereira¹  0000-0002-6305-081X

Letícia Lovato Dellazzana-Zanon²  0000-0003-0649-1675

Resumo

Ter projetos de vida refere-se a ter um objetivo central no futuro para o qual é possível progredir por meio de esforços no momento presente. Evidências indicam que adolescentes que possuem projetos de vida apresentam maiores índices de afetos positivos como felicidade, satisfação com a vida, esperança no futuro e bem-estar

¹ Centro Universitário de Itapira, Curso de Psicologia. Itapira, SP, Brasil.

² Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Av. John Boyd Dunlop, s/n., Prédio Administrativo, Jd. Ipaussurama, 13060-904, Campinas, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: L. L. DELLAZZANA-ZANON. E-mail: <leticia@dellazzana@gmail.com>.

Apoio/Support: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Portaria 181/2012).

Artigo elaborado a partir da dissertação de P. PEREIRA, intitulada "Elaboração e aplicação de um programa de intervenção para alunos do ensino médio". Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2019.

Como citar este artigo/How to cite this article

Pereira, P.; Dellazzana-Zanon, L. L. Programa de intervenção para promoção de projetos de vida de adolescentes. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 26, e215296, 2021. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v26e2021a5296>



psicológico. O objetivo deste estudo foi apresentar a aplicação de um Programa de Intervenção, baseado na Psicologia Positiva, para a promoção de projetos de vida em adolescentes do Ensino Médio. Participaram do estudo 18 estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública do interior de São Paulo. Foram realizados oito encontros de 50 minutos cada. Os instrumentos utilizados foram Ficha de Dados Sociobiográficos e Escala de Projetos de Vida para Adolescentes. Os dados foram avaliados por meio de análise de conteúdo, seguindo o modelo misto de categorização. Os resultados mostraram que o Programa de Intervenção propiciou reflexões sobre o futuro a médio e longo prazo, de maneira a contribuir com a construção de projetos de vida, e promoveu uma aproximação entre o adolescente e sua família. O Programa de Intervenção apresentado neste estudo mostrou-se uma contribuição para a área da Psicologia Positiva e pode ser aplicado em escolas que querem estimular seus estudantes a terem projetos de vida.

Palavras-chave: Adolescência. Projeto de vida. Psicologia da educação. Psicologia positiva.

Abstract

Having life purposes refers to having a central goal in the future to which it is possible to progress through efforts in the present moment. Evidence indicates that adolescents who have life purposes have higher rates of positive affect such as happiness, life satisfaction, hope for the future, and psychological well-being. The objective of this study was to elaborate and apply an Intervention Program, based on Positive Psychology, for the promotion of life purpose in high school adolescents. Eighteen 3rd year high school students from a public school in the interior of São Paulo participated in the study. Eight 50-minute meetings were held. The instruments used were Sociobiographic Data Sheet and a Scale to evaluate adolescents life purposes. The data were analyzed through content analysis, following the mixed categorization model. The results showed that the Intervention Program provided reflections on the future in medium and long term in order to contribute to the construction of the purpose and promoted an approximation between the adolescent and his family. The Intervention Program presented in this study proved to be a contribution to the area of Positive Psychology and can be applied in schools that want to promote life purposes of their students.

Keywords: Adolescence. Life purpose. Educational psychology. Positive psychology.

Introdução

A Psicologia Positiva é uma área da ciência psicológica relativamente recente (Mariñelarena-Dondena, 2016), cujo foco é investigar a experiência subjetiva positiva, os traços individuais positivos e as instituições positivas (Ivtzan *et al.*, 2016; Lopez; Snyder, 2009; Seligman; Csikszentmihalyi, 2000). Seu objeto é criar condições e fomentar o que é mais saudável em pessoas, grupos e instituições (Seibel; Poletto, 2016). No Brasil, embora a Psicologia Positiva esteja em franca expansão – por meio do aumento dos estudos sobre aspectos positivos do ser humano –, uma das lacunas referentes à temática são as intervenções com foco na Psicologia Positiva (Reppold; Gurgel; Schiavon, 2015). Essa lacuna aumenta ainda mais quando o foco das Intervenções em Psicologia Positiva é o adolescente (Franco; Rodrigues, 2014).

Contrariamente às ações que focam na diminuição de problemas já instaurados (Waters, 2011), Intervenções em Psicologia Positiva (IPP) buscam aumentar elementos positivos que ajudem na superação de adversidades e na construção de uma vida com sentido, engajada e feliz (Zanini; Fernandes; Àvila, 2021).

Assim, esse tipo de intervenção pode, por exemplo, aumentar ou promover aspectos como gratidão, esperança e resiliência (Norrish, 2013). Um dos contextos nos quais as IPP podem ser desenvolvidas é a escola. Resultados de pesquisas sobre IPP no contexto escolar têm indicado diferenças significativas quanto aos construtos trabalhados em avaliações pré e pós-intervenção (Froh *et al.*, 2014; Suldo *et al.*, 2009; Suldo; Savage; Mercer, 2014).

Em uma revisão sistemática recente sobre IPP em contexto escolar com adolescentes (Zanini; Fernandes; Ávila, 2021), sentido e propósito de vida foram construtos avaliados. Intervenções que promovam esses construtos são importantes, pois ajudam os estudantes a desenvolverem um significado para suas vidas (White; Waters, 2015). Assim, uma vez que os adolescentes têm as capacidades necessárias para construir uma vida significativa, eles podem se beneficiar de intervenções destinadas a promover sentido e propósito de vida (Shin; Steger, 2014). Neste estudo, o foco é apresentar uma IPP que instigue o adolescente a desenvolver seus projetos de vida.

Projeto de vida tem sido definido como “[...] uma intenção estável e generalizada de realizar algo que seja ao mesmo tempo significativo para o eu e que gere consequências para o mundo além do eu” (Damon; Menon; Bronk, 2003, p. 121, tradução nossa)³. De acordo com essa definição, o projeto de vida é composto por três características distintas: (a) envolve metas estáveis e de longo alcance, que vão além da realização de tarefas cotidianas; (b) é uma parte central e importante na busca de significado pessoal, embora seja mais específico que o sentido na vida; e (c) é sempre direcionado a uma conquista para a qual se pode progredir. Devido aos avanços cognitivos, afetivos e morais próprios dessa etapa da vida, a adolescência tem sido considerada o principal período para se fomentar a elaboração do projeto de vida (Damon; Menon; Bronk, 2003; Dellazzana-Zanon *et al.*, 2020).

Ações com o objetivo de ajudar os adolescentes a construírem e/ou alcançarem seu projeto de vida demandam planejamento e podem ser realizadas independentemente da condição social dos jovens. Entretanto, deve-se levar em conta que o nível socioeconômico influencia na construção do projeto de vida de adolescentes, pois famílias que possuem limitações financeiras importantes geralmente estão inseridas em contextos desprivilegiados, o que pode aumentar a situação de vulnerabilidade deles (Dellazzana-Zanon; Riter; Freitas, 2015).

Nesse sentido, evidências indicam que há diferenças entre os projetos de vida de estudantes pertencentes a contextos distintos (Araújo; Dellazzana-Zanon; Enumo, 2021; Klein; Arantes, 2016; Miranda; Alencar, 2015; Riter; Dellazzana-Zanon; Freitas, 2019; Dellazzana-Zanon *et al.*, 2021). Podem ser citados como exemplo os projetos de vida em relação ao estudo. Adolescentes de escolas públicas tendem a relacionar projetos de vida quanto ao estudo à conquista de melhores posições de trabalho e à consequente ascensão social. Para os adolescentes de escolas particulares, por outro lado, projetos de vida em relação ao estudo referem-se à manutenção do padrão familiar e à maior possibilidade de escolha, uma vez que eles não precisam se preocupar em trabalhar, como ocorre com os estudantes de escolas públicas. Deve-se destacar ainda que, embora muitos adolescentes percebam a escola como um lugar que pode contribuir para o desenvolvimento de seus projetos de vida, eles não a veem como um contexto favorável para a construção desses projetos (Araújo; Dellazzana-Zanon; Enumo, 2021; Vieira; Dellazzana-Zanon, 2020).

³ No original: “[...] a stable and generalized intention to accomplish something that is at once meaningful to the self and of consequence to the world beyond the self” (Damon; Menon; Bronk, 2003, p. 121)

Evidências indicam que ter um senso de projeto de vida pode funcionar como um fator de resiliência e proteger os adolescentes de potenciais comportamentos de risco (Damon, 2009; Lerner; Lerner; Phelps, 2009; Machell; Disabato; Kashdan, 2016). Em relação ao contexto escolar, adolescentes que encontram um propósito nas atividades desenvolvidas percebem o trabalho escolar como mais significativo (Yeager; Bundick, 2009), sentem-se mais satisfeitos em relação à escola (Bronk, 2014) e são mais persistentes (Suldo; Mariano; Gilfix, 2020). Não por acaso, a escola é, depois da família, o contexto que mais pode influenciar e facilitar o desenvolvimento do projeto de vida de adolescentes (Jiang; Lin; Mariano, 2016; Tirri; Moran; Mariano, 2016). Por essas razões, é papel das escolas incluir ações no currículo escolar para a construção do projeto de vida (Suldo *et al.*, 2009; Dellazzana-Zanon; Freitas, 2015), o que já ocorre formalmente em diferentes países (Tirri; Moran; Mariano, 2016).

No Brasil, em 2017, houve uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases que passou a impetrar que os currículos do Ensino Médio (EM) “[...] deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017, *online*). No entanto, de acordo com Reyes e Gonçalves (2020), a Lei nº 13.415 de 2017, que instituiu a Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017), foi formulada e implantada de forma a atender interesses que servem às industriais e à produção concentrada de capital. Para esses autores, da forma como foi elaborada e aprovada, essa lei desconsiderou a participação e a opinião da sociedade e trouxe mudanças polêmicas que poderão causar prejuízos, principalmente para os alunos da rede pública (Reyes; Gonçalves, 2020).

Um dos pontos criticados no Novo Ensino Médio refere-se à flexibilização e à possibilidade de escolha dos itinerários formativos. Considerando-se a situação de falta de professores nas escolas pública brasileiras, é provável que os alunos dessas escolas tenham menos possibilidades de acesso à formação do que os de escolas particulares (Marcelino; Porto; Cabral, 2020), o que pode significar um retrocesso na educação brasileira. Dentre as mudanças que essa lei impõe, está a criação da disciplina Projeto de Vida, a qual também tem sido alvo de críticas. A experiência da segunda autora deste estudo como supervisora acadêmica da disciplina Estágio Básico II e III do curso de graduação em Psicologia, cujo o campo é a escola pública, sugere que a formação oferecida até o momento para os professores é deficitária e que eles não estão se sentindo preparados para ministrar a disciplina Projeto de Vida. Da mesma forma, os estudantes das escolas públicas não estão demonstrando interesse em relação a essa disciplina⁴.

Intervenções promotoras do projeto de vida

A escola é fundamental no processo de descoberta e alcance dos jovens quanto aos seus objetivos futuros. A sala de aula é um bom ambiente para intervenções sobre projetos de vida e, embora muitas sugestões de como fazer isso tenham sido dadas por pesquisadores, poucas foram de fato testadas (Bronk, 2014).

Para isso, deve-se levar os estudantes a ter uma postura ativa, auxiliá-los a prever as consequências de suas ações para além de si e do momento presente e facilitar a elaboração de valores pessoais

⁴ Deve-se mencionar que a disciplina Projeto de Vida foi implementada durante o período da pandemia de COVID-19, o que acarretou em uma série de problemas além dos mencionados, como as dificuldades próprias do ensino remoto.

(Araujo *et al.*, 2016). Essas atividades também reforçam a importância dos conhecimentos acadêmicos e, por consequência, favorecem o engajamento escolar, a formação da identidade e o desenvolvimento juvenil positivo (Bronk, 2011). Um exemplo de atividade para o desenvolvimento de projetos de vida feita no Brasil é a Árvore Genealógica das Profissões (Pereira; Dellazzana-Zanon, 2017). Solicita-se que estudantes do Ensino Médio construam uma árvore genealógica a partir de entrevistas com seus familiares de maneira a identificar qual profissão eles seguiram, queriam ter seguido, admiram e qual profissão sugerem para o aluno. Atividades como essa reverberam a ideia de que a escola pode auxiliar seus alunos a desenvolverem seus projetos de vida.

Considerando-se que: (a) a promoção e o desenvolvimento de projetos de vida são fatores de proteção para o desenvolvimento (Lerner; Lerner; Phelps, 2009; Machell; Disabato; Kashdan, 2016); (b) faltam intervenções brasileiras para promoção de projetos de vida de adolescentes pautados na Psicologia Positiva (Dellazzana-Zanon; Bachert; Gobbo, 2018; Franco; Rodrigues, 2014) e (c) a Lei de Diretrizes e Bases preconiza a construção de projetos de vida no Ensino Médio (Brasil, 2017), o objetivo deste estudo foi apresentar a aplicação, os resultados e o desenvolvimento de um Programa de Intervenção de baixo custo para instrumentalizar as escolas na construção de projetos de vida de seus alunos. Esta pesquisa visa também diminuir a lacuna gerada pela falta de pesquisas nacionais que relatam intervenções utilizando a Psicologia Positiva.

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa foi realizada em uma escola pública que possui três salas de 3º ano, sendo duas integradas ao Ensino Técnico e uma regular. O Programa de Intervenção foi apresentado e aceito pela coordenação do Ensino Regular. Dos 40 alunos(as) convidados(as), 19 aceitaram participar e um desistiu no 3º encontro. A amostra foi composta por 18 participantes, dos quais 13 eram do sexo feminino. Quanto à idade, um dos participantes tinha 16 anos, outro tinha 18 anos e os demais tinham 17 anos.

A amostra foi composta por adolescentes que estudaram em escolas públicas e privadas durante o Ensino Fundamental. Os alunos tiveram frequência acima de 80% nos dois primeiros bimestres de 2018 e apenas uma aluna teve no boletim uma nota insatisfatória. Como o vínculo estabelecido entre a maioria dos estudantes tinha, no máximo, dois anos e meio, isso pode ter dificultado a exposição de alguns deles com um público composto por pessoas com quem tinham pouca intimidade.

Foram estilizados dois instrumentos: a Ficha de Dados Sociodemográficos e a Escala de Projetos de Vida para Adolescentes. A Ficha de Dados Sociodemográficos teve como objetivo coletar informações a respeito do(a) participante e de sua família e foi composta por dados de identificação, configuração familiar e escolaridade. A Escala de Projetos de Vida para Adolescentes⁵ (EPVA, Gobbo; Nakano; Dellazzana-Zanon, 2019; Dellazzana-Zanon *et al.*, 2019) é uma escala Likert de 5 pontos que varia de “discordo totalmente” até “concordo totalmente” cujo objetivo é avaliar os projetos de vida de adolescentes. A instrução da EPVA é “Você está sendo convidado a pensar sobre o seu futuro. Para isso, pense na pessoa que você é hoje e imagine como você gostaria de estar no futuro. Para responder as afirmações abaixo, pense no que você quer que esteja acontecendo em sua vida daqui a 10 anos e

⁵ Neste estudo utilizou-se a versão da EPVA de 2016, composta por sete dimensões. A versão mais recente, publicada em 2019, apresenta cinco dimensões. Para mais informações sobre a versão atualizada da EPVA, sugere-se consultar o artigo de Dellazzana-Zanon *et al.* (2019).

daqui a 20 anos. Não existem respostas certas ou erradas. É importante que você responda da forma mais sincera possível”.

Buscou-se identificar o quanto os participantes já tinham construído seu projeto de vida e proporcionar uma reflexão a respeito das dimensões que compõem um projeto de vida: Relacionamentos Afetivos (iniciar, manter ou intensificar relacionamentos afetivos), Estudo (continuar os estudos), Trabalho (exercer uma profissão ou ter um emprego), Aspirações Positivas (melhorar-se enquanto pessoa ao longo do tempo), Bens Materiais (aquisição de bens materiais e desejo de melhoria da condição financeira), Religião/Espiritualidade (conexão pessoal com Deus ou com algo que se considere absoluto) e Sentido da Vida (sentido da vida independente de uma referência religiosa).

A coordenação encaixou os encontros no calendário das disciplinas. Os alunos que não quisessem participar do Programa de Intervenção deveriam ficar na biblioteca na companhia de um professor que lhes passaria atividades complementares. Inicialmente, o Programa de Intervenção foi previsto para acontecer em oito encontros de 90 minutos; no entanto, o pesquisador dispôs de oito encontros de apenas 50 minutos – ou seja, um período de aula.

Foram gerados dados de três tipos, relativos: à participação dos adolescentes por meio de registros escritos feitos pelos participantes e de discussões gravadas pelo pesquisador; (b) a cada encontro e (c) ao programa como um todo. Realizou-se uma análise de conteúdo mista, na qual há categorias definidas a priori e podem surgir novas categorias a partir da análise dos dados (Laville; Dionne, 1999). As categorias pré-definidas foram as sete dimensões do projeto de vida. Este estudo seguiu as diretrizes definidas na Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e na Resolução 016/2000 e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (CAAE: 90878418.6.0000.5481, parecer nº 2.832.944).

Resultados e Discussão

Os resultados foram organizados por encontro da seguinte forma: inicialmente, apresenta-se um relato descritivo do encontro da forma como ele ocorreu; em seguida, apresentam-se os resultados relativos a esse encontro e, por fim, uma discussão a respeito. Não foi possível identificar a autoria de todas as falas, apesar de todos os encontros terem sido gravados em áudio.

Encontro 1 – Dinâmica da Tribo Indígena

Objetivos: aplicar a Ficha de Dados Sociodemográficos e a EPVA, apresentar e refletir sobre a definição de projeto de vida e propiciar um espaço de descontração para estimular a participação nos próximos encontros. Inicialmente, o pesquisador retomou os objetivos do Programa de Intervenção e a necessidade de gravar as falas. Reforçou a importância da dedicação às atividades e de os participantes se identificarem ao comentar algo. Em seguida, entregou e aplicou os instrumentos.

Após a aplicação dos instrumentos, o pesquisador comunicou que seria feita a dinâmica da Tribo Indígena, mas, antes, perguntou aos adolescentes como eles definem um projeto de vida. As

respostas foram: “[...] buscar meios para realizar sonhos” (Marcelo, 17 anos)⁶; “[...] planejar para alcançar objetivos” (Aluna n.d.)⁷ e “[...] é vago definir dessa maneira, pois, existem objetivos que podem ser alcançados amanhã. Como estava no questionário envolvem coisas para daqui a 20 anos [se referindo à EPVA] então você vai dando passos para conquistar as coisas a longo prazo” (Aluna n.d.). O pesquisador informou que, de maneira geral, as definições dadas estavam corretas, e aproveitou-as para conceituar projeto de vida e destacar a importância do esforço para alcançá-lo. Em seguida, o pesquisador fez uma conexão entre a discussão feita e a dinâmica que seria realizada.

O pesquisador explicou que a dinâmica consistia em se apresentar com o primeiro nome e, a seguir, trocar o sobrenome por uma qualidade que possuía e justificá-la. Os alunos demonstraram dificuldade em realizar essa tarefa. O pesquisador comentou que há uma tendência cultural de olhar mais para aspectos negativos do que para os positivos. Em seguida, iniciou a dinâmica de maneira a servir como modelo e encorajar a participação dos alunos. Por terem dificuldade em pensar em algo positivo a respeito de si ou por vergonha de se expor, apenas quatro estudantes realizaram a tarefa. Como exemplo, pode-se citar Bárbara (17 anos), que se identificou como objetiva. Sua justificativa foi: “Porque, nos dias de todo mundo, a gente tem um monte de problema. Então eu gosto dessa minha característica, porque sendo objetivo eu encontro uma solução mais fácil, mais rápido para resolver esse problema”.

Análise

A aplicação da EPVA propiciou reflexões e discussões importantes sobre o que já estava construído ou não no projeto de vida dos participantes. As dimensões com maior taxa de resposta “Não sei avaliar” (em relação à instrução “pense no que você quer que esteja acontecendo em sua vida daqui a 10 anos e daqui a 20 anos”) foram Relacionamentos Afetivos e Aspirações Positivas. Esses resultados sugerem que a maior dificuldade dos estudantes deste estudo foi projetar seu futuro quanto às pessoas com quem desejam estar (Relacionamentos Afetivos) e aos aspectos que lhes tornarão pessoas melhores (Aspirações Positivas).

Para uma aplicação futura pode-se discutir previamente com os adolescentes as dimensões da EPVA. O processo participativo na construção da atividade tende a aumentar o empenho na sua realização (Mariano; Going, 2011). A aplicação e a discussão sobre a EPVA se relacionam com as funções sociais da escola no que tange à humanização e à promoção social dos alunos (Aparecida; Antunes, 2008; Brasil, 2017), bem como ao processo de descoberta dos jovens quanto aos seus objetivos futuros (Bronk, 2014). A depender da intimidade existente entre os integrantes da sala, os resultados podem ser discutidos coletivamente ou em pequenos grupos. É necessário apenas respeitar aqueles que não quiserem expor suas respostas, pois, principalmente nessa faixa etária, as relações entre pares têm grande peso emocional (D’Aurea-Tardeli, 2010).

Quanto à realização da dinâmica Tribo Indígena, é importante que o aplicador escolha para si uma qualidade que revele aspectos positivos e coerentes com sua postura diante dos adolescentes, de maneira a servir de modelo para eles (Bundick; Tirri, 2014). É possível que os alunos atribuam para

⁶ Todos os nomes apresentados neste estudo são fictícios.

⁷ A fim de não quebrar a fluidez das atividades, o pesquisador optou por não perguntar o nome dos participantes a cada participação espontânea que faziam. Como o pesquisador não conhecia os participantes previamente, não foi possível identificar a autoria de algumas falas durante a transcrição.

si adjetivos não valorizados pelo aplicador, como por exemplo: ser ganancioso ou rebelde. Nesses casos, deve-se lembrar que o papel do aplicador é promover o desenvolvimento dos alunos, processo favorecido por relações afetivas (Abramoski *et al.*, 2018) e não por imposições.

Apesar de relatarem dificuldade em pensar no futuro e em encontrar qualidades em si próprios, os participantes refletiram e trocaram pontos de vista a respeito de si e de seu futuro e tiveram a oportunidade de ampliar seu autoconhecimento. Dessa maneira, puderam focar em seus aspectos positivos e refletir sobre suas potencialidades, o que contribui para o sentimento de bem-estar (Franco; Rodrigues, 2014; Li, 2011).

Encontro 2 – Carta ao Passado, Presente e Futuro

Baseado em Shin e Steger (2014), essa atividade teve por objetivos: possibilitar o resgate das memórias, sonhos e dificuldades superadas pelos adolescentes; possibilitar a ampliação da consciência quanto às situações atuais que podem ser frutos do passado e/ou impactar no futuro e instigar uma prospecção quanto ao futuro por meio de uma projeção baseada nas expectativas e desejos presentes. O pesquisador iniciou o encontro explicando a atividade da Árvore Genealógica das Profissões (Pereira; Dellazzana-Zanon, 2017), que deveria ser feita em casa e entregue no Encontro 4. Após as orientações, o pesquisador respondeu as dúvidas dos estudantes sobre a realização da atividade e mencionou a possibilidade de os participantes entrevistarem amigos e incluir familiares falecidos a partir das memórias deles ou de outros familiares.

Em seguida, o pesquisador explicou que para aquele encontro os participantes deveriam fazer um relato escrito sobre sua história de vida e pontuar os momentos mais importantes que, de alguma maneira, impactaram na pessoa que eram naquele momento (passado). Em seguida, deveriam apresentar os principais aspectos que os caracterizam no momento atual (presente). Por fim, a carta deveria conter uma prospecção do futuro em médio e longo prazo, de maneira a revelar as expectativas e os desejos, bem como os passos necessários para alcançá-los (futuro).

Esperava-se que os alunos terminassem a atividade em sala e pudessem conversar sobre o conteúdo das cartas. No entanto, o tempo do Encontro 2 foi insuficiente para que a maioria terminasse a atividade, por isso a carta foi finalizada em casa e entregue no encontro seguinte. Mesmo assim, foi combinado que, ao final do encontro, seria aberta uma discussão até o ponto em que tinham conseguido escrever. Sobre a experiência de escrever sobre o passado, Luciano (18 anos) comentou: *"Nostálgico demais, todas as lembranças estão na cabeça, mas quando você para pra lembrar, aquele sentimento do momento volta"*. Bianca (17 anos), falou *"Foi triste, porque parece que as coisas que mais marcam foram as mais traumatizantes, parece que essas coisas são as que mais fazem quem nós somos hoje"*. O participante Marcelo (17 anos) refletiu sobre a diferença entre o primeiro e o segundo encontro: *"Eu achei que esse encontro fez a gente pensar um pouco mais do que o primeiro. No primeiro era mais pensar sobre o nosso futuro [...] já esse encontro de hoje, me fez pensar no passado e como isso me influenciou em quem sou hoje, então abriu mais"*.

Análise

Pela leitura e categorização dos conteúdos das cartas, pode-se perceber a presença de todas as dimensões do projeto de vida conforme a EPVA e os seguintes fatores: resiliência/perseverança e

expectativas familiares. Se houvesse mais tempo disponível para reflexão, seria possível que os alunos trouxessem conteúdos para os quais seria necessária uma escuta psicológica, dada a alta frequência de relatos a respeito de situações traumáticas. Houve uma alta incidência de memórias relativas a experiências ruins: 11 dos 18 participantes relataram lembranças negativas, enquanto apenas dois relataram experiências positivas. Três participantes não entregaram a atividade.

Quanto às dimensões do projeto de vida, a que mais perpassa o passado, o presente e o futuro é Relacionamentos Afetivos. Os resultados indicaram que os participantes se veem com alguma família no futuro, embora não tenham clareza de como desejam que se dê essa configuração familiar. Esse resultado mostra que nem sempre os adolescentes conseguem, sozinhos, refletir a respeito dos projetos de vida quanto aos Relacionamentos Afetivos (Riter; Dellazzana-Zanon; Freitas, 2019).

Em consonância com a literatura, esse dado confirma que a maioria dos projetos de vida dos adolescentes se relaciona prioritariamente com os estudos, o trabalho e a família (Arantes *et al.*, 2016; D'Aurea-Tardeli, 2010; Dellazzana-Zanon; Riter; Freitas, 2015). Há que se considerar que os adolescentes dessa faixa etária estão finalizando os estudos e, como consequência, podem se sentir cobrados pela família e/ou sociedade a iniciar o Ensino Superior e/ou trabalhar, o que pode ou não significar a permanência na família.

A partir dos relatos apresentados nas cartas, pode-se perceber que algumas experiências vividas no passado perpassam o presente e a expectativa de futuro, o que pode impactar no projeto de vida. Porém, não se pode estabelecer uma única conexão determinante para cada aspecto do projeto de vida, pois ele é construído a partir de uma intrincada rede de conexões, histórias e experiências vivenciadas nos diversos microsistemas em que os adolescentes estão inseridos (D'Aurea-Tardeli, 2008). Nota-se também a falta de relatos quanto ao momento atual da vida dos participantes. Do total de 81 relatos divididos entre as categorias, apenas 16 se referem ao presente. Isso indica que 10 dos 18 participantes enfatizaram mais seu passado (36) ou seu futuro (24).

Esse foi um dos encontros que os participantes mais gostaram. Entretanto, o tempo de 50 minutos foi insuficiente, por isso sugere-se que, em futuras aplicações, a escrita da carta seja solicitada como tarefa de casa para que a reflexão sobre a tarefa possa ser compartilhada durante o encontro seguinte. Deve-se salientar que essa atividade pode eliciar desconforto emocional, o qual pode ser difícil de ser manejado por um profissional sem formação em Psicologia (Shin; Steger, 2014).

Encontro 3 – Caminhos traçados

Baseado em Shin e Steger (2014), o Encontro 3 teve os seguintes objetivos: propiciar uma reflexão a respeito do futuro, proporcionar reflexões sobre a definição de projeto de vida e possibilitar um espaço de escuta a respeito das expectativas e angústias relativas ao término do Ensino Médio.

Foi apresentado um trecho do filme “Bee movie: a história de uma abelha” (2007), de Hickner e Smith, e os alunos foram questionados sobre o que havia se passado na cena, que foi literalmente descrita pelos participantes, principalmente quanto à necessidade de escolha de um trabalho frente à expectativa dos pais e a pressão da sociedade. Para instigar as reflexões, o pesquisador fez uma conexão entre a situação exposta no filme e a atividade da Árvore Genealógica das Profissões e solicitou que os

participantes comentassem sobre possíveis sugestões que eles escutaram de seus familiares a respeito da escolha profissional.

A maioria dos relatos foi centrada na dificuldade de aceitação dos familiares quanto às escolhas de seus filhos e a insegurança que essa pressão gera quanto aos próprios desejos: “[...] *é mais fácil errar seguindo a opinião do outro, porque aí você tem outra pessoa culpada... quando você escolhe algo sozinho, a única culpada é só você e é muito difícil lidar com essa responsabilidade*” (Aluna, s.d.). Os resultados mostraram que os familiares tendem a tentar convencer seus filhos a seguirem profissões com reconhecimento social quanto à remuneração, o que pode desencorajá-los a seguir os seus próprios desejos, como pode ser visto nos exemplos a seguir: “[...] *não importa se você vai ser feliz ou não no trabalho, mas sim se vai ganhar dinheiro*” (Aluna, s.d.) e “[...] *os familiares falam muitas vezes sobre fazer medicina*” (Carmem, 17 anos).⁹

Um dos participantes questionou o pesquisador a respeito de sua experiência em relação à escolha de sua profissão. O pesquisador comentou sobre sua história de vida, sobre como se preparou para o curso e mencionou a importância da leitura e de pesquisas para se ter argumentos que, ao mesmo tempo justificam sua escolha e dão segurança aos familiares pela demonstração de conhecimento em relação ao assunto. Após esse relato, os participantes mencionaram que poderiam mudar a forma de falar com os familiares, no sentido de se aproximar do modo descrito pelo pesquisador. O pesquisador reforçou as falas dos participantes e fez uma breve explicação sobre comunicação de maneira a explicitar que, por meio do diálogo, pode-se chegar a um acordo, ao invés de simplesmente aceitar ou impor uma opinião.

No final do Encontro 3, foi solicitado aos participantes que fizessem uma avaliação. Os participantes afirmaram ter gostado das discussões e da oportunidade de falar de assuntos sobre os quais não costumam conversar. Nenhum participante elegeu o Encontro 3 como preferido. Isso sugere que esse encontro teve pouco potencial de sentido se comparado aos demais. Se houvesse mais tempo, poderia ter sido exibido o filme inteiro e um trabalho prático que favorecesse reflexões a respeito das mensagens do filme, da apropriação de sua história pelos alunos e da conexão com seu cotidiano poderia ter sido solicitado.

Análise

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

A oportunidade de os adolescentes aprenderem outros modelos de resolução de conflitos pode contribuir positivamente com o clima familiar (Abramoski *et al.*, 2018; Araujo *et al.*, 2016; Bundick; Tirri, 2014). Cabe lembrar que esse encontro precede o Encontro 4, no qual os estudantes deveriam apresentar os resultados da atividade da Árvore Genealógica das Profissões para elaboração da qual foram solicitados que conversassem com suas famílias a respeito de suas histórias, opiniões e expectativas quanto à escolha de uma profissão. Embora nenhum participante tenha elegido o Encontro 3 como o

preferido, os estudantes mencionaram que as discussões desse encontro oportunizaram falar e refletir sobre assuntos sobre os quais não costumam conversar. Esses resultados estão em consonância com os de Dellazzana-Zanon, Silva e Zanon (2022), segundo os quais adolescentes que participam de estudos sobre projetos de vida tendem a mencionar que o contexto da pesquisa é a primeira oportunidade que tiveram de pensar e refletir de forma intencional sobre o que esperam e querem de suas vidas.

Encontro 4 – Árvore genealógica das profissões

Esse encontro teve como objetivos: facilitar um espaço de diálogo entre os estudantes e seus familiares a respeito de suas carreiras, aumentar o conhecimento sobre a história familiar do estudante em relação ao trabalho, aumentar o autoconhecimento por meio dos relatos dos familiares e dos amigos sobre si e ampliar as possibilidades de conexão entre a escola e a família. O pesquisador iniciou o encontro com a explicação da atividade Busca por Trajetórias de Sucesso, que deveria ser feita em casa e apresentada no encontro seguinte.

Explicou que deveria ser realizada uma pesquisa sobre a trajetória profissional de uma celebridade já falecida que os participantes admirassem. Os estudantes demonstraram insatisfação quanto à necessidade de a pessoa ser falecida. O pesquisador informou que era necessário que fosse escolhida uma pessoa falecida, pois isso possibilitaria ter uma ideia da vida da pessoa como um todo.

Em função do tempo do encontro, apenas 5 participantes apresentaram suas árvores. Todos afirmaram ter gostado da atividade. Quatro entrevistaram amigos, pois relataram ter famílias pequenas. Os resultados indicaram que os objetivos da atividade foram alcançados. A oportunidade de conhecerem melhor a trajetória profissional de suas famílias pode ser exemplificada pelas seguintes falas: *“Percebi que essas pessoas [familiares entrevistados] almejavam algo, mas não conseguiram”* (Daiana, 17 anos) e *“[...] o que me surpreendeu foi quando eu perguntei para minha mãe o que ela queria ser, e ela respondeu que policial”* (Marcelo, 17 anos). A mudança na forma de pensar dos familiares quanto às escolhas profissionais e o aumento do autoconhecimento podem ser exemplificados pela fala de Vanessa (17 anos): *“A entrevista com meu avô meio que fez ele pensar. Ontem mesmo ele virou para mim e falou que eu tenho que fazer o que eu quero, isso meio que deu uma decisão para mim e me ajudou a pensar que vou fazer isso mesmo”*.

Análise

Relatos recorrentes nessa atividade, como ‘descobrir coisas novas’ e ‘interagir com minha família e amigos’, indicam o potencial de reflexão e de promoção do autoconhecimento dessa atividade (Pereira; Dellazzana-Zanon, 2017), bem como a importância dos amigos e da família no processo de escolha e de construção da autoimagem (D’Aurea-Tardeli, 2010). Os resultados dessa atividade também evidenciaram os benefícios de trabalhar a escolha profissional em casa (Bundick, 2011) e de ouvir relatos de pessoas mais velhas sobre essa temática (Thompson; Feldman, 2010). Em conjunto, esses resultados corroboram a ideia de que escola e família são contextos que podem influenciar no desenvolvimento de projetos de vida de adolescentes (Jiang; Lin; Mariano, 2016; Tirri; Moran; Mariano, 2016).

Encontro 5 – Busca por trajetórias de sucesso

Esse encontro foi baseado em White e Waters (2015) e seus objetivos foram: aumentar o conhecimento dos adolescentes a respeito da trajetória de vida de pessoas famosas por meio de seu sucesso profissional; aumentar a consciência dos adolescentes a respeito de características que contribuem para o sucesso profissional, como a resiliência, e proporcionar uma reflexão sobre conquista e reconhecimento profissional. Inicialmente, o pesquisador explicou que seria feita uma discussão sobre a pesquisa solicitada no encontro anterior, sobre pessoas famosas que eles admiram do ponto de vista profissional. Apenas cinco participantes realizaram a pesquisa. O pesquisador pediu aos que fizeram a pesquisa que identificassem a pessoa a respeito de quem haviam pesquisado, o motivo da escolha e que comentassem sobre a história de vida dela. Aline (17 anos) fez sua pesquisa sobre Marie Curie. A participante justificou sua escolha em função da importância que essa pesquisadora teve para o feminismo, a saúde e a ciência: “[...] *ela representou as mulheres em um período que as mulheres não tinham representatividade na carreira científica [...], por conta disso ela tem que ser muito lembrada*”.

A seguir, solicitou-se aos participantes que não haviam feito a tarefa que mencionassem uma pessoa famosa admirada do ponto de vista profissional. Foram indicados Dorothy Vaughn, Dráuzio Varela, Katherine Johnson, Mary Jackson, Rosaly Lopes e Marieli Franco, personalidades que foram, em sua maioria, escolhidos por sua importância para a ciência e que foram apresentados aos estudantes na escola por seus professores. Alguns dos nomes mencionados indicam que a regra de selecionar apenas pessoas falecidas foi ignorada. Em seguida, solicitou-se que os estudantes comparassem seu empenho em relação à conquista de seus objetivos com o das personalidades escolhidas. Alguns comentários revelaram sentimentos de baixa autoestima e inferioridade. Realizou-se, então, uma reflexão sobre a importância da resiliência e da perseverança para alcançar os projetos de vida. No sentido de tornar essa reflexão mais próxima da realidade dos alunos, eles foram questionados sobre o caminho que percorreram para ingressar naquela escola. Os alunos relataram sobre o dia em que descobriram ter passado no vestibulinho e compartilharam lembranças de felicidade sobre aquela conquista.

Análise

Os participantes buscaram pessoas que admiram por sua capacidade profissional e persistência; no entanto, relataram que não se sentem capazes de se esforçar da mesma maneira. Considerando-se que a orientação foi escolher personalidades famosas que se destacaram em suas áreas de atuação, o objetivo não foi propriamente focar na comparação entre a capacidade das personalidades e a dos estudantes de persistir rumo aos seus objetivos. A finalidade foi mais centrada em promover uma reflexão sobre a relação entre objetivos, caminhos para alcançar esses objetivos e características necessárias para dar conta desse desafio por meio de exemplos concretos; ou seja, personalidades que conseguiram fazer isso. Como essa discussão despertou alguns sentimentos negativos nos estudantes, foi necessário ressignificar esses sentimentos por meio de uma fala do pesquisador sobre temas caros à Psicologia Positiva, como resiliência e esperança (Lopez; Snyder, 2009; Norrish, 2013).

Outro aspecto desse encontro que merece destaque foi o papel evidente da escola no oferecimento de novos modelos de vida para os estudantes (Aparecida; Antunes, 2008; Bronk, 2014; Mariano; Going,

2011), uma vez que a maioria dos personagens relatados havia sido apresentada aos alunos pelos professores. Para ampliar o potencial do Encontro 5, pode-se solicitar que os alunos escolham uma pessoa falecida e outra viva para comparar as profissões escolhidas e suas trajetórias. Outra possibilidade é sugerir que os alunos façam uma associação entre a história de vida das celebridades escolhidas e suas Cartas ao Passado, Presente e Futuro.

Encontro 6 – Quadro do Gosto e Faço (ou não)

Os objetivos desse encontro foram: aumentar o autoconhecimento dos alunos, propiciar uma reflexão a respeito das condições atuais de suas vidas e propiciar uma reflexão quanto aos estilos de vida considerando as diversas dimensões e suas expectativas para cada uma delas. Solicitou-se a realização do quadro proposto por Lucchiari (1993) com as quatro colunas: gosto e faço, não gosto e não faço, gosto e não faço e não gosto e faço. Os participantes poderiam colocar qualquer atividade em cada coluna, mas deveriam constar no quadro pelo menos duas atividades relacionadas às sete dimensões do projeto de vida (Gobbo; Nakano; Dellazzana-Zanon, 2019).

Os participantes relataram que, de maneira geral, foi mais fácil fazer a coluna do gosto e faço. Quanto ao aspecto mais difícil, não houve uma opinião comum. Em seguida, eles foram instigados a refletir sobre qual coluna teve mais atividades, o que sugere o status da sua qualidade de vida. Também foi realizada uma reflexão sobre quais atividades eles gostariam de mudar de coluna e como poderiam se preparar para concretizar esse desejo.

Análise

Os alunos se mostraram interessados em refletir a respeito dos aspectos de vida que os fazem felizes ou que realizam apenas por obrigação, e também dos itens que desejam transpor de uma coluna para outra. Atividades que guiam escolhas com base em necessidades básicas e significado para vida, pautadas em habilidades e valores pessoais, ajudam os adolescentes a se encontrarem em meio às suas angústias, como, por exemplo, a escolha da carreira a ser seguida (Shin; Steger, 2014). Essa atividade foi de fácil aplicação e teve um bom empenho dos participantes. Se houvesse mais tempo disponível, seria possível aprofundar as reflexões e sugestões para melhora da qualidade de vida dos estudantes. Sugere-se apenas tomar o devido cuidado para respeitar a rotina, a opinião e as preferências dos alunos em cada coluna.

Encontro 7 – O meu projeto de vida

Os objetivos do Encontro 7 foram: identificar as dimensões desenvolvidas nos encontros anteriores e levantar possíveis pontos que precisariam ser retomados no Encontro 8 para o fechamento do Programa de Intervenção. Para isso, o pesquisador entregou o formulário “Meu Projeto de Vida” para os participantes, o qual foi preenchido ao longo do encontro.

Como os estudantes ocuparam todo o tempo do encontro com o preenchimento do formulário, o tempo destinado para a atividade foi insuficiente e não foi possível discutir sobre o processo de sua

realização. Essa atividade se aplica facilmente ao contexto de sala de aula e suscita reflexões sobre o futuro. Entretanto, seu potencial seria mais bem aproveitado se houvesse tempo para a socialização e trocas de pontos de vista entre os estudantes.

Análise

Chamou a atenção o fato de que todos os participantes relataram que esperam ter um bom relacionamento com sua família no futuro. No entanto, seis participantes indicaram sua família no futuro como a mesma de seu núcleo atual (família nuclear), quatro como uma família construída por eles e apenas um mencionou as duas possibilidades. Os demais apresentaram relatos que não permitem determinar a qual família se referiam. Esses dados indicam que, embora os projetos de vida em relação aos relacionamentos afetivos sejam muito presentes no que os estudantes imaginam para suas vidas no futuro, nem sempre os adolescentes refletem a respeito de seus próprios desejos em relação a construir ou não uma família (Riter; Dellazzana-Zanon; Freitas, 2019).

As respostas dos formulários mostraram que os estudantes preencheram a maioria dos aspectos do seu projeto de vida, o que sugere que, de fato, Intervenções em Psicologia Positiva podem desenvolver e aumentar aspectos positivos (Suldo; Savage; Mercer, 2014; Zanini; Fernandes; Ávila, 2021). A fim de fomentar ainda mais o senso de projeto de vida dos estudantes, seria interessante propiciar uma reflexão coletiva sobre suas respostas no Quadro do Gosto e Faço (ou não). Dessa maneira, seria possível também aumentar a esperança dos participantes em seus futuros, uma vez que ela se relaciona com aspectos individuais e sociais, com o contexto em que se está inserido e com suas relações interpessoais (Reppold; Gurgel; Schiavon, 2015).

Encontro 8 – Finalização do programa

Baseado em Shin e Steger (2014), os objetivos do último encontro foram: realizar o fechamento do programa; levantar dados para avaliação do programa e propiciar uma devolutiva individual aos participantes que assim o desejassem ou que tivessem demonstrado muitas dúvidas quanto ao seu projeto de vida com base na atividade do encontro anterior. O pesquisador informou que entregaria a Escala de Projetos de Vida para Adolescentes (EPVA) novamente e, enquanto eles realizassem essa tarefa, aqueles que quisessem poderiam ter uma devolutiva individual. A devolutiva individual foi realizada com sete participantes, sendo que dois solicitaram espontaneamente e cinco foram chamados. Desses estudantes, seis mencionaram estarem inseguros quanto à escolha profissional e um deles apresentou queixas relacionadas à depressão e à ansiedade. Durante a devolutiva individual, foi imprescindível a formação do pesquisador em Psicologia para acolher e encaminhar as demandas de cunho psicológico.

Análise

Quanto à aplicação da EPVA, atribui-se a nota 3 para os itens que o respondente considerou não saber avaliar, o que pode sugerir para aquele item um sentimento de dúvida ou insegurança. O processo de construção do projeto de vida perpassa pela desconstrução de certezas previamente estabelecidas sem a devida reflexão. Para 17 participantes (94%), houve mudança em quatro dimensões (em média),

tanto para 10 quanto para 20 anos. Dessa maneira, o resultado do Programa de Intervenção se mostrou positivo no que se refere ao aumento do processo reflexivo e à segurança das escolhas que compõem suas dimensões.

Quanto à avaliação do Programa de Intervenção por parte dos participantes, pode-se afirmar que 17 dos 18 participantes foram auxiliados na construção do projeto de vida. Apenas uma participante relatou que já tinha um projeto de vida definido e não identificou diferença após a participação na intervenção. Quanto aos aspectos positivos, os alunos relataram: refletir sobre o passado, presente e/ou futuro; fortalecimento da identidade; proporcionar a reflexão sobre o PV, trocar ideias, integrar a sala e aproximação com a família.

Quanto ao encontro/atividade que mais gostou, um participante mencionou os encontros em que a EPVA foi aplicada, pois pôde ver o que mudou após os encontros e notar sua própria mudança de opinião. Três participantes indicaram os Encontros 2 (Carta ao Passado, Presente e Futuro) e o Encontro 5 (Busca por Trajetórias de Sucesso). Quanto à justificativa para o Encontro 2, os participantes argumentaram que foi possível externar pensamentos, certezas e anseios. Quanto ao Encontro 5, eles referiram que a atividade proposta propiciou que eles, adolescentes, conhecessem e se inspirassem na celebridade escolhida.

Seis participantes indicaram os Encontros 4 (Árvore Genealógica das Profissões) e 6 (Quadro do Gosto e Faço (ou não) como os preferidos deles. Quanto ao Encontro 4, argumentaram que foi prazeroso realizar as entrevistas com os familiares e amigos, pois essa atividade possibilitou que eles conhecessem o outro, reconhecessem a importância da família para cada um e se aproximassem da família, além de ter sido possível descobrir sonhos de pessoas próximas e escutá-los de maneira dinâmica. Quanto ao Encontro 6, os estudantes afirmaram que o encontro os fez pensar e descobrir gostos, perceber as coisas que gostam e de fato fazem. Também refletiram que é necessário fazer coisas das quais não gostam e que há coisas das quais gostam, mas que não podem ser feitas por falta de oportunidade.

Os Encontros 3 e 7 (Caminhos Traçados e Meu Projeto de Vida) não foram mencionados por nenhum participante. Esse resultado indica que esses encontros devem ser repensados para futuras aplicações, conforme descrito anteriormente na discussão dessas atividades. Sete participantes ficaram satisfeitos e não mudariam nada. Apenas seis afirmaram ter se dedicado de maneira satisfatória e alguns comentaram que têm vergonha de se manifestar em público.

Quando questionados sobre o que poderia mudar no Programa de Intervenção, os adolescentes deram várias sugestões, o que indica o engajamento deles na tarefa. Os principais aspectos mais gerais mencionados foram ampliar as possibilidades para que os estudantes falem e participem mais, aumentar o tempo dos encontros e da duração da intervenção e focar mais no ano seguinte de suas vidas. As sugestões mais específicas foram aumentar o tempo da atividade sobre a Carta ao Passado, Presente e Futuro, realizar o Programa de Intervenção em um ambiente mais aberto (não apenas na sala de aula) e solicitar mais atividades para fazer em casa, para aumentar o tempo de discussão das atividades na escola.

Pela análise geral, observou-se um aumento nas dimensões Bens Materiais e Sentido da Vida, bem como uma diminuição nas dimensões Estudo, Trabalho, Espiritualidade e Aspirações Positivas. Na dimensão Relacionamentos Afetivos houve um aumento na taxa de respostas para 10 anos e uma diminuição para 20 anos. Esses resultados sugerem que esse grupo passou a se questionar mais a

respeito de seus desejos quanto à aquisição de bens materiais e do sentido de suas vidas. Por outro lado, os participantes ficaram mais seguros quanto aos aspectos relacionados aos estudos, trabalho, espiritualidade e aspirações positivas. A dimensão que apresentou maior redução de respostas “Não sei avaliar” por participante, tanto para 10 quanto para 20 anos, foi a de Religião/Espiritualidade.

Apesar de três participantes terem se mantido com a mesma taxa de respostas “Não sei avaliar” para 10 anos e quatro para 20 anos, apenas Carmen (17 anos) se manteve na mesma posição em todas as dimensões. Cabe ressaltar que, mesmo sem mudança de escore na EPVA, Carmen (17 anos) avaliou o Programa de Intervenção positivamente e afirmou que essa experiência proporcionou “[...] *olhar com outros olhos para o presente e futuro*”. Outro dado interessante refere-se à Bete (17 anos). Ela afirmou já ter um projeto de vida pré-definido anteriormente e não ter notado diferença com a participação no Programa. Entretanto, a análise de sua pontuação na EPVA mostrou que ela teve uma redução de cinco respostas “Não sei avaliar”, tanto na escala de 10 anos quanto na de 20 anos. Dessa maneira, apesar de outros fatores terem impactado no projeto de vida dos participantes, os resultados da comparação da aplicação da EPVA antes e depois da intervenção sugerem que o Programa de Intervenção auxiliou na construção do projeto de vida da amostra deste estudo.

Expectativas e desejos quanto ao futuro que vão contra o que é esperado pela família podem dificultar a autonomia no processo de construção do projeto de vida. Dessa maneira, um processo reflexivo que coloque em dúvida planos previamente estabelecidos pode resultar no aumento de respostas “Não sei avaliar” em função de uma tomada de consciência que parte da desconstrução de ideias pré-concebidas, criadas sem a devida reflexão. Ao dividir os participantes em dois grupos (participantes com taxa de respostas “Não sei avaliar” >15%, considerados inseguros quanto ao seu projeto de vida; e participantes com taxa de respostas <15%, considerados mais seguros em relação ao seu projeto de vida), pode-se notar que o Programa de Intervenção teve mais impacto, em todas as dimensões e em ambas as chaves de respostas (10 e 20 anos), para os participantes que tinham menos certeza de seu projeto de vida antes da participação na intervenção.

Para uma nova aplicação do Programa de Intervenção, sugere-se que a análise da EPVA seja realizada de maneira individual; isto é, que cada aluno compare seus resultados da primeira e segunda aplicação. Ao final, os alunos poderiam socializar as percepções individuais com a turma de maneira a proporcionar a troca de seus pontos de vista. Deve-se destacar também a dificuldade de participação espontânea dos estudantes nos encontros, o que pode ser característico dessa escola, onde os alunos se conhecem apenas no Ensino Médio e têm pouco tempo para estabelecer vínculos. No entanto, mesmo para aqueles que tinham dificuldade de falar em público, as atividades realizadas e a presença nas discussões coletivas podem ter auxiliado no processo reflexivo a respeito de seu projeto de vida.

Considerações Finais

O Programa de Intervenção apresentado neste estudo se mostrou uma ferramenta que pode contribuir para a construção e o fortalecimento do projeto de vida de adolescentes do 3º ano do Ensino Médio. Esse Programa propiciou a reflexão a respeito de aspectos da vida importantes para a construção da identidade que, via de regra, não são trabalhados de forma rotineira com adolescentes.

Observou-se um aumento na participação dos estudantes ao longo dos encontros, o que reflete o potencial para o estabelecimento de vínculos e de construtos da Psicologia Positiva como bem-estar, otimismo, esperança e resiliência.

As atividades mais prazerosas, segundo os participantes, foram o Quadro do Gosto e Faço (ou não) e a Árvore Genealógica das Profissões. Essas atividades podem ser aplicadas facilmente e promovem reflexões a respeito de todas as dimensões do projeto de vida. É importante destacar que as dimensões Relações Afetivas, Estudo e Trabalho estiveram presentes em todos os encontros, o que pode nortear a elaboração de intervenções futuras.

Quanto às questões metodológicas, a audiogravação foi fundamental, pois possibilitou captar as nuances de sentido nas falas dos participantes, mesmo que, inicialmente, essa estratégia possa ter comprometido a espontaneidade dos alunos. No que se refere às limitações do estudo, o principal aspecto do Programa de Intervenção refere-se ao fator tempo. O fato de os encontros terem durado 50 e não 90 minutos comprometeu o potencial reflexivo previsto para as atividades. Outros aspectos que podem ter dificultado o aproveitamento dos participantes foram a pouca intimidade estabelecida entre eles e a falta de dia e horários fixos para os encontros.

Para que este Programa de Intervenção seja replicado, é necessário que seja feita uma capacitação a respeito dos cuidados éticos específicos da pesquisa com adolescentes, bem como dos pressupostos da Psicologia Positiva. Atividades como as descritas neste estudo são fundamentais para o florescimento dos adolescentes e para que a escola cumpra sua função social. Considerando-se a diversidade das escolas brasileiras, fazem-se necessárias adaptações para atingir resultados satisfatórios.

O que importa, no entanto, é que as escolas públicas e particulares se preocupem em ajudar o adolescente a construir seu projeto de vida, focando em responder à pergunta “Como eu posso fazer diferença no mundo?”. Para ajudá-los a responder essa questão é necessário ter claro que o projeto de vida é algo para o qual se progride, que se desenvolve ao longo do tempo e que pode sofrer alterações em função das circunstâncias da vida. Intervenções em Psicologia Positiva são um caminho possível para ajudar nesta importante tarefa.

Colaboradores

P. PEREIRA redigiu o projeto de pesquisa que originou o artigo, coletou os dados, interpretou os resultados e redigiu o artigo. L. L. DELLAZZANA-ZANON foi responsável pela orientação do projeto de pesquisa que originou o artigo, pela interpretação dos resultados e pela redação do artigo.

Referências

- Abramoski, K. *et al.* Variations in adolescent purpose in life and their association with lifetime substance use. *The Journal of School Nursing*, v. 34, n. 2, p. 1-7, 2018.
- Aparecida, M.; Antunes, M. Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 12, n. 2, p. 469-476, 2008.
- Arantes, V. A. *et al.* Projetos de vida, juventude e educação moral. *International Studies on Law and Education*, n. 23, p. 77-94, 2016. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle23/77-94Valeria&.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2021.

Araujo, M. F.; Dellazzana-Zanon, L. L.; Enumo, S. R. F. Adolescent's life purpose in a Science & Technology program. *Estudos de Psicologia*, v. 38, e200152, 2021.

Araujo, U. F. et al. Principles and methods to guide education for purpose: a Brazilian experience. *Journal of Education for Teaching*, v. 42, n. 5, p. 556-564, 2016.

Brasil. Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, 17 fev. 2017, seção 1, p. 12017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art3. Acesso em: 7 fev. 2021.

Bronk, K. C. *Purpose in life: a critical component of optimal youth development*. Dordrecht: Springer Netherlands, 2014.

Bronk, K. C. The role of purpose in life in healthy identity formation: a grounded model. *New Directions for Youth Development*, v. 132, p. 31-38, 2011.

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.; Tirri, K. Student perceptions of teacher support and competencies for fostering youth purpose and positive youth development: perspectives from two countries. *Applied Developmental Science*, v. 18, n. 3, p. 148-162, 2014.

D'Aurea-Tardeli, D. Identidade e adolescência: expectativas e valores do projeto de vida. *Pesquiseduca*, v. 2, n. 3, p. 65-82, 2010. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/76>. Acesso em: 7 fev. 2021.

D'Aurea-Tardeli, D. Orientação profissional de adolescentes: o difícil momento da escolha. *Múltiplas Leituras*, v. 1, n. 2, p. 124-136, 2008.

Damon, W. *O que o jovem quer da vida?* Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo: Summus Editorial, 2009.

Damon, W.; Menon, J.; Bronk, K. The development of purpose during adolescence. *Applied Developmental Science*, v. 7, n. 3, p. 119-128, 2003.

Dellazzana-Zanon, L. L.; Bachert, C. M. D.; Gobbo, J. P. Projetos de vida do adolescente: implicações para a escolarização positiva. In: Nakano, T. C. (ed.). *Psicologia positiva aplicada à educação*. São Paulo: Vetor Editora, 2018. p. 41-62.

Dellazzana-Zanon, L. L. et al. Evidências preliminares de validade da escala de projetos de vida para adolescentes. *Avaliação Psicológica*, v. 18, n. 4, p. 429-437, 2019.

Dellazzana-Zanon, L. L. et al. Life purpose and sibling care in adolescence: possible associations. *Estudos de Psicologia*, v. 38, e200038, 2021.

Dellazzana-Zanon, L. L. et al. O papel do projeto de vida no desenvolvimento de adolescentes. In: Ferrão, E. S.; Enumo, S. R. F.; Linhares, M. B. M. (ed.). *Infância e segurança: interdisciplinaridade na proteção do desenvolvimento sadio infantojuvenil*. Curitiba: Editora CRV, 2020. p. 151-172.

Dellazzana-Zanon, L. L.; Freitas, L. B. L. Uma revisão de literatura sobre a definição de projeto de vida na adolescência. *Interação em Psicologia*, v. 19, n. 2, p. 281-293, 2015.

Dellazzana-Zanon, L. L.; Ritters, H. S.; Freitas, L. B. L. Projetos de vida de adolescentes que cuidam e que não cuidam de seus irmãos menores. In: Stefanini, R. M. M. (ed.). *Expandindo horizontes da Terapia Familiar*. Curitiba: Editora CRV, 2015. p. 101-122.

Dellazzana-Zanon, L. L.; Silva, C. H. F.; Zanon, C. A importância da avaliação de projetos de vida no contexto educacional. In: Hutz, C. S. et al. (org.). *Avaliação psicológica no contexto escolar e educacional*. Porto Alegre: Artmed, 2022. p. 267-278.

Franco, G. D. R.; Rodrigues, M. C. Programas de intervenção na adolescência: considerações sobre o desenvolvimento positivo do jovem. *Temas em Psicologia*, v. 22, n. 4, p. 1-11, 2014.

Froh, J. J. et al. Nice thinking! An educational intervention that teaches children to think gratefully. *School Psychology Review*, v. 43, n. 2, p. 132-152, 2014.

Gobbo, J. P.; Nakano, T. de C.; Dellazzana-Zanon, L.L. Escala de projetos de vida para adolescentes: evidências de validade de conteúdo. *Estudos Interdisciplinares de Psicologia*, v. 10, n. 1, p. 20-40, 2019.

Ivtzan, I. et al. *Second wave positive psychology embracing the dark side of life*. Abingdon: Routledge, 2016.

- Jiang, F.; Lin, S.; Mariano, J. M. The influence of Chinese college teachers' competence for purpose support on students' purpose development. *Journal of Education for Teaching*, v. 42, n. 5, p. 565-581, 2016.
- Klein, A. M.; Arantes, V. A. Projetos de vida de jovens estudantes do Ensino Médio e a escola. *Educação e Realidade*, v. 41, n. 11, p. 135-154, 2016.
- Laville, C.; Dionne, J. *A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- Lerner, R. M.; Lerner, J. V.; Phelps, E. *Waves of the future: the first five years of the study of positive youth development*. Medford: Tufts University, 2009.
- Li, Y. School engagement: what it is and why it is important for positive youth development. *Advances in Child Development and Behavior*, v. 41, p. 131-60, 2011.
- Lopez, S. J.; Snyder, C. R. *Oxford handbook of positive psychology*. 2nd. New York: Oxford University Press, 2009.
- Lucchiari, D. H. P. S. *Pensando e vivendo a orientação profissional*. 7. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1993.
- Machell, K. A.; Disabato, D. J.; Kashdan, T. B. Buffering the negative impact of poverty on youth: the power of purpose in life. *Social Indicators Research*, v. 126, p. 845-861, 2016.
- Marcelino, A. C. G.; Porto, R. C. C.; Cabral, A. N. M. A. Reforma do Ensino Médio: retrocesso nas políticas educacionais brasileiras. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 25, e204586, 2020.
- Mariano, J. M.; Going, J. Youth purpose and positive youth development. *Advances in Child Development and Behavior*, v. 41, p. 39-68, 2011.
- Mariñelarena-Dondena, L. A Psicologia Positiva no século XXI: história e situação atual do movimento na América Latina. In: Seibel, B. L.; Poletto, M.; Koller, S. H. (ed.). *Psicologia Positiva: teoria, pesquisa e intervenção*. Curitiba: Editora Juruá, 2016. p. 13-28.
- Miranda, F. H. F.; Alencar, H. M. Projetos de vida na adolescência: um estudo na área da ética e da moralidade. *Diaphora*, v. 4, n. 2, p. 27-33, 2015.
- Norrish, J. An applied framework for Positive Education. *International Journal of Wellbeing*, v. 3, n. 2, p.147-161, 2013.
- Pereira, P.; Dellazzana-Zanon, L. L. Árvore genealógica das profissões: uma estratégia para a construção do Projeto de Vida de adolescentes. *Revista Intellectus*, v. 1, n. 40, p. 28-40, 2017. Disponível em: <http://www.revistaintellectus.com.br/ArtigosUpload/41.492.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2021.
- Reppold, C. T.; Gurgel, L. G.; Schiavon, C. C. Research in positive psychology: a systematic literature review. *Psico-USF*, v. 20, n. 2, p. 275-285, 2015.
- Reyes, L. G. T.; Gonçalves, S. R. V. Mudanças curriculares no Ensino Médio a partir da Lei nº 13.415/2017: percepção de estudantes secundaristas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 25, e204577, 2020.
- 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.
- Seibel, L.; Poletto, M. Psicologia Positiva: histórico e futuro. In: Seibel, B. L.; Poletto, M.; Koller, S. H. (ed.). *Psicologia Positiva: teoria, pesquisa e intervenção*. Curitiba: Editora Juruá, 2016. p. 9-12.
- Seligman, M. E. P.; Csikszentmihalyi, M. Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, v. 55, n. 1, p. 5-14, 2000.
- Shin, J. Y.; Steger, M. F. Promoting meaning and purpose in life. In: Parks, A. C.; Schueller, S. M. (ed.). *The handbook of Positive Psychological Interventions*. New Delhi: Wiley Blackwell, 2014. p. 90-110.
- Suldo, S. M. et al. Life Satisfaction. In: Gilman, R.; Huebner, E. S.; Furlong, M. J. (ed.). *Handbook of positive psychology in schools*. New York: Routledge, 2009. p. 27-36.
- Suldo, S. M.; Savage, J. A.; Mercer, S. H. Increasing middle school students' life satisfaction: efficacy of a positive psychology group intervention. *Journal of Happiness Studies*, v. 15, p. 19-42, 2014.
- Suldo, S. M., Mariano, J. M., Gilfix, H. Promoting students' positive emotions, character, and purpose. In: Lazarus, P. J.; Suldo, S. M.; Doll, B. (org.) *Fostering the emotional well-being of our youth: a school-based approach*. Oxford: Oxford University, 2020. p. 283-313.
- Thompson, E.; Feldman, D. B. Let your life speak: assessing the effectiveness of a program to explore meaning, purpose, and calling with college students. *Journal of Employment Counseling*, v. 47, n. 1, p. 12-19, 2010.
- Tirri, K.; Moran, S.; Mariano, J. M. Education for purposeful teaching around the world. *Journal of Education for Teaching*, v. 42, n. 5, p. 526-531, 2016.

Vieira, G. P.; Dellazzana-Zanon, L. L. Projetos de Vida na Adolescência: uma Revisão Sistemática da Literatura. *Gerias: Revista Interinstitucional de Psicologia*, v. 13, n. 3, p. 1-12, 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=51983-82202020000300016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 8 nov. 2021.

Waters, L. A. Review of school-based positive psychology interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, v. 28, n. 2, p. 75-90, 2011.

White, M. A.; Waters, L. E. A case study of 'The Good School': examples of the use of Peterson's strengths-based approach with students. *Journal of Positive Psychology*, v. 10, n. 1, p. 69-76, 2015.

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*, v. 24, n. 4, p. 423-452, 2009.

Zanini, D. S.; Fernandes, I. A.; Ávila, R. F. Intervenções positivas com adolescentes em contexto escolar. In: Reppold, C. T.; Hutz, C. S. (ed.). *Intervenção em psicologia positiva no contexto escolar e educacional*. São Paulo: Vetor, 2021. p. 143-158.

Recebido em 21/2/2021, reapresentado em 17/11/2021 e aprovado em 7/12/2021.