

PROJETOS DE VIDA DE ESTUDANTES JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE TEMÁTICA

LIDIANE DOS SANTOS SOUZA
LETÍCIA LOVATO DELLAZZANA-ZANON

RESUMO

O projeto de vida é um elemento constituinte da identidade e do bem-estar do indivíduo, que adquire uma importante função na orientação dos seus principais objetivos. Nesse sentido, torna-se fundamental a investigação do projeto de vida para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que tiveram o direito à educação negligenciado em um determinado período de suas vidas. O objetivo deste estudo foi investigar os projetos de vida dos estudantes da EJA que participaram do concurso EPTV na Escola 2018 cujo tema foi “Minha vocação e o propósito de minha vida”. A amostra foi composta por 14 redações, total de redações feitas por estudantes da EJA. Os dados das redações foram analisados por meio da Análise Temática. Foram elaborados quatro temas: O papel do trabalho para estudantes da EJA, Processo de construção do PV, Vivências relacionadas à EJA e Características do PV. Os resultados indicaram que os contextos em que esses estudantes viviam na juventude ocasionaram o abandono da escola e seu ingresso precoce em atividades laborais. Além disso, o trabalho atual está relacionado à busca de melhorias de vida para si e para a família que se apresenta como um fator importante para o desenvolvimento da construção dos PV. Concluiu-se que as perspectivas dos estudantes da EJA são muito semelhantes, apresentando os mesmos destinos e obstáculos, a saber, melhorar as condições de vida e vincular trabalho com o estudo. Espera-se que os conhecimentos gerados neste estudo possam promover futuras intervenções sobre a temática na modalidade EJA.

Palavras-chave: Projeto de Vida, EJA, Educação.

ABSTRACT

Life projects are a constitutive element of an individual's identity and well-being, playing a crucial role in guiding their main objectives. In this sense, investigating life projects becomes essential for students in Youth and Adult Education (abbreviation in Portuguese is EJA) who have had their right to education neglected at a certain point in their lives. This study aimed to explore the life projects of EJA students who participated in the 2018 EPTV in School contest, with the theme "My vocation and the purpose of my life." The sample consisted of 14 essays; the total number of essays written by EJA students. The essay data were analyzed using Thematic Analysis, resulting in four themes: The role of work for EJA students, the process of building life projects, experiences related to EJA, and characteristics of life projects. The results indicated that the contexts in which these students lived in their youth contributed to their decision to leave school early to engage in work activities. Furthermore, their current work is linked to the pursuit of improvements in life for themselves and their families, emerging as an important factor in the development of life project construction. It was concluded that the perspectives of EJA students are very similar, reflecting similar goals and obstacles, namely, improving living conditions and connecting work with studies. It is hoped that the generated knowledge can support future interventions on the topic in the EJA modality.

Keywords: Life projects; Youth and Adult Education; Education.

1. INTRODUÇÃO

A Psicologia tem se dedicado ao estudo da temática de projeto de vida desde os estudos desenvolvidos por autores clássicos do Desenvolvimento Humano como Piaget e Erikson (Dellazzana-Zanon *et al.*, 2018). De acordo com a teoria piagetiana, no estágio operatório-formal, a partir do desenvolvimento das capacidades lógicas de pensar em hipóteses e por conceitos

e, para além do concreto, o indivíduo amplia suas noções de tempo e espaço, o que propicia as condições para avistar o futuro e, portanto, para construir seu projeto de vida (Piaget, 1964/1978). Sob a perspectiva eriksoniana, na adolescência o indivíduo poderá integrar sua história e suas idealizações de futuro, tendo em vista planejar quem quer ser na vida adulta (Almeida; Pinho, 2008). Erikson (1968/1987) defende que ter êxito na resolução da crise de identidade é necessário e fundamental para a construção do projeto de vida do adolescente. Conforme esse autor, o projeto de vida é um elemento constituinte da identidade e do bem-estar do indivíduo, que adquire uma importante função na orientação dos seus principais objetivos. Diante disso, Erikson compreende que elaborar um projeto de vida é uma tarefa essencial do desenvolvimento humano (Erikson, 1968/1987).

Quanto à definição de projeto de vida, a elaborada por Damon *et al.* (2003) se apresentou como a mais utilizada na literatura internacional (Dellazzana-Zanon; Freitas, 2015; Winters *et al.*, 2018). Para Damon *et al.* (2003), projeto de vida seria “[...] uma intenção estável e generalizada de realizar algo que seja ao mesmo tempo significativo para o eu e de consequência para o mundo além do eu” (p. 121). Dito de outra forma, o projeto de vida consiste em um instrumento organizador de planejamento, no sentido de ser um conjunto de ações que tenha uma preocupação com o outro e com um retorno social (Damon *et al.*, 2003, Damon, 2009, Tirri *et al.*, 2016). Nesse sentido, o projeto de vida concede um sentido para a vida do sujeito e contém um objetivo final, para o qual a pessoa se direciona a partir de suas ações (Damon, 2009).

Ter um projeto de vida estruturado pode ser um fator de proteção para comportamentos de risco como, por exemplo, uso de substâncias psicoativas e sexo desprotegido (Damon, 2009). Esses riscos relacionam-se a uma perspectiva de futuro frágil ou inexistente e a uma dificuldade de se projetar no futuro, compartilhadas por muitos adolescentes (Damon, 2009). Outros

benefícios de se ter um projeto de vida são: (a) conquista da felicidade, da realização e da satisfação pessoal e (b) a garantia de momentos de alegria nos bons tempos e momentos de resiliência nos tempos difíceis (Bronk, 2014; Minehan *et al.*, 2000). Por outro lado, a falta de propósito faz com que as pessoas sejam dirigidas pelos acontecimentos do cotidiano, o qual as afastam da concretização dos objetivos idealizados (Gomes, 2010).

O trabalho para o desenvolvimento de projetos de vida de adolescentes está ganhando força na educação na medida em que pesquisadores e educadores veem o projeto de vida como um conceito efetivo não apenas para a realização acadêmica, mas também para o engajamento cívico e para a boa cidadania (Tirri *et al.*, 2016). Considerando-se o contexto brasileiro, em 2017, houve uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que passou a impetrar que “os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017b, art. 35-A, § 7º). Além disso, a temática projeto de vida também compõe o conjunto de conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que está em processo de implementação em todo Brasil (Brasil, 2017ª).

Essas alterações na LDB e a inclusão do projeto de vida na BNCC ocasionaram a formalização do componente curricular Projeto de Vida, que começou a ser implementado em todo o Brasil em 2022. Essa é uma razão a mais para a necessidade de se desenvolver pesquisas sobre projetos de vidas que possam servir como base e subsídio para o trabalho que os professores devem realizar nas escolas e nos diferentes cenários populacionais e educacionais do Brasil (Dellazzana-Zanon *et al.*, 2018; 2022).

No que diz respeito ao ensino público, especificamente, a construção de projetos de vida pode oferecer ferramentas fundamentais para superar as adversidades do cenário da po-

pulação que frequenta esta modalidade de ensino. O cenário de vulnerabilidade social de classes economicamente desfavorecidas pode oferecer a estes estudantes uma via de mão dupla; se por um lado, pode ser considerado um obstáculo e afetar um desenvolvimento positivo pela ausência de um ambiente favorável, por outro, pode revelar oportunidades e potencialidades dessa população por meio de seus projetos de vida (Machell *et al.*, 2015; Sumner *et al.*, 2018). Isto se dá, pois, o cenário em que se encontram estudantes de nível socioeconômico baixo pode contribuir para a construção de projetos de vida que visem a superação das experiências negativas de marginalização e o ensino de promover uma mudança no ambiente e na comunidade em que vivem (Sumner *et al.*, 2018). Assim, conhecer os projetos de vida de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é especialmente importante.

1.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

A EJA é destinada a todos que não tiveram acesso à escola na idade considerada apropriada e busca proporcionar uma reparação de direito e uma educação qualificadora, equitativa e de atualização de aprendizagens aos sujeitos (Souza Filho *et al.*, 2021; Haddad; Pierro, 2000). O início de sua história pode ser remetido ao período colonial, com a educação missionária, a transmissão de normas e comportamentos em função da economia colonial para com os indígenas e, posteriormente, aos negros escravizados (Haddad; Pierro, 2000). A Constituição de 1934 inaugurou a primeira vez que a educação de jovens e adultos foi reconhecida de forma particular, a qual deveria incluir normas para o ensino básico e promover a extensão aos adultos (Haddad; Pierro, 2000). No entanto, esse sistema educacional foi direcionado para a profissionalização a fim de atender às demandas industriais, assim, neste cenário foi elaborada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o Sistema S – Senai e Senac (Moraes *et al.*, 2020).

Em 1963, Paulo Freire criou um programa de alfabetização de adultos, a convite do Ministério da Educação, a fim de contribuir para a transformação social visto que o analfabetismo brasileiro se tratava de uma questão de exclusão (Oliveira, 2020). Esses modelos de educação popular inspiraram novas campanhas regionais e, em paralelo, Paulo Freire implementou a campanha de alfabetização de adultos na Universidade de Recife tendo como método a significação de conteúdos presentes no cotidiano do aluno (Oliveira, 2020).

Embora o golpe militar de 1964 tenha reprimido o modelo educacional voltado ao ensino de jovens e adultos (Oliveira, 2020), começaram a surgir, no mesmo período pelo país, diversos grupos voltados à educação de classes populares, principalmente, os de alfabetização com Paulo Freire (Moraes *et al.*, 2020). Além disso, Freire tornou-se coordenador do Plano Nacional de Alfabetização (PNA) devido aos movimentos pedagógicos de luta por um ensino digno às classes trabalhadoras (Silva; Nunes, 2016). A perspectiva da educação, naquele momento, defendia que “para educar, era necessário conscientizar as pessoas e as comunidades, fazê-las emergir da situação histórica e cultural em que se encontravam” (Agostini, 2018, p. 193).

Entretanto, com o exílio de Paulo Freire, o golpe militar removeu seu método do currículo educacional da EJA e criou-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com o intuito de reformar o ensino de jovens e adultos do país (Silva; Nunes, 2016). O MOBRAL erradicou o analfabetismo em até dez anos de forma conservadora e sem a promoção da reflexão crítica em razão da adequação ao mercado de trabalho (Araujo, 2005; Moraes *et al.*, 2020; Silva; Nunes, 2016). No entanto, com a intensa crítica recebida ao MOBRAL, o governo instituiu o ensino supletivo para a regulamentação à educação de jovens e adultos, porém, essa implementação gerou muitas evasões que resultaram em uma institucionalização sem interação entre a vivência escolar e os estudantes (Oliveira, 2020). Com a extinção do MOBRAL,

a EJA passou a ser dever do Estado, além de ser direito de toda a população devido à Constituição de 1988 (Moraes *et al.*, 2020; Silva; Nunes, 2016), o que redemocratizou a educação brasileira.

A LDB considerou a EJA como modalidade do ensino básico e rebaixou as idades mínimas para os exames supletivos (Brasil, 1996; Haddad; Pierro, 2000) ao afirmar que “I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos” (Brasil, 1996, seção V, art. 38 - § 1º). Para Mafra e Leite (2016), a EJA está cada vez sendo mais ocupada por vítimas do fracasso escolar em busca de uma rápida certificação. Para tais autoras, as escolas incentivam que alunos com problemas de aprendizagem, com histórico de reprovação, com quaisquer dificuldades de frequência às aulas ou que já atuam no mercado de trabalho – uma vez é comum que esses alunos trabalhem – se insiram na EJA (Mafra; Leite, 2016; Negreiros *et al.*, 2017). Logo, mesmo que a LDB, na seção V, artigo 37, declare que o Poder Público estimulará o acesso e a permanência dos jovens e adultos nas escolas, é notório que as ações ainda são insuficientes para toda a demanda, já que “do total de excluídos da escola, a maioria é negra e parda e a discriminação não se manifesta apenas na dificuldade de acesso, mas também na continuidade da vida escolar” (Jesus, 2018, p. 7).

Diante disso, a EJA tem valor de reparação de uma dívida social para que dê significado à vida dos indivíduos a partir da reflexão para atender as necessidades pessoais (Gomes, 2015). Todavia, a ideia de fracasso deve ser trabalhada com cautela para que o problema de reprovação não se concentre exclusivamente no aluno ao retraindo a responsabilidade de outros agentes e instituições (Pezzi; Marin, 2017). A saber, “[...] o fracasso escolar possui raízes em diversos seguimentos intra e extraescolares, e todos os envolvidos no processo educacional respondem, direta ou indiretamente, pela manifestação de tal fenômeno” (Negreiros *et al.*, 2017, p. 2).

Portanto, torna-se evidente que a EJA tem um papel importante para a ressignificação da história dos indivíduos, uma vez que a maior parte dos alunos desta modalidade encontra-se em situação econômica menos favorecida, o que contribui com as desigualdades. Assim, estudar projetos de vida dos alunos da EJA é fundamental para a promoção da discussão acerca do futuro almejado pelos estudantes que tiveram o direito à educação negligenciado em um determinado período da vida – quaisquer que sejam os motivos (Moraes *et al.*, 2020; Gomes, 2015).

Nesse sentido, a permanência desses estudantes dentro dos ambientes escolares tem como base o projeto de vida que se contrasta em comparação ao dos demais estudantes do ensino regular (Gomes, 2015). Isso posto, torna-se relevante explorar as concepções que estudantes da EJA têm de seus projetos de vida, visto que uma gama de fatores implica neste processo e que o conhecimento de como diferentes classes sociais pensam seus projetos de vida, pode fornecer ferramentas para futuras intervenções e contribuições da Psicologia para o cenário educacional brasileiro.

2. OBJETIVOS

Considerando-se que: (a) ter um projeto de vida pode ser considerado como um fator de proteção para o desenvolvimento, (b) a LDB preconiza o trabalho com estudantes no Ensino Médio, e (c) a EJA é fundamental para a ressignificação dos projetos de vida de seus estudantes, o objetivo deste estudo foi investigar os projetos de vida dos alunos da EJA que participaram do concurso EPTV na Escola 2018 cujo tema foi “Minha vocação e o propósito de minha vida”.

3. METODOLOGIA ESPECÍFICA

Os dados utilizados neste estudo fazem parte de um banco cedido pela EPTV a uma das autoras deste estudo. Trata-se, portanto, de uma pesquisa documental, sem contato com participantes.

3.1. FONTE DE DADOS

Os dados deste projeto de pesquisa são provenientes da Redação “Minha vocação e o propósito de minha vida” do Projeto EPTV na Escola 2018. Esse projeto é um concurso de redação entre todos os alunos do último ano do Ensino Fundamental das cidades de cobertura geográfica da EPTV (Campinas, Ribeirão Preto, São Carlos e Varginha Sul de Minas Gerais). Os trinta alunos classificados de cada cidade, ganham um dia de passeio em Campinas, com direito de visita à EPTV e a um *shopping* da cidade. No final, são escolhidas as dez melhores redações da região. Os autores ganham prêmios e produzem uma série de reportagens baseadas no texto das redações finalistas que são exibidas no telejornal da EPTV. Para participar é preciso estar matriculado no último ano do Ensino Fundamental das escolas da rede municipal, estadual, particular ou do SESI.

Segundo a organização do Projeto EPTV na Escola 2018, a escolha do tema teve como principal objetivo motivar os estudantes a pesquisarem, analisarem, refletirem e debaterem em sala de aula sobre sua vocação e seu propósito vida. A ideia foi ajudá-los a pensar em uma escolha profissional mais consciente, apesar desta ser uma tarefa bastante difícil. O plano de fundo do projeto foi pensar na escolha profissional atrelada ao propósito de vida como uma forma efetiva de promover transformação na sociedade. As redações deveriam ser escritas à mão e ter no mínimo 15 (quinze) e no máximo 25 (vinte e cinco) linhas. No formulário da redação há um cabeçalho que deveria ser preenchido pelos alunos com as seguintes informações: (a) nome, (b) endereço, (c) cidade, (d) e-mail, (e) fone, (f) escola, (g) professor, (f) turma, e (i) título da redação.

3.2 AMOSTRA

Inicialmente foi feita a construção de um corpus (Gibbs, 2009; Fehlaue; Vieira; Claro, 2019), que diz respeito à amostragem e visa selecionar quais documentos serão utilizados na

amostra. O corpus de análise foi construído a partir do banco de dados com todas as redações de estudantes de escolas públicas na modalidade EJA. De um banco de dados de 1.060 redações, foram encontradas um total de 14 redações feitas por estudantes da EJA, as quais compuseram a amostra deste estudo.

3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Primeiramente, houve um levantamento das redações dos estudantes da EJA no banco de dados, tendo em vista à familiarização com o conteúdo das mesas. Por meio desse primeiro levantamento, foi possível verificar que o banco de dados era composto por 1.060 (mil e sessenta) redações de estudantes de escolas públicas. A partir disso foram estabelecidos critérios para a escolha das redações. Foi estabelecido que seriam eliminadas do processo de análise todas as redações que tivessem menos de 20 linhas e àquelas que fossem escritas na forma de poema – devido à inadequação com os critérios do próprio concurso ao qual foram submetidas. Todas as 14 redações feitas pelos estudantes da EJA atenderem a esses critérios, portanto, nenhuma delas foi excluída. Considerando-se o pequeno número de redações de estudantes da EJA identificado no banco, chegou-se à conclusão de que a metodologia mais adequada para analisar as 14 redações seria a Análise Temática (Braun; Clarke, 2006; Clarke *et al.*, 2019).

Este método de análise é composto por seis fases, detalhadas a seguir. Fase 1 - Familiarização: o pesquisador deve imergir nos dados coletados, lendo e relendo exaustivamente os mesmos. Fase 2 - Codificação: o pesquisador inicia a identificação de padrões nos dados a partir de uma codificação. Fase 3 - Procura por temas: o pesquisador analisa os códigos resultantes dos dados e os agrupa de acordo com as possíveis relações entre eles para a formação de temas. Fase 4 - Revisão dos temas: deve-se realizar uma revisão (a) de cada tema verificando sua adequação aos trechos codificados e (b) em relação a todo o conjunto de dados. Fase 5 - Definição e nomeação dos temas: o pesquisador

redige uma breve definição e um nome para cada tema. Fase 6 - Escrita: o pesquisador produz um relato final em resposta à questão de pesquisa (Braun; Clarke, 2006; Clarke *et al.*, 2019).

As redações foram transcritas no *Microsoft Word*, excluindo apenas o cabeçalho, sem qualquer outra alteração ou omissão do texto original. A seguir, todas as seis fases necessárias do método escolhido foram seguidas, considerando todo o conteúdo das redações que se referiam às vivências dos estudantes jovens e adultos, quanto aos seus projetos de vida, o ensino público e a profissionalização, como forma de obter um suporte para a interpretação dos dados (Braun; Clarke, 2006; Clarke *et al.*, 2019).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da leitura exaustiva do conteúdo das redações transcritas, foi possível identificar padrões e construir 11 códigos que permeiam a realidade dos estudantes da EJA. A discussão e compreensão desses dados permitiu a criação de 4 temas a respeito de projetos de vida, conforme descrito na Tabela 1, a saber: (a) papel do trabalho para os estudantes da EJA, (b) processo de construção do PV, (c) vivências relacionadas à EJA e (d) características do PV.

Tabela 1 - Códigos e Temas gerados a partir da análise temática.

Códigos	Temas
Incertezas sobre o trabalho Realização no trabalho Importância do trabalho	Papel do trabalho para os estudantes da EJA
Relevância da educação formal Influência familiar para o PV Vivências da infância e da adolescência Dificuldades para realizar o PV	Processo de construção do PV
Justificativas para evasão escolar Figura de exemplo para os filhos	Vivências relacionadas à EJA
PV definido PV além do eu	Características do PV

O tema *Papel do trabalho para os estudantes da EJA* foi desenvolvido a fim de contemplar todas as questões que envolvem o trabalho e o seu significado para os estudantes dessa modalidade de ensino. Vale ressaltar que todas as redações apresentaram alguma associação com o trabalho, e isso mostra o quanto o vínculo empregatício se faz presente para essas pessoas.

O segundo tema, *Processo de construção do PV*, foi desenvolvido com o intuito de abranger todos os conteúdos das redações que envolvem a influência na criação dos projetos de vida. Dessa forma, esse tema é importante devido ao fato de ser um fator que norteia os projetos dessas pessoas.

O terceiro tema, *Vivências relacionadas à EJA*, foi desenvolvido a partir de questões que envolvem, exclusivamente, os estudantes dessa modalidade de ensino, como a evasão escolar e o desejo de servir como figura de exemplo para filhos. Assim, esse tema é importante por abarcar assuntos necessários para a promoção de mais reflexões acerca dos projetos de vida de jovens, adultos e idosos.

O quarto e último tema, *Características do PV*, foi desenvolvido por se tratar do conteúdo dos projetos de vida desses alunos. Portanto, esse tema é relevante por relacionar a temática principal da pesquisa com as visões dos estudantes sobre o que é projeto de vida e como ele se estrutura. Apresentam-se a seguir os resultados detalhados de cada um dos 4 temas identificados a partir da Análise Temática.

4.1 O PAPEL DO TRABALHO PARA OS ESTUDANTES DA EJA

A adequação dos códigos Incertezas sobre o trabalho, Realização no trabalho e Importância do trabalho resultaram nesse tema que aborda o significado do emprego para os estudantes da EJA. Uma das alunas escreveu: *“Esse trabalho me proporcionou algumas coisas que já não tinha mais: responsabilidade, dedicação, perseverança etc... fatores que me fizeram ter um projeto para minha vida”* (Maria¹,

¹ Nomes fictícios.

33 anos). Esse trecho demonstra que o trabalho representa não apenas uma remuneração mensal, mas também uma alternativa de vida, visto que esses estudantes estão no mercado de trabalho em busca de aprimoramentos e ampliação de conhecimentos para investir em uma formação consciente e de qualidade, com o intuito de se sobressair na realidade em que estão inseridos (Moura; Avero, 2021).

Além disso, o trabalho também pode ser associado à proteção social, pois, historicamente, esses jovens e adultos se constroem na emergência de sobrevivência (Pereira, 2022). Devido a isso, essas pessoas podem exercer diferentes funções até encontrar em tais ofícios algum significado que atribua interesse e vontade, aspectos cruciais na criação dos projetos de vida (Dellazzana-Zanon; Freitas, 2015), conforme pode ser visto na fala de Joana (58 anos): *“De doméstica a auxiliar de fábrica trabalhei, até que há cinco anos, a proposta de emprego como servente em uma escola estadual mudou minha vida. Pode até parecer pequena, mas esta oportunidade trouxe-me de volta o gás e a disposição que eu procurava”*.

Embora o trabalho esteja presente na vida desses alunos, é viável que eles estejam, muitas vezes, exercendo funções em subempregos ou trabalhos informais pela ausência de formação, incompatível com muitos de seus projetos de vida (Gouveia; Silva, 2017). Com isso, as incertezas quanto aos seus propósitos podem ficar evidentes, como é demonstrado na fala de Cecília (53 anos): *“Fiz um curso de cabeleireira, mas percebi que não era o que eu queria [...] As filhas cresceram e hoje eu trabalho como autônoma, porém apesar de gostar do que eu faço, ainda não me sinto realizada”*.

Ao analisar o conteúdo das redações, é possível notar o quanto exercer um trabalho é significativo para que essas pessoas se coloquem na sociedade, visto que o direito à educação lhes foi negado em algum período de suas vidas, independente das razões. Diante disso, o trabalho parece se tornar um refúgio que, junto aos estudos, fornece esperança para que o trabalho se torne uma profissão.

4.2 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PV

A compreensão dos códigos Relevância da educação formal, Influência familiar para o PV, Vivências da infância e da adolescência e Dificuldades para realizar o PV, promovem a discussão do tema em questão. Observa-se que os projetos de vida desses estudantes apresentam ter como destaque a volta às salas de aula, como diz Tereza²: *“Somente hoje, sei o quanto é importante o estudo na vida das pessoas”*. Isso pode estar relacionado às dificuldades enfrentadas fora do ambiente escolar, uma vez que a sociedade exige cada vez mais o domínio da leitura e da escrita, o que é preponderante para o retorno à escola (Souza *et al.*, 2021).

Em relação às dificuldades enfrentadas por esses alunos, Camila (30 anos) relata que: *“por causa do horário de escola das crianças e do meu trabalho não deu certo [estudar em um curso]”*. Nesse mesmo sentido, Cecília (53 anos) diz: *“novamente, reacende em mim o desejo em retornar os estudos e, talvez, a primeira barreira a ser quebrada seria o preconceito da idade; a segunda, a dificuldade em conciliar os estudos com trabalho, casa filhos e muito cansaço”*. O relato dessas duas mulheres possui em comum as limitações causadas pelo trabalho, pela maternidade e pelo papel na sociedade patriarcal que lhes é atribuído (Maciel; Dellazzana-Zanon, 2023). Outra dificuldade enfrentada refere-se à diferença de idade: *“Muitas pessoas pessimistas me criticam, dizem que é tarde pra retomar [a estudar], mas aprendi que nunca é tarde pra recomeçar”* (Camila, 30 anos). Esses resultados estão em consonância com os encontrados no estudo de Cruz (2011), no qual alguns participantes mencionaram que precisarem superar a ideia de que a idade é um limitador para estarem na escola.

Quanto às influências na construção do projeto de vida, a família mostra-se como um fator importante, que pode influenciar o recomeço dos estudos e a permanência dentro da escola (Cruz, 2011; Siriani, 2019): *“A minha filha é cadeirante e estuda na EJA. Foi ela que me incentivou a voltar para a escola e aprender um pouco mais”* (Tereza). A resistência familiar, por outro lado, também

² Nem todos os participantes informaram a idade.

merece atenção, visto que os estudantes da EJA (principalmente as mulheres) podem se surpreender ao serem apoiadas pelos parceiros, como no caso de Joana (58 anos): *“Surpreendi-me, pois diferente de minha infância, eu pude ver o apoio de minha família, até mesmo de meu marido, quem eu imaginava que mais se oporia”*. Segundo Cruz (2011), os cônjuges podem limitar o acesso das mulheres à escola, as quais, não raro, precisam da autorização do companheiro para seguir esse projeto de vida.

4.3 VIVÊNCIAS RELACIONADAS À EJA

A discussão sobre o agrupamento dos códigos Justificativas para evasão escolar e Figura de exemplo para os filhos, promoveu a compreensão para o tema em questão. Os estudantes da EJA possuem vivências semelhantes, como a interrupção precoce do ensino regular. São muitos os motivos que levaram esses estudantes a saírem da escola, como a falta de incentivo destacada por Joana: *“a necessidade e a falta de incentivo – triste realidade da época – fizeram com que este sonho, tão especial, fosse abafado”*. Embora haja um determinado motivo para a evasão escolar, não se pode definir um fator como causa única por se tratar de uma multiplicidade de fenômenos (Maciel, 2020) e por ser um problema social.

Além disso, a necessidade financeira é um aspecto que atravessa a realidade desses estudantes e que o seu afastamento das salas de aula, como pode ser visto no relato a seguir *“Sempre tive o sonho e vontade de estudar, mas devido as circunstâncias, como condições financeiras e a falta de incentivo, tive que deixar de lado este sonho”* (Cecília, 53 anos). De acordo com os resultados do estudo de Mezzalira *et al.* (2014), a população vulnerável socioeconomicamente tende a abandonar os estudos para trabalhar a fim de garantir a sobrevivência de si e de seus familiares e, para essas pessoas, a volta à escola é tida como uma tentativa de melhoria de vida por meio dos estudos.

Nessa perspectiva, outro fator presente nas vivências relacionadas à EJA se trata do desejo de algumas das participantes

de serem figuras de exemplo para os filhos: *“Quero ser para meus filhos um exemplo de mãe e de profissional”* (Helena); *“Quero dar esse exemplo de vida para meus filhos”* (Maria, 33 anos). Isso parece estar relacionado à percepção da importância dos estudos e de como essas mulheres não querem que seus filhos deixem as escolas precocemente, assim como ocorreu com elas.

4.4 CARACTERÍSTICAS DO PV

A partir dos códigos: PV definido e PV além do eu, chegou-se ao último tema. Foi identificado que os projetos de vida desses estudantes estão associados à profissão, como ilustram os trechos a seguir: *“Quero ter uma profissão, fazer uma faculdade, passar por todas as etapas para me tornar uma Psicóloga”* (Maria, 33 anos); *“nunca deixe de sonhar e ir em busca do meu sonho, que é ser técnica em enfermagem”* (Paula, 30 anos); *“Com toda a certeza, a minha vocação e o meu propósito de vida é ser uma educadora física”* (Luana). Esses resultados estão em consonância com outros estudos seguindo os quais, a profissão é uma parte importante do projeto de vida (e.g. Winters; Silva; Dellazzana-Zanon, 2022). Deve-se ressaltar que, ao contrário do que acontece com adolescentes, que têm dúvidas quanto à profissão quando questionados sobre seus projetos de vida, os resultados deste estudo mostram que estudantes adultos da EJA tendem a ter a questão da escolha profissional mais delineada. Isso pode ocorrer por duas razões: primeiro, pois tiveram que abandonar planos muito cedo para se inserir no mercado de trabalho em subempregos; e segundo, pois como já são adultos, as incertezas típicas da adolescência deram espaço para o delineamento de uma escolha profissional mais concreta.

A questão do impacto no mundo além do eu proposta na definição de projeto de vida de Damon *et al.* (2003), refere-se a projetos de vida que levam em conta o bem do outro. Podem citar como exemplos dessa preocupação com o outro, os seguintes trechos: *“desde muito pequena, sem nem mesmo saber o significado de*

um propósito de vida, já havia em coração³ um forte desejo de salvar vidas” (Paula, 30 anos); “espero poder olhar para as crianças e adolescentes com uma visão e uma preocupação diferenciada, ajudando-os a vencer as suas barreiras através do esporte como um dia eu venci” (Luana).

Desse modo, se faz relevante investigar a concepção de projetos de vida para esses estudantes, pois a relação entre trabalho e educação está presente na EJA (Maciel; Dellazzana-Zanon, 2023). Assim, faz sentido seus projetos de vida definidos estarem ligados ao trabalho, visto que está presente no cotidiano dessas pessoas o fato de, no passado, terem saído da escola para trabalhar precocemente, além da necessidade de mudar de profissão para melhorar de vida.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo investigar os projetos de vida dos alunos da EJA que participaram do concurso EPTV na Escola 2018 cujo tema foi “Minha vocação e o propósito de minha vida por meio da Análise Temática. A pesquisa documental permitiu a sistematização, a discussão e a compreensão dos principais resultados que atravessam a realidade desses estudantes, como o contexto no qual, em geral, estão inseridos. Os resultados indicaram que as perspectivas dos estudantes da EJA são muito semelhantes, apresentando os mesmos destinos e obstáculos, a saber, melhorar as condições de vida e vincular trabalho ao estudo. Os resultados indicaram também fatores que auxiliam na criação e no desenvolvimento de projetos de vida de jovens e adultos, além de demonstrar o quanto o trabalho está presente nos propósitos dessas pessoas.

Considerando-se o número total de redações de estudantes de escolas públicas contidas no banco de redações, deve-se salientar que foram encontradas pouquíssimas redações de estudantes da EJA. Esse dado pode ser visto como uma limitação do estudo, mas também como uma realidade, na qual mesmo em

³ Foi preservada a forma de escrita das redações.

um concurso de redações, alunos da EJA tendem a ser excluídos. Além disso, não se teve acesso à idade de todos os participantes. De qualquer forma, o conteúdo das redações indicou que os seus autores foram adultos, o que mostra que diferentemente do público convencional do Projeto EPTV na Escola, que são adolescentes, os estudantes da EJA que participam do concurso pertencem a faixa etária adulta.

Espera-se que os resultados alcançados neste estudo possam promover futuras intervenções sobre a temática na modalidade EJA, além de discussões a respeito da importância de se trabalhar projetos de vida desses estudantes e de refletir acerca de suas implicações teóricas e práticas. Por fim, sugere-se que outros estudos investiguem essa temática, englobando as diferenças e semelhanças entre os projetos de vida de alunos da EJA e do ensino regular.

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, N. Conscientização e educação: Ação e reflexão que transformam o mundo. *Proposições*, Campinas, v. 29, n. 3, p. 187-206, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8656409>. Acesso em: 4 dez. 2023.

ALMEIDA, M. E. G. G.; PINHO, L. V. Adolescência, família e escolhas: Implicações na orientação profissional. *Psicologia Clínica*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 173-184, 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-56652008000200013>. Acesso em: 4 dez. 2023.

ALMIRO, P. A. Uma nota sobre a desejobilidade social e o enviesamento de respostas. *Avaliação Psicológica*, Campinas, v. 16, n. 3, 2017. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.15689/ap.2017.1603.ed>. Acesso em: 4 dez. 2023.

ARAÚJO, I. O. B. Resenha do Livro: Paiva, V. P. - Educação Popular e Educação de Adultos, Educação Popular e Educação de Adultos – 5ª edição – São Paulo – Edições Loyola – Ibrades – 1987. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 20, p. 167-179, 2005. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4856/res5_20.pdf. Acesso em: 4 dez. 2023.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017a.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 fevereiro de 2017. *Diário Oficial da União*, Presidência da República, Brasília, 2016b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 4 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Presidência da República, Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 nov. 2023.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 19 nov. 2023.

BRONK, K. C. *Purpose in life: a critical component of optimal youth development*. New York: Springer, 2014.

CLARKE, V.; BRAUN, V.; HAYFIELD, N. Análise temática. In: SMITH, J. A. *Psicologia qualitativa: um guia prático para métodos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2019. p. 296-327.

CRUZ, N. C. *Casos pouco prováveis: trajetórias ininterruptas de estudantes da EJA no ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

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*, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 119-128, 2003. Disponível em: https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0703_2. Acesso em: 4 dez. 2023.

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, 2018. p. 41-62.

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. 281-292, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v19i2.35218>. Acesso em: 4 dez. 2023.

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.; Bandeira, D. R.; Trentini, C. M.; Giordani J. P. (org.), *Avaliação Psicológica no Contexto Escolar e Educacional* (pp. 267-278). Artmed, 2022. p. 267-278.

ERIKSON, E. H. *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987. (Obra original publicada em 1968).

FEHLAUER, D. K.; VIEIRA, A. M.; CLARO, J. A. C. D. S. Pesquisa em administração e sua relação com o plano nacional de pós-graduação. *Gestão e Desenvolvimento*, v. 16, n. 3, p. 83-105, 2019.

GIBBS, G. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOMES, A. C. Os significados que os alunos da EJA têm em relação à instituição escolar. *Interagir: Pensando a Extensão*, Rio de Janeiro, v. 20, p. 1-21, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/interag.2015.13197>. Acesso em: 3 dez. 2023.

GOMES, G. R. S. *Projeto de vida: uma alternativa para se combater a evasão na educação de jovens e adultos - EJA*. Trabalho de Conclusão (Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania – EJA) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.26512/2010.07.TCC.5887>. Acesso em: 3 dez. 2023.

GOUVEIA, D. S. M.; SILVA, A. M. T. B. Os jovens da EJA e o trabalho: repensando a prática a partir das expectativas e representações sociais. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, [S. l.], v. 14, n. 37, p. 319-342, 2017.

HADDAD, S.; PIERRO, M. C. D. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, p. 108-130, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>. Acesso em: 4 dez. 2023.

JESUS, R. E. Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: Estereótipos, silenciamento e invisibilização. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, p. e167901, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698167901>. Acesso em: 3 dez. 2023.

MACHELL, K. A.; DISABATO, D. J.; KASHDAN, T. B. Buffering the negative impact of poverty on youth: the power of purpose in life. *Social Indicators Research*, v. 126, n. 2, p. 845-861, 2015. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s11205-015-0917-6>. Acesso em: 13 nov. 2023.

MACIEL, M. C.; DELLAZZANA-ZANON, L. L. Adolescência à margem: projeto de vida na educação de jovens e adultos. *Olhares*, São Paulo, v. 11, n. 1, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.34024/olhares.2023.v11.14519>. Acesso em: 6 dez. 2023.

MAFRA, A. L. S.; LEITE, S. F. A Educação de Jovens e Adultos no Município de Campinas-SP: análise das políticas públicas no período 2012-2015. *Revista Exitus*, [Santarém], v. 6, n. 1, p. 19-39, 2016. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/37>. Acesso em: 4 nov. 2023.

MEZZALIRA, A. S. C.; SILVA, M. Á. P.; GUZZO, R. S. L. As Contradições dos Bastidores na Educação de Jovens e Adultos: Elementos de histórias de vida e expectativas de mudança. In: GUZZO, R. (org.). *Psicologia Escolar: desafios e bastidores na educação pública*. Campinas: Átomo, 2014. p. 135–149.

MINEHAN, J. A.; NEWCOMB, M. D.; GALAIF, E. R. Predictors of adolescent drug use: Cognitive abilities, coping strategies, and purpose in life. *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse*, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 33–52, 2000. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1300/J029v10n02_04. Acesso em: 23 out. 2023.

MORAES, C. M.; ARAÚJO, L. F.; NEGREIROS, F. Educação de Jovens e Adultos e representações sociais: um estudo psicossocial entre estudantes da EJA. *Interações*, Campo Grande, v. 21, n. 3, p. 529-541, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/inter.v21i3.2312>. Acesso em: 5 nov. 2023.

MOURA, C. C.; AVERO, C. C. S. *EJA e as trajetórias nos contextos culturais*. Porto Alegre: UERGS, 2021. Disponível em: https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/1887/_artigo_graduacaao_%28caatia_costa_moura%29.pdf?sequence=-1&isAllowed=y

NEGREIROS, F.; SILVA, C. F. C.; SOUSA, Y. L. G.; SANTOS, L. B. Análise psicossocial do fracasso escolar na Educação de Jovens e Adultos. *Psicologia em Pesquisa*, Brasília, v. 11, n. 1, p. 1-11, 2017.

OLIVEIRA, E. C. *Evasão escolar na educação de jovens e adultos: entre o ficar na escola e o voltar para casa*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidad Autónoma de Asunción, Asunción, 2020. Disponível em: <http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/repositorio/article/view/871>. Acesso em: 4 nov. 2023.

PEREIRA, D. L. B. *Os sentidos atribuídos ao trabalho pelos trabalhadores-estudantes da educação de jovens e adultos – EJA*. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Goiás, Anápolis, 2022.

PEZZI, F. A. S.; MARIN, A. H. Fracasso Escolar na Educação Básica: Revisão Sistemática da Literatura. *Temas em Psicologia*, v. 25, n. 1, p. 1-15, 2017. <https://dx.doi.org/10.9788/TP2017.1-01>

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. (Obra original publicada em 1964).

RIBEIRO, M. A. A influência psicossocial da família e da escola no projeto de vida no trabalho dos jovens. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, São João del-Rei, v. 5, n.1, p. 120-130, 2010. Disponível em: https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/volume5_n1/ribeiro.pdf. Acesso em: 4 dez. 2023.

SILVA, S. C. R.; NUNES, M. A. M. Um olhar sobre o Método Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos. *Revista Com Censo*, v. 3, n. 2, p. 50-58, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/73>. Acesso em: 4 dez. 2023.

SIRIANI, F. F. *Juventude em desenvolvimento: as experiências formativas e a construção do Projeto de Vida*. Dissertação (Mestrado em Ciências - Mudança Social e Participação Política) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

SOUZA, G. S.; SANTOS, J. O. S. A.; CUNHA JÚNIOR, A. S. C. Narrativas de estudantes da EJA no contexto da pandemia da Covid-19: Reflexões a partir do olhar Freiriano. *Revista Educação e Ciências Sociais*, [São Mateus], v. 4, n. 7, p. 170-191, 2021.

SOUZA FILHO, A. A.; CASSOL, A. P.; AMORIM, A. Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. *Ensaio: avaliação em políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 718-737, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902293>. Acesso em: 4 dez. 2023.

SUMNER, R.; BURROW, A. L.; HILL, P. L. The development of purpose in life among adolescents who experience marginalization: potential opportunities and obstacles. *American Psychologist*, [Washington], v. 73, n. 6, p. 740-752, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/amp0000249>. Acesso em: 4 dez. 2023.

TIRRI, K.; MORAN, S.; MARIANO, J. M. Education for purposeful teaching around the world. *Journal of Education for Teaching*, [Washington], v. 7476, p. 1–6, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1226551>. Acesso em: 4 dez. 2023.

WINTERS, C. *Projeto de Vida de Adolescentes do Nono Ano do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica - Campinas, Campinas, 2021.

WINTERS, C.; SILVA, A. M. B.; LOVATO DELLAZZANA-ZANON, L. ANÁLISE de projetos de vida no início da adolescência através do software IRaMuTeQ. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, [S. l.], v. 9, n. 1, 2022, p. 117-136.

WINTERS, C.; LEITE, J. P. C.; PEREIRA, B. C.; VIEIRA, G. P.; DELLAZZANA-ZANON, L. L. Desenvolvimento juvenil positivo e projetos de vida: uma revisão sistemática da literatura internacional. *Cadernos de Educação (UMESP)*, São Paulo. v. 17, n. 35, p. 39-54, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15603/1679-8104/ce.v17n35p39-54>. Acesso em: 4 dez. 2023.

SOBRE AS AUTORAS

Lidiane dos Santos Souza

Graduanda do Curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Foi bolsista de Iniciação Científica do CNPq. E-mail: lidyanne_santos@hotmail.com

Leticia Lovato Dellazzana-Zanon

Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq – nível 2. E-mail: leticiadellazzana@gmail.com