



Universidade  
Estadual de Goiás

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**  
**CAMPUS CENTRAL**  
**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE LUZIÂNIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS**

**MARIA ZILDA VAZ**

**PERSPECTIVAS E EMOÇÕES SOBRE O FUTURO:**  
**ANÁLISE DOS OBJETIVOS DE VIDA E SENTIMENTOS DE ESTUDANTES DO**  
**ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE FORMOSA – GOIÁS**

**LUZIÂNIA – GO**

**2025**

MARIA ZILDA VAZ

**PERSPECTIVAS E EMOÇÕES SOBRE O FUTURO:  
ANÁLISE DOS OBJETIVOS DE VIDA E SENTIMENTOS DE ESTUDANTES DO  
ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE FORMOSA – GOIÁS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão, Educação e Tecnologias, Unidade Universitária de Luziânia, da Universidade Estadual de Goiás, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Sônia Bessa da Costa Nicácio Silva

LUZIÂNIA – GO

2025

V393p Vaz, Maria Zilda

Perspectivas e emoções sobre o futuro: análise dos objetivos e sentimentos de estudantes do ensino médio / Maria Zilda Vaz. – Luziânia, 2025.

72 f.

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Unidade Universitária de Luziânia como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Gestão, Educação e Tecnologias.

Orientador: Sônia Bessa da Costa Nicacio Silva

1. Jovens. 2. Perspectiva de estudante. 3. Propósito de vida. 4. Bem-estar. 5. Educação escolar. I. Silva, Sônia Bessa da Costa Nicacio. II. Título.

CDU 37.015.3:159.942

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD/UEG)**

Na qualidade de titular dos direitos de autor / autora, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, **CsA n.1087/2019** sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a **Lei nº 9610/98**, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

**Dados do autor (a)**

Nome Completo: Maria Zilda Vaz

[E-mailmariazildavaz@gmail.com](mailto:E-mailmariazildavaz@gmail.com)

**Dados do trabalho**

**Título: PERSPECTIVAS E EMOÇÕES SOBRE O FUTURO: Análise dos objetivos e sentimentos de estudantes do ensino médio**

**Tipo**

( ) Tese ( X ) Dissertação ( ) Dissertação e Produto Técnico Tecnológico (PTT) ( ) Tese e Produto Técnico Tecnológico (PTT)

Curso/Programa: Programa de Pós-Graduação em Gestão, Educação e Tecnologias (PPGET)

**Concorda com a liberação do documento:**

[ x ] SIM

[ ] NÃO

**Assinalar justificativa para o caso de impedimento e não liberação do documento:**

[ ] Solicitação de registro de patente;

[ ] Submissão de artigo em revista

científica; [ ] Publicação como capítulo

de livro;

[ ] Publicação da dissertação/tese em livro.

Período de embargo é de **um ano** a partir da data de defesa, prorrogável por mais um

ano.

Em caso de não autorização, o período de embargo será de **até um ano** a partir da data de defesa, caso haja necessidade de exceder o prazo, deverá ser apresentado formulário de solicitação para extensão de prazo para publicação devidamente justificado, junto à coordenação do curso.

Luziânia, 24/06/2025

Local Data

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** MARIA ZILDA VAZ  
Data: 26/06/2025 16:44:48-0300  
Verifique em <https://validar.jg.gov.br>

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** SONIA BESSA DA COSTA NICACIO SILVA  
Data: 27/06/2025 07:19:14-0300  
Verifique em <https://validar.jg.gov.br>

Assinatura autor (a)

Assinatura do orientador (a)

MARIA ZILDA VAZ

**PERSPECTIVAS E EMOÇÕES SOBRE O FUTURO:**  
ANÁLISE DOS OBJETIVOS DE VIDA E SENTIMENTOS DE ESTUDANTES DO  
ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE FORMOSA – GOIÁS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão, Educação e Tecnologias, Unidade Universitária de Luziânia, da Universidade Estadual de Goiás, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Data da aprovação: 05 de junho de 2025

BANCA EXAMINADORA

Prof.<sup>a</sup> Dra. Sônia Bessa da Costa Nicacio Silva  
Universidade Estadual de Goiás (UEG)  
Orientadora/Presidente

Prof. Dr. João Gabriel Nunes Modesto  
Universidade Estadual de Goiás (UEG)  
Avaliador/Membro interno

Prof. Dr. Sidelmar Alves da Silva Kunz  
Universidade Estadual de Goiás (UEG)  
Avaliador/Membro externo

Aos meus professores das escolas públicas nas quais estudei, aqui representados por:

Maria Deoledir Lucas de Souza – Escola Rural de Brasilândia (MG);

Celina da S. Ramos (*in memoriam*) – Escola Estadual Dr. João D’Abreu (TO);

Dra. Magda Suely Costa – Universidade Federal do Tocantins (TO);

Dra. Sonia Bessa – Universidade Estadual de Goiás (GO);

e a todos que me apontaram caminhos possíveis através da educação.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus colegas de curso, que foram companheiros imprescindíveis nesta caminhada, expresso minha sincera gratidão. Em meio a desafios, trocas e aprendizagens, encontrei em cada um de vocês estímulo para seguir em frente. Em especial, agradeço à Paula Corrêa, cuja empatia e generosidade iluminaram muitos dos meus dias. Nosso compartilhar de vivências é um presente que levarei para além desta trajetória acadêmica. Também registro minha gratidão ao Saulo, cuja lucidez crítica, escuta atenta e apoio representaram um alicerce indispensável. Que possamos, juntos, continuar acreditando no poder do conhecimento como instrumento de transformação social e construção de futuros possíveis.

À Universidade Estadual de Goiás (UEG), manifesto meu reconhecimento institucional. Essa casa de saber foi o solo fértil onde pude aprofundar reflexões, desenvolver competências e consolidar minha formação acadêmica. A UEG representa não apenas um espaço de formação profissional, mas também um ambiente de humanização, pesquisa e compromisso com a educação pública de qualidade.

Aos mestres que tive a honra de encontrar ao longo deste percurso, dirijo minha mais profunda reverência. Cada aula, cada orientação e cada provocação teórica foram oportunidades ímpares de ampliar horizontes. Vocês não apenas transmitiram saberes, mas despertaram em mim o desejo contínuo de questionar, intervir e contribuir com responsabilidade e sensibilidade para a sociedade. Foram faróis em minha formação, e levarei comigo a marca de cada um.

Aos professores avaliadores, Prof. Dr. João Gabriel Nunes Modesto e Prof. Dr. Sidelmar Alves da Silva Kunz, expresso minha gratidão e respeito pelas contribuições valiosas durante a avaliação deste trabalho. Suas observações criteriosas, sugestões pertinentes e leitura atenta foram fundamentais para o aprimoramento desta pesquisa. O rigor acadêmico e a sensibilidade demonstrados por ambos foram inspirações que fortalecem meu compromisso com a qualidade e a relevância social da produção científica.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Sonia Bessa, reservo uma gratidão especial. Sua sabedoria, paciência e generosidade intelectual foram essenciais para que este trabalho ganhasse corpo e alma. Com firmeza e delicadeza, ela me guiou nos momentos de incerteza e fortaleceu minha confiança nos momentos de desafio. Sua escuta respeitosa e sua condução crítica e comprometida deixaram marcas indeléveis em minha trajetória. Obrigada por acreditar no meu potencial e por caminhar comigo com tanto zelo e comprometimento.

E, com todo amor e orgulho, agradeço aos meus filhos: Mônia, Leandro e Camila. Vocês são a razão maior dos meus passos e da minha persistência. Que este esforço se traduza em

inspiração para que nunca deixem de acreditar em seus sonhos e na força que há em cada um para realizá-los. À minha filha Camila, meu agradecimento especial, por sua presença ativa, suas contribuições lúcidas e seu incentivo constante. Que esta obra também sirva como um chamado a todos os estudantes para que vejam no conhecimento não apenas um caminho, mas um abrigo, uma ponte e uma ferramenta para transformar realidades e cultivar um mundo mais justo, mais humano e mais esperançoso.

“Quando a juventude ousa pensar o futuro, ela reivindica o direito de existir, de sonhar e de transformar, porque projetar-se no amanhã é um gesto que é, ao mesmo tempo, pedagógico, emocional e profundamente político.”

(Maria Zilda Vaz)

## RESUMO

Os jovens frequentemente vivenciam uma variedade de pensamentos e sentimentos que influenciam suas decisões e trajetórias. Entre esses aspectos, destaca-se a capacidade de projetar cenários e estabelecer metas a longo prazo, fundamental para a construção de seus projetos de vida. Essa capacidade não apenas permite que eles considerem diferentes possibilidades e riscos, mas também os ajuda a estabelecer metas e a criar estratégias para alcançá-las. Trata-se da expectativa positiva ou negativa de que eventos desejados podem se concretizar, alimentando uma visão otimista ou não do futuro. Outro aspecto essencial na vida dos jovens é o propósito de vida. Esse conceito refere-se a um sentido de direção que guia suas ações e decisões, refletindo suas aspirações e valores pessoais. Ter um propósito claro pode aumentar a motivação e o bem-estar, proporcionando um senso de realização e conexão com o que realmente importa. Esta pesquisa visa compreender a intersecção entre o planejamento de vida, o propósito de vida e as competências socioemocionais no contexto educacional de estudantes do ensino médio. O presente estudo tem como objetivo investigar percepções, objetivos e sentimentos em relação ao futuro e dimensões de desenvolvimento e bem-estar entre estudantes do ensino médio. Esta dissertação está estruturada no formato multipaper com dois artigos. O primeiro artigo apresenta uma revisão sistemática da literatura, analisando como as competências socioemocionais influenciam as perspectivas pessoais e profissionais dos alunos. A pesquisa abrange publicações entre 2019 e 2024, resultando na seleção de 5 artigos que evidenciam a relevância do planejamento de vida para a formação de cidadãos resilientes e preparados. O segundo artigo complementa essa discussão ao explorar a relação entre o propósito de vida e a percepção do futuro entre 214 estudantes do ensino médio do município de Formosa, no estado de Goiás. Adotando uma abordagem multidisciplinar que combina métodos quantitativos e qualitativos, a pesquisa revela que a maioria dos estudantes possui uma visão positiva sobre suas capacidades e mantém uma perspectiva otimista em relação ao futuro. A identificação de um propósito claro mostra-se crucial para o desenvolvimento da resiliência emocional e do bem-estar, preparando os jovens para enfrentar desafios e incentivando-os a perseguir metas significativas. Em conjunto, os artigos demonstram que a educação deve transcender a mera transmissão de conteúdos, integrando o desenvolvimento de competências socioemocionais e o fortalecimento do propósito de vida. Em suma, os pensamentos e sentimentos dos jovens em relação ao futuro interagem de maneira complexa, influenciando suas escolhas e seu bem-estar. Compreender essa dinâmica é fundamental para apoiá-los na construção de um futuro promissor.

Palavras-chave: Educação escolar. Bem-estar. Jovens. Perspectivas. Propósito de vida.

## ABSTRACT

Young people often experience a range of thoughts and emotions that influence their decisions and life paths. Among these aspects, the ability to envision scenarios and set long-term goals stands out as fundamental to building their life projects.. This ability not only allows them to consider different possibilities and risks, but also helps them set goals and create strategies to achieve them. It is the positive or negative expectation that desired events may come to fruition, feeding an optimistic or not vision of the future. Another essential aspect in the lives of young people is life purpose. This concept refers to a sense of direction that guides their actions and decisions, reflecting their aspirations and personal values. Having a clear purpose can increase motivation and well-being, providing a sense of fulfillment and connection with what really matters. This research aims to understand the intersection between life planning, life purpose and socio-emotional skills in the educational context of high school students. The present study aims to investigate the perceptions, goals and feelings about the future and the dimensions of development and well-being among high school students. This dissertation is structured in a multipaper format with two articles. The first article presents a systematic review of the literature, analyzing how socio-emotional skills influence students' personal and professional perspectives. The research covers publications between 2019 and 2024, resulting in the selection of 6 articles that highlight the relevance of life planning for the formation of resilient and prepared citizens. The second article complements this discussion by exploring the relationship between life purpose and perception of the future among 214 high school students in the state of Goiás. Adopting a multidisciplinary approach that combines quantitative and qualitative methods, the research reveals that most students have a positive view of their capabilities and maintain an optimistic outlook regarding the future. Identifying a clear purpose proves crucial for the development of emotional resilience and well-being, preparing young people to face challenges and encouraging them to pursue meaningful goals. Taken together, the articles demonstrate that education must transcend the mere transmission of content, integrating the development of socio-emotional skills and the strengthening of life purpose. In short, young people's thoughts and feelings regarding the future interact in a complex way, influencing their choices and their well-being. Understanding these dynamics is essential to support them in building a more promising future.

Keywords: School Education. Sense of Purpose. Youth. Perspectives. Well-being.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Aspectos distintivos e complementares da adolescência e juventude .....	13
Quadro 2 – Critérios de elegibilidade e exclusão .....	26
Quadro 3 – Síntese dos principais estudos .....	28

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Escores descritivos da Escala de Objetivos e Sentimentos para o Futuro .....	46
Tabela 2 – Dimensões da Escala de Objetivos e Sentimentos para o Futuro e demais escalas	48
Tabela 3 – Escores descritivos da Escala de Desenvolvimento e Bem-Estar .....	48
Tabela 4 – Correlação entre as escalas de bem-estar e sentimentos quanto ao futuro .....	51

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

$\alpha$	Alfa (referente ao coeficiente de confiabilidade de Cronbach)
ABEP	Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa
ANOVA	Análise de Variância
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
DP	Desvio padrão
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECG	Educação para a Cidadania Global
F	Estatística F (usada em testes de ANOVA)
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin (teste de fatorabilidade)
M	Média
p	Valor p (nível de significância)
PPGET	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRISMA	<i>Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses</i>
r	Coeficiente de correlação de Pearson
Scielo	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
UEG	Universidade Estadual de Goiás
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
X <sup>2</sup>	Qui-quadrado (teste de esfericidade de Bartlett)
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>ARTIGO 1 PROPÓSITO DE VIDA E FUTURO SOB PERSPECTIVA DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA .....</b>	<b>17</b>
RESUMO.....	17
ABSTRACT.....	17
INTRODUÇÃO .....	18
METODOLOGIA .....	25
DISCUSSÃO E RESULTADOS .....	27
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	34
<b>ARTIGO 2 PROPÓSITO DE VIDA, SIGNIFICADO E FUTURO: UMA ANÁLISE DE OBJETIVOS E BEM-ESTAR EM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>38</b>
RESUMO .....	38
ABSTRACT .....	38
INTRODUÇÃO.....	39
MARCO TEÓRICO .....	40
MÉTODOS.....	44
RESULTADOS .....	45
DISCUSSÃO .....	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	57
REFERÊNCIAS.....	58
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>63</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>64</b>
<b>ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>65</b>
<b>ANEXO B – FORMULÁRIO DE PESQUISA.....</b>	<b>66</b>
<b>ANEXO C – ESCALA DE DESENVOLVIMENTO DE BEM-ESTAR.....</b>	<b>71</b>
<b>ANEXO D – ESCALA DE OBJETIVOS E SENTIMENTOS PARA O FUTURO.....</b>	<b>72</b>

## APRESENTAÇÃO

A adolescência configura-se como uma etapa profundamente permeada por construções sociais e históricas, cujo significado se transforma à medida que as culturas evoluem e ressignificam os modos de ser jovem. Longe de ser uma fase unicamente biológica, ela se revela como uma experiência plural e complexa, permeada por intensas transformações afetivas, cognitivas e relacionais. Trata-se de um período em que os sujeitos se veem interpelados por múltiplas expectativas sociais, exigências de adaptação e processos de autoconhecimento. Erik Erikson (1968), ao abordar o desenvolvimento psicossocial, reconhece a adolescência como um momento sensível na formação da identidade, caracterizado pela tensão entre a afirmação de si e a insegurança diante dos papéis sociais a desempenhar. Essa perspectiva evidencia que o “eu” juvenil é construído em constante negociação com o mundo ao redor, sendo sensível aos contextos históricos, culturais e afetivos que moldam os percursos possíveis para cada jovem..

Ao longo da história, o entendimento desse período de vida evoluiu, especialmente na psicologia social, a partir da qual a adolescência começou a ser reconhecida não apenas como uma etapa do desenvolvimento humano, mas como um fenômeno cultural e social. No Brasil, as particularidades sociais, econômicas e culturais influenciam profundamente a vivência da adolescência, moldando as expectativas e desafios enfrentados pelos jovens. A psicologia social enfatiza a importância de contextos e interações sociais, ressaltando que a adolescência não é uma mera fase biológica, mas um processo construído nas relações sociais, nas expectativas familiares e nas condições socioeconômicas. Para este estudo, utilizamos os termos “adolescentes” e/ou “jovens”, considerando que a pesquisa empírica contou com estudantes de faixa etária entre 13 e 21 anos. Alguns aspectos a considerar:

Quadro 1 – Aspectos distintivos e complementares da adolescência e juventude

Aspecto	Adolescência	Juventude
Idade	10 a 19 anos (OMS)	15 a 24 anos (ONU)
Idade no Brasil	12 a 18 anos incompletos (ECA) assegurados até 21 anos	15 a 29 anos (Estatuto da Juventude)
Características	Transformações físicas, emocionais, cognitivas e sociais.	Transição para a vida adulta, amadurecimento das relações sociais.
Foco	Construção da identidade e autonomia.	Inserção no mercado de trabalho, busca por independência.
Importância	É um período fundamental para a formação do indivíduo.	Construção do futuro e desenvolvimento pessoal.

Fonte: elaborado pela autora

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e o Estatuto da Criança e do

Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) constituem marcos fundamentais na consolidação dos direitos das juventudes. Esses documentos reconhecem a adolescência como uma etapa singular do desenvolvimento humano, com demandas específicas que exigem proteção integral e políticas públicas orientadas à promoção do bem-estar. Essa reconfiguração legal traduz uma mudança na percepção social da adolescência, que passa a ser compreendida não apenas como transição, mas como um período com identidade própria, marcado por desafios, potencialidades e responsabilidades.

A literatura acadêmica tem aprofundado a análise histórica e sociocultural do conceito de adolescência, revelando variações significativas em diferentes contextos e épocas. Em sociedades tradicionais, a passagem para a vida adulta era demarcada por rituais e responsabilidades comunitárias. Já nas sociedades contemporâneas, essa transição tornou-se prolongada, permeada por incertezas, novas exigências e multiplicação de possibilidades. Essa ampliação do tempo juvenil afeta diretamente os modos de subjetivação dos jovens, interferindo nas formas como constroem seu lugar no mundo, desenvolvem habilidades relacionais e projetam seus caminhos futuros.

Nesse sentido, a presente dissertação tem como questão norteadora: de que maneira o desenvolvimento de competências socioemocionais e a construção de um propósito de vida impactam a visão de futuro e o bem-estar de estudantes do ensino médio? A partir dessa indagação, busca-se compreender como tais fatores dialogam com a formação integral e com os desafios enfrentados por adolescentes brasileiros, considerando suas trajetórias, aspirações e contextos socioculturais. A proposta é investigar como preparar melhor os jovens para lidar com as exigências de um mundo em constante transformação, marcado por instabilidades e oportunidades.

O primeiro artigo, intitulado “Propósito de vida e futuro sob perspectiva de estudantes da educação básica”, consiste em uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) que reúne produções científicas sobre o planejamento de vida de estudantes da educação básica. O estudo tem como foco identificar como as habilidades socioemocionais contribuem para a construção de projetos de vida mais conscientes, éticos e alinhados ao bem-estar. Além disso, fundamenta-se em documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em autores como Isin (2009) e Morin (2012), que discutem cidadania ativa e complexidade. Os resultados apontam que, apesar da crescente valorização dessas competências, ainda existem lacunas significativas na articulação entre teoria e prática no contexto escolar.

O segundo artigo, intitulado “Propósito de vida, significado e futuro: uma análise de objetivos e bem-estar em estudantes do ensino médio”, investiga empiricamente as percepções

e sentimentos que estudantes do ensino médio atribuem ao futuro. Por meio da participação de 214 adolescentes de diferentes escolas públicas do estado de Goiás, a pesquisa buscou compreender como variáveis sociodemográficas, como gênero, idade, série e classe social influenciam suas expectativas, esperanças e vivências subjetivas. Os dados revelam que o otimismo se destaca como fator protetivo do bem-estar emocional e que o avanço acadêmico tende a reforçar a maturidade e a clareza de objetivos pessoais.

Dentre os achados mais relevantes, destacam-se quatro aspectos:

1. **Gênero:** observou-se maior incidência de sentimentos negativos em meninas, o que pode indicar sobrecargas emocionais e pressões sociais específicas.
2. **Idade:** adolescentes mais jovens demonstraram maior insegurança em relação ao futuro, sinalizando a importância de intervenções precoces.
3. **Série escolar:** alunos da 3ª série expressaram maior bem-estar e clareza de metas, sugerindo que o tempo de escolarização influencia positivamente o amadurecimento emocional.
4. **Classe social:** contrariando expectativas, estudantes de classes menos favorecidas também apresentaram perspectivas positivas, revelando resiliência e capacidade de projetar futuros significativos.

A relevância deste estudo para o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão, Educação e Tecnologias (PPGET) da Universidade Estadual de Goiás (UEG) reside na articulação entre pesquisa acadêmica e transformação social. Fundamentado na linha de pesquisa da Educação, o estudo investiga os processos formativos da juventude com ênfase no desenvolvimento integral, nas competências socioemocionais e na construção de sentidos para o futuro. Ao explorar como os jovens refletem sobre suas trajetórias e projetam suas vidas, a dissertação oferece subsídios teóricos e metodológicos para práticas educativas mais sensíveis, inovadoras e integradas. Tal contribuição fortalece o compromisso do PPGET com a formação de profissionais críticos e estratégicos, aptos a atuar frente às complexas demandas educacionais do século XXI.

Nesse contexto, a proposta de investigação se desdobra em três eixos de contribuição:

1. **Promoção do desenvolvimento humano integral** – favorece uma compreensão ampliada do jovem como sujeito de direitos, desejos e projetos, contribuindo para o fortalecimento da autonomia, da motivação e da saúde emocional.
2. **Alinhamento institucional com o PPGET/UEG** – responde a diretrizes curriculares e científicas que buscam integrar conhecimento acadêmico com ações concretas no campo da educação, da gestão e da cidadania.
3. **Fomento a novas agendas de pesquisa** – estabelece fundamentos para investigações

futuras sobre juventude, competências emocionais e construção de sentido, com impacto potencial em políticas públicas e práticas escolares.

Ao integrar os dois artigos em um mesmo corpo reflexivo, o estudo oferece uma leitura complexa e situada da adolescência brasileira, reconhecendo suas vulnerabilidades, mas também suas potências. A partir de dados empíricos e fundamentos teóricos robustos, a pesquisa defende que a formação cidadã no ensino médio não pode estar dissociada da construção de sentido para a vida, da esperança ativa e da capacidade de agir no mundo. Essa compreensão amplia o papel da escola, que deixa de ser um espaço de mera transmissão de conteúdos para tornar-se um território de cultivo de subjetividades, vínculos, escolhas e possibilidades.

**ARTIGO 1**  
**PROPÓSITO DE VIDA E FUTURO SOB PERSPECTIVA DE ESTUDANTES DA**  
**EDUCAÇÃO BÁSICA**

OF LIFE AND FUTURE FROM THE PERSPECTIVE OF BASIC EDUCATION  
STUDENTS

RESUMO

Este estudo tem como objetivo realizar uma revisão sistemática da literatura sobre o planejamento de vida de estudantes da educação básica, com foco nas competências e habilidades socioemocionais que influenciam suas perspectivas pessoais, profissionais e cidadãs. A investigação buscou mapear as principais abordagens, os desafios e as contribuições da literatura científica sobre o tema, bem como identificar lacunas e sugerir caminhos para pesquisas futuras. O referencial teórico apoia-se nos conceitos de competências socioemocionais preconizados pela Base Nacional Comum Curricular e por autores que enfatizam o papel dessas competências no desenvolvimento integral dos estudantes. A pesquisa abrange publicações entre 2019 e 2024, localizadas em diferentes bases de dados. Inicialmente, foram identificados 56 artigos, dos quais seis foram selecionados com base em critérios de inclusão e exclusão, considerando a relevância temática, a qualidade metodológica e o alinhamento com os objetivos do estudo. Os resultados revelam que o planejamento de vida está fortemente associado ao desenvolvimento de competências socioemocionais, favorecendo a formação de cidadãos mais resilientes e preparados para enfrentar os desafios contemporâneos. Entretanto, persistem lacunas na articulação entre teoria e prática nos diferentes contextos educacionais. Conclui-se que a educação desempenha papel fundamental na promoção de trajetórias de vida significativas e na construção de uma sociedade mais justa, democrática e humanizada.

Palavras-chave: Educação básica. Futuro. Juventude. Propósito de vida. Significado.

ABSTRACT

This study aims to conduct a systematic literature review on life planning among basic education students, focusing on the socioemotional skills and competencies that influence their personal, professional, and civic perspectives. The research seeks to map the main approaches,

challenges, and contributions found in the scientific literature, as well as to identify existing gaps and suggest directions for future investigations. The theoretical framework is based on the concept of socioemotional competencies outlined in Brazil's National Common Curricular Base and on scholars who emphasize the role of these skills in students' holistic development. The review covers publications from 2019 to 2024, selected from different databases. A total of 56 articles were initially identified, with 6 selected according to inclusion and exclusion criteria, considering thematic relevance, methodological quality, and alignment with the study's objectives. The results indicate that life planning is strongly associated with the development of socioemotional competencies, contributing to the formation of more resilient citizens who are better prepared to face contemporary challenges. Nevertheless, there are persistent gaps in the articulation between theory and practice across different educational contexts. It is concluded that education plays a key role in fostering meaningful life trajectories and building a fairer, more democratic, and humanized society.

Keywords: Basic education. Meaning. Future. Life purpose. Youth.

## INTRODUÇÃO

Acredita-se que a escola constitui um espaço privilegiado para a aprendizagem da cidadania, concebida como um processo formativo que envolve tanto a autonomia quanto a convivência entre pares, conforme os princípios de Wallon (1931). De acordo com Darling-Hammond (2015), o ambiente escolar deve ser planejado não apenas para promover o aprendizado acadêmico, mas também para desenvolver competências socioemocionais e habilidades de interação, elementos fundamentais para a formação de cidadãos críticos, éticos e engajados. A concepção contemporânea de cidadania ultrapassa a visão tradicional, centrada apenas em direitos e deveres legais, e passa a integrar dimensões relacionais, participativas e transformadoras, como propõe o conceito de cidadania ativa.

Neste estudo, adota-se a definição de cidadão apresentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que o reconhece como sujeito de direitos e deveres, capaz de interagir de forma responsável na vida pública e de contribuir para o bem comum. Ser cidadão implica agir, refletir e participar ativamente das decisões que impactam a coletividade, desenvolvendo competências que envolvem não apenas saberes conceituais e técnicos, mas também habilidades socioemocionais, atitudes e valores. Assim, a educação deve formar adolescentes e jovens capazes de mobilizar conhecimentos diversos para enfrentar os desafios do cotidiano, exercendo sua cidadania de forma consciente e comprometida,

[...] como a mobilização de conhecimento (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 08).

A BNCC define a cidadania como “a mobilização de conhecimento, conceitos e procedimentos, habilidades, práticas, cognitivas e socioemocionais, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8). No âmbito da educação básica, essa formulação propõe um horizonte formativo que busca integrar as dimensões cognitivas, socioemocionais e éticas do desenvolvimento humano. Contudo, ao enfatizar a funcionalidade da cidadania frente às exigências da vida prática e do mercado de trabalho, essa abordagem pode acabar reduzindo sua complexidade, orientando-a por uma lógica instrumental e adaptativa.

Essa concepção utilitarista, se não for problematizada, tende a esvaziar a dimensão crítica, política e transformadora da cidadania. Em vez de preparar os estudantes apenas para responder a demandas previamente estabelecidas, a escola deve se constituir como espaço de formação de sujeitos capazes de questionar, propor e intervir na realidade de forma ética, solidária e reflexiva. Assim, formar cidadãos não se restringe ao domínio de competências funcionais, mas implica estimular o engajamento ativo, a capacidade de discernimento e o compromisso com a justiça social, especialmente em um país atravessado por desigualdades históricas.

Ao contrastarmos essa perspectiva normativa com abordagens mais críticas, percebemos que a cidadania não deve ser compreendida apenas como um conjunto de competências desenvolvidas curricularmente. Em sua obra, Isin (2009) propõe o conceito de cidadania como ato, deslocando o entendimento tradicional centrado no *status* legal e institucional para uma prática social situada e performativa. Para o autor, indivíduos e grupos tornam-se cidadãos ao protagonizarem atos de cidadania, ações que questionam exclusões, reivindicam direitos e produzem novas formas de pertencimento. Nesse sentido, a cidadania é menos um ponto de partida e mais uma construção ativa que se realiza nas práticas cotidianas, mesmo fora dos espaços formais.

A ideia de cidadania ativa, embora também presente em documentos oficiais como a própria BNCC, ganha contornos mais profundos nessa abordagem. Isin (2009) nos convida a compreender que ser cidadão envolve não apenas o usufruto de direitos, mas a atuação crítica nas dinâmicas sociais e políticas, na vivência comunitária e nos relacionamentos interpessoais. Essa concepção amplia o papel da escola na formação cidadã ao valorizar não apenas o desenvolvimento de habilidades, mas a constituição de sujeitos autônomos, éticos e

comprometidos com a transformação do mundo em que vivem.

Com base nesse horizonte formativo, a cidadania passa a ser concebida em múltiplas dimensões, cognitivas, afetivas, culturais e políticas que favorecem o desenvolvimento integral e o enfrentamento das complexidades da vida contemporânea. Isso significa articular, de forma indissociável, a preparação para a inserção social e profissional com a formação crítica, criativa e sensível ao outro. A escola, portanto, deve fomentar tanto a competência quanto a consciência, desenvolvendo estudantes capazes de dialogar com a incerteza, tomar decisões responsáveis e agir com empatia e coragem em cenários diversos.

A proposta curricular da BNCC, ao incluir o componente “projeto de vida”, sinaliza esse compromisso com a formação integral ao incentivar os estudantes a traçarem caminhos próprios com base em escolhas éticas e reflexivas. Mesmo diante de um futuro marcado por instabilidade, como destaca Morin (2012), é preciso formar sujeitos preparados para assumir riscos, lidar com ambiguidades e construir projetos coletivos. Nesse contexto, a cidadania ativa exige da escola mais do que a transmissão de conteúdos: exige a criação de espaços que possibilitem o exercício da escuta, do pertencimento, da deliberação e da ação transformadora.

Por isso, esta revisão sistemática da literatura propõe investigar duas dimensões complementares: a cidadania ativa, compreendida como prática social crítica e situada, e o desenvolvimento das competências socioemocionais, enquanto recursos fundamentais para a formação de sujeitos autônomos, empáticos e politicamente engajados. O objetivo é mapear como essas dimensões vêm sendo abordadas nas pesquisas educacionais contemporâneas, identificando suas convergências, desafios e potencialidades no processo formativo de crianças e adolescentes da educação básica.

Nesse sentido, o conceito de cidadania no contexto educacional, no cenário atual, está intimamente ligado ao desenvolvimento de aptidões e competências que preparem os indivíduos para a vida social e econômica. A educação, portanto, não apenas promove o desenvolvimento crítico e autônomo dos estudantes, mas também busca capacitá-los para enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais globalizado e competitivo. Esse enfoque é refletido na BNCC, que reconhece a importância de um componente curricular denominado “projetos de vida”. Esse componente, além de fortalecer a cidadania, destaca uma perspectiva mercadológica, ao orientar os alunos na construção de suas trajetórias pessoais e profissionais, preparando-os para a inserção social e no mercado de trabalho (Brasil, 2018).

Embora a premissa seja de que o futuro é incerto e permanece aberto e imprevisível (Morin, 2012), deve-se levar em conta que, mesmo que uma ação se desvie de seu propósito original devido ao inesperado e à incerteza, isso não significa que seja um convite à inação;

pois cada ação é o resultado de uma aposta, ou seja, de uma decisão que envolve risco e incerteza de resultado. Essa perspectiva de cidadania foca na autonomia e responsabilidade individual, destacando a importância de agir de forma consciente, mesmo diante da imprevisibilidade. Diferentemente da visão mercadológica de cidadania, que enfatiza o desenvolvimento de competências voltadas à participação produtiva, esta abordagem sublinha a capacidade do indivíduo de tomar decisões em um cenário incerto, reforçando sua autonomia como cidadão em um mundo complexo.

Para Morin (2012), enfrentar a incerteza nas ações humanas é uma habilidade essencial que deve ser desenvolvida desde o ambiente educacional. Assim como a cidadania envolve o desenvolvimento de aptidões e competências, é crucial que a formação de cidadãos críticos também inclua a capacidade de lidar com a incerteza e de tomar decisões estratégicas. A estratégia cria um cenário de ação que examina a certeza e a incerteza, a probabilidade e a improbabilidade da situação. Esses cenários podem e devem ser modificados com base nas informações coletadas, incidentes, contratemplos ou boas oportunidades descobertas ao longo do caminho.

Essa ligação inextricável entre as ações presentes e futuras também é um componente central da cidadania ativa, conforme discutido anteriormente. Ao tomar medidas para atender às necessidades humanas atuais e futuras, permanece a questão de que a autenticidade de lidar com algo no presente se tornará evidente com o tempo (Quintás, 2019). A educação, portanto, deve preparar os cidadãos para agir de forma consciente e estratégica, mesmo em contextos de incerteza. O presente estudo tem como objetivo realizar uma revisão sistemática da literatura sobre o planejamento de vida de estudantes da educação básica, com foco nas competências socioemocionais que influenciam suas projeções pessoais, profissionais e cidadãs, considerando as dimensões cognitivas, psicológicas e culturais da cidadania ativa.

### **Educação, cidadania ativa e propósito de vida: perspectivas multiculturais e abordagens contemporâneas**

O papel da educação no desenvolvimento de cidadania ativa e propósito de vida tem evoluído significativamente ao longo das décadas, integrando-se cada vez mais às práticas pedagógicas em diferentes contextos. Wallon (1931) destacou a importância da escola como um espaço essencial para o desenvolvimento emocional e a convivência social dos estudantes. Ele acreditava que a interação entre pares e o desenvolvimento emocional são fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e engajados.

Mais recentemente, Isin (2009) apresentou o conceito de “cidadania ativista”, que propõe uma expansão do conceito tradicional de cidadania. Para o autor, a cidadania não se limita apenas ao cumprimento de deveres ou à reivindicação de direitos, mas se manifesta de forma ativa e proativa na busca por mudanças sociais e na promoção da dignidade humana em diversas esferas. Nesse sentido, a cidadania ativista diferencia-se da cidadania ativa ao enfatizar não apenas a participação responsável na vida pública, mas também o engajamento insurgente e transformador, caracterizado por ações que desafiam normas estabelecidas, reivindicam reconhecimento e provocam rupturas em contextos de exclusão e desigualdade (Isin, 2009).

Enquanto a cidadania ativa pode ser associada à participação institucionalizada como o voto, os conselhos ou os fóruns deliberativos, a cidadania ativista assume uma postura mais crítica e inovadora, promovendo o agir político em múltiplos territórios, inclusive nos espaços marginais ou silenciados. Trata-se de uma cidadania que não espera autorização para existir, mas que se afirma por meio de práticas concretas de resistência, solidariedade e reinvenção dos modos de ser e viver em sociedade.

Essa perspectiva é especialmente relevante no campo educacional, ao reconhecer o papel da escola na formação de sujeitos que não apenas compreendam os seus direitos, mas que também se sintam convocados a agir sobre o mundo, com ética, consciência crítica e disposição para transformar realidades injustas. Assim, a cidadania ativista alinha-se a práticas pedagógicas que favorecem a autonomia, a justiça social e o compromisso coletivo com a democracia substantiva. Da mesma forma, a BNCC destaca a cidadania ativa como um processo que transcende a simples posse de direitos, enfatizando a importância da prática de deveres e da participação efetiva na vida social e política. A proposta educacional busca preparar os jovens para se tornarem cidadãos críticos e engajados, incentivando a reflexão sobre seu papel na sociedade e a contribuição para o bem comum. A cidadania é, assim, entendida como uma prática que envolve interação comunitária e a capacidade de agir em prol de mudanças sociais.

Por sua vez, Isin (2009) aborda a cidadania de uma maneira mais dinâmica, considerando-a não apenas um *status* legal, mas um conjunto de práticas que os indivíduos exercem em contextos específicos. O autor argumenta que a cidadania se manifesta através de ações que desafiam normas e estruturas sociais, introduzindo o conceito de “cidadania como atuação”. Para ele, ser cidadão envolve mobilização e participação ativa em questões que influenciam a vida comunitária. Ambas as abordagens concordam que a cidadania vai além da mera posse de direitos, ressaltando a necessidade de um envolvimento ativo nas comunidades. A BNCC enfatiza a formação educacional para cidadãos críticos, enquanto Isin (2009) foca nas práticas que emergem em resposta a injustiças ou necessidades sociais. Embora a BNCC

forneça uma estrutura para preparar os jovens, o autor oferece uma análise mais profunda das motivações que impulsionam a ação cidadã.

Em síntese, enquanto a BNCC propõe um modelo educacional voltado para o engajamento, Isin (2009) amplia a compreensão da cidadania ao enfatizar a ação e a mobilização dentro de contextos sociais específicos. Essas perspectivas, quando integradas, enriquecem a noção de cidadania, destacando a importância da participação ativa na sociedade contemporânea.

A abordagem sobre a formação de uma cidadania ativa continua a se desenvolver, como discutido por Raupp (2022), que explora uma pedagogia emergente fundamentada no pensamento complexo, aplicada ao ensino superior. A autora ressalta a necessidade de repensar métodos pedagógicos tradicionais, destacando a importância de uma educação que capacite os estudantes a enfrentarem os desafios do mundo contemporâneo com um olhar crítico e reflexivo.

Albuquerque (2023) foca no protagonismo juvenil dentro das escolas públicas e como isso contribui para a construção de uma cidadania ativa e crítica. Ele ressalta que a educação em direitos humanos é um elemento central para capacitar os jovens a se tornarem agentes transformadores, promovendo valores democráticos e incentivando uma participação ativa na sociedade.

Em continuidade a essa linha de pensamento, Rosa, Lima e Cavalcanti (2023) defendem a educação emergente como uma resposta aos desafios complexos do mundo atual. Eles propõem uma abordagem crítica e emancipadora, capacitando os estudantes a se tornarem cidadãos engajados e reflexivos, prontos para enfrentar problemas sociais e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa.

Por fim, Santos *et al.* (2024) discutem a Educação para a Cidadania Global (ECG), sublinhando a necessidade de integrar metodologias ativas no currículo escolar para preparar os estudantes para lidar com os desafios globais. Sua pesquisa destaca o papel da escola na formação de cidadãos críticos e engajados, aptos a contribuir para uma sociedade mais interconectada e justa. Nesse contexto, os autores apontam que a integração dessas metodologias é essencial para promover uma visão ampla de cidadania que abrange não apenas o contexto local, mas também as questões globais.

As contribuições desses autores reforçam a importância de uma educação que vai além da instrução acadêmica, promovendo o desenvolvimento de competências socioemocionais, resiliência e uma cidadania ativa e comprometida com a transformação social. Goleman (1995) define competências socioemocionais como um conjunto de habilidades que permitem a uma

pessoa reconhecer e gerenciar suas emoções, bem como entender e influenciar as emoções dos outros. De acordo com esse autor, as instituições de ensino desempenham um papel crucial na promoção da construção da competência emocional. Isso implica que a escola não apenas deve transmitir conhecimentos sobre as emoções humanas, mas também avaliar a eficácia dessa formação na vida dos alunos. Esses ensinamentos são fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Goleman (1995, p. 267) traz também o conceito de alfabetização emocional como a “capacidade de identificar sentimentos, rotulá-los com precisão, expressá-los de forma adequada e regulá-los em si mesmo e nos outros, sendo um fundamento essencial para a empatia, a cooperação e a resolução de conflitos”. Observa-se que essa proposta de alfabetização emocional representa um marco na articulação entre psicologia e educação. Ela desloca o foco da escola centrada exclusivamente no desenvolvimento cognitivo para uma perspectiva mais holística, reconhecendo que o sucesso acadêmico, relacional e pessoal está profundamente ligado ao domínio das emoções.

Para alcançar esse objetivo, é essencial que sejam implementadas atividades que possibilitem uma compreensão profunda dos temas previstos nas diretrizes educacionais. Além disso, essas atividades devem criar um ambiente acolhedor e seguro, onde os alunos possam aprender a lidar de maneira construtiva com momentos de crise e dificuldades, preparando-os para os desafios da vida. A promoção da alfabetização emocional, portanto, se revela como um pilar indispensável na formação de cidadãos mais conscientes e resilientes. A BNCC preconiza que ao logo da educação básica deve:

[...] assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8).

A BNCC destaca algumas competências emocionais essenciais para o ensino médio, que visam promover o desenvolvimento integral dos estudantes. As principais competências emocionais incluem:

1. **Autoconhecimento:** reconhecer e entender as próprias emoções, sentimentos e valores;
2. **Autocontrole:** gerenciar as emoções e comportamentos, especialmente em situações desafiadoras;
3. **Empatia:** compreender e respeitar as emoções e perspectivas dos outros, favorecendo relações interpessoais saudáveis;

4. **Relações interpessoais:** desenvolver habilidades para interagir de forma construtiva, colaborativa e respeitosa com os outros;

5. **Tomada de decisão:** avaliar situações e tomar decisões de forma consciente, considerando as implicações para si e para os outros.

Tais competências devem ser abordadas no ensino médio de forma interdisciplinar, integrando diversas disciplinas, e de forma específica na disciplina “projeto de vida”, que desempenham um papel fundamental nesse processo, pois incentivam os alunos a traçarem objetivos pessoais e profissionais, considerando suas emoções e relações interpessoais. Dessa forma, o desenvolvimento das competências emocionais se torna parte essencial da formação integral dos estudantes, preparando-os para os desafios da vida.

## METODOLOGIA

A presente pesquisa trata-se de uma revisão sistemática da literatura. Nesse sentido, a revisão sistemática consiste em uma forma de pesquisa que tem como objetivo selecionar, avaliar e referir evidências científicas por meio de estudos anteriores preconizados de uma determinada pergunta e/ou tópico que é essencial para eficácia de uma conduta (Sampaio; Mancini; Fonseca, 2002).

Este estudo foi conduzido através de uma revisão sistemática da literatura, orientada pelo fluxograma *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA). Essa abordagem permitiu uma análise detalhada e estruturada, garantindo que cada etapa do processo, da identificação à inclusão dos estudos, fosse conduzida de maneira clara e transparente.

Na fase inicial de identificação foram consultadas bases acadêmicas renomadas, como *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), *Scopus*, *Web of Science* e *Google Scholar*. Os termos de busca incluíram palavras-chave como “juventude”, “propósito de vida”, “significado”, “futuro” e “educação básica”. Na busca inicial, foram encontrados 56 pesquisas que eram potencialmente relevantes para os temas investigados, explorando como os jovens desenvolvem propósito e competências socioemocionais em suas trajetórias de vida.

Durante a triagem, cada um desses 56 trabalhos identificados foi revisado para eliminar duplicidades. A seleção final considerou critérios como clareza na definição do problema de pesquisa, fundamentação teórica sólida, rigor metodológico, coerência entre objetivos e resultados e uso de fontes confiáveis. Esse processo de refinamento foi essencial para assegurar

que as evidências utilizadas nesta revisão estivessem ancoradas em produções científicas e reconhecidas e de legitimidade perante a comunidade acadêmica. Foram entendidas como fontes de impacto significativo aquelas publicadas em periódicos indexados, com avaliação por pares, presença em bases como Scielo, Capes, Scopus, Web of Science e Google Scholar.

Quadro 2 – Critérios de elegibilidade e exclusão

<b>CRITÉRIOS</b>	<b>INCLUSÃO</b>	<b>EXCLUSÃO</b>
Tipo de estudo	Estudos empíricos (quantitativos ou qualitativos), revisões teóricas e meta-análises com reconhecido rigor acadêmico e disponibilidade pública.	Estudos que não ofereçam evidências substanciais relacionadas ao tema. Textos sem dados concretos ou evidências claras, ou não revisados por pares.
Participantes	Estudantes da educação básica e calouros do ensino superior, especialmente aqueles em transição da educação básica para o ensino superior, inseridos em contextos educacionais formais.	Estudos que não envolvam estudantes da educação básica, calouros do ensino superior ou participantes fora da fase típica da transição escolar e acadêmica.
Idiomas	Publicações em português, inglês e espanhol.	Estudos publicados em idiomas diferentes de português, inglês ou espanhol.
Qualidade metodológica	Estudos avaliados como de alta ou moderada qualidade, conforme instrumentos como a escala GRADE ou similares.	Trabalhos sem avaliação metodológica ou classificados como de baixa qualidade científica.
Critérios de evidência	Estudos que apresentem dados robustos sobre competências socioemocionais, planejamento de vida ou propósito de vida.	Publicações com dados inconsistentes ou que não abordem diretamente o tema investigado.
Recorte temporal	Publicações entre 2019 e 2024.	Estudos fora do recorte temporal estabelecido (2019-2024).
Duplicidade	Estudos únicos, sem duplicidades.	Trabalhos duplicados ou redundantes em relação a outros incluídos.
Variáveis de interesse	Investigações que abordem competências socioemocionais, planejamento de vida, perspectivas futuras ou integração no contexto educacional.	Estudos que não apresentem relação direta com as variáveis de interesse definidas na pesquisa.

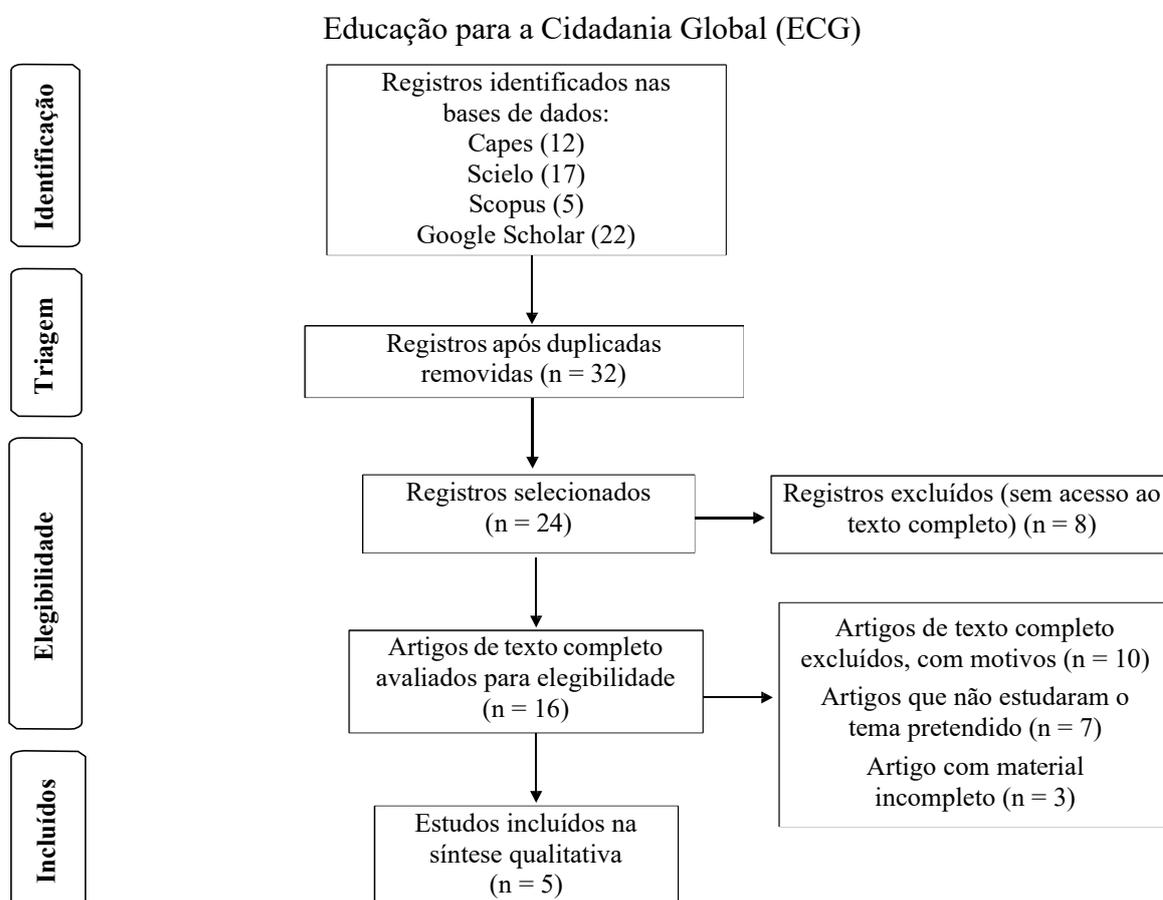
Fonte: elaborado pela autora.

Os critérios de elegibilidade estabelecidos foram rigorosos, garantindo que apenas os artigos que explorassem diretamente o desenvolvimento de competências socioemocionais e o planejamento de vida dos estudantes fossem incluídos. O foco foi tanto em estudos nacionais quanto internacionais, de modo a compor uma visão mais completa e integrada sobre o tema. Artigos que não abordavam diretamente o assunto ou apresentavam dados incompletos foram excluídos da análise.

Ao final desse processo de seleção, cinco artigos que foram selecionados para compor a base desta revisão sistemática. A escolha se deu não apenas por sua relevância teórica, mas também pela diversidade de perspectivas que oferecem, capturando diferentes abordagens e contextos educacionais ao redor do mundo. Essa diversidade enriqueceu nossa análise sobre como os jovens desenvolvem propósito de vida e como suas expectativas de futuro são moldadas.

A organização e análise dos dados coletados foram facilitadas pelo uso do fluxograma PRISMA, que permitiu uma apresentação clara e estruturada de cada etapa do processo de seleção. Os estudos selecionados foram organizados em uma tabela que sintetiza informações como ano de publicação, autores, objetivos, métodos e principais resultados. Essa sistematização permitiu uma análise comparativa detalhada e fundamentada. Dessa forma, a metodologia adotada busca proporcionar uma análise abrangente e bem fundamentada, apoiando discussões futuras e intervenções educacionais que promovam o desenvolvimento integral dos jovens.

Figura 1 – Fluxograma de identificação dos estudos por meio de bancos de dados e registros



Fonte: adaptado de PRISMA (2020).

## DISCUSSÃO E RESULTADOS

A partir da busca eletrônica realizada, foram identificados 56 artigos. Após a análise dos textos completos, seis artigos foram considerados elegíveis e incluídos nesta revisão da literatura. A seguir, serão apresentados a discussão e os resultados da pesquisa.

Quadro 3 – Síntese dos principais estudos

Ano	Autores	Título	Objetivo	Resultados	Síntese
2021	Costa, D S. P. E.; Amorim, A.	Desafios e perspectivas dos alunos da EJA na escola contemporânea	Tem como objetivo geral identificar quem são os educandos da EJA na contemporaneidade e traçar os principais desafios que os alunos enfrentam no processo de ensino-aprendizagem, dentro das escolas	O quadro educacional brasileiro é negro. De um lado, a educação pública minguando, apesar da atenção dispensada nos últimos anos. De outro lado, o ensino proporcionado por instituições particulares ganha espaço; porém, sem solucionar os graves problemas da educação do país, pois eleva a exclusão social.	Pensar em uma educação cidadã torna-se difícil devido aos métodos de seleção empregados para o ingresso no ensino superior. É difícil, assim, prever o destino do sistema educacional brasileiro.
2020	Souza, M. G. de; Reato, L. F. N.; Bellodi, P. L.	Ressignificando a relação entre calouros e veteranos: mentoria de pares na visão de alunos mentores	Descrever o processo do “fazer mentoria de pares” com calouros do curso de medicina e apresentar as satisfações e os desafios encontrados no caminho, assim como as sugestões para o aprimoramento da atividade.	Os mentores realizaram ações de suporte acadêmico e pessoal, e foram anfitriões do ambiente acadêmico. Os encontros presenciais foram de difícil realização, sendo complementados por encontros virtuais. Encontrar um horário comum e manter a periodicidade dos encontros foram os principais desafios. Desinteresse de alguns calouros e esvaziamento de demandas na segunda metade do ano geraram frustração. No entanto, os mentores observaram o crescimento dos calouros e o seu próprio desenvolvimento pessoal, expressando sentimentos de gratidão e satisfação com os vínculos afetivos criados. Para as próximas experiências, os mentores sugeriram um início mais precoce do programa, menor número de calouros por grupo e maior acompanhamento das atividades pela coordenação. Pedidos expressos para que a mentoria continue no futuro foram feitos.	Fazer mentoria de pares é um fazer amplo nos campos acadêmico, pessoal e social. Os calouros recebem ajuda para lidar com as incertezas do início do curso em um espaço seguro em que ansiedades podem ser compartilhadas. A relação de mentoria é mutuamente benéfica e o veterano também se desenvolve ao longo do processo. Dificuldades na realização dos encontros mostraram-se presentes e aprimoramentos precisam ser realizados para maior engajamento com a atividade e ampliação de seus benefícios.
2021	Lebourg, E. H.; Coutrim, R. M. E.; Silva, L. C. da.	Juventude e transição para o ensino médio: desafios e projetos de futuro	Para compreender como percebiam seus processos de transição para o ensino médio, a pesquisa de campo foi realizada com base em entrevistas reflexivas com oito jovens e o material gerado foi analisado por meio de perfis de configuração com informações organizadas individualmente.	Constatou-se que a transição para o ensino médio, especialmente para jovens do interior, é um momento no qual se amplia a rede de sociabilidade e surgem complexos desafios. Espera-se que os resultados da pesquisa contribuam para as discussões sobre os sentidos do ensino médio para jovens das camadas populares, sobretudo associados ao que planejam para o futuro.	A pesquisa ressalta a importância de novas análises que privilegiem, por exemplo, a forma como os jovens constroem seus projetos de futuro por meio de uma perspectiva longitudinal que acompanhe seus primeiros anos após a conclusão do ensino médio.

(Continua)

(Continuação)

Ano	Autores	Título	Objetivo	Resultados	Síntese
2023	Monteiro, L. H. B.	Corporificações morais do futuro na escola: reflexões sobre um fundo moral intersubjetivo	Este artigo apresenta uma análise de como estudantes da escola pública constroem projeções de futuro a partir de moralidades intersubjetivas no ambiente escolar, com base em uma abordagem etnográfica.	O estudo revelou que as expectativas de futuro dos estudantes são influenciadas por um “fundo moral” compartilhado nas interações cotidianas, manifestando-se em padrões de conduta e narrativas que articulam disciplina, afetividade e justiça. As moralidades escolares refletem tanto a estrutura institucional quanto os valores sociais mais amplos.	O estudo analisa como estudantes de uma escola pública constroem sentidos sobre o futuro a partir de moralidades intersubjetivas vivenciadas no cotidiano escolar. Os resultados indicam que tais projeções são moldadas por valores afetivos e disciplinares compartilhados, revelando tensões entre normas institucionais e experiências juvenis. O artigo destaca a influência de discursos sociais sobre juventude e propõe que a escola, ao reconhecer esses projetos de vida, pode se tornar um espaço de emancipação simbólica.
2023	Lisboa, N. S. E; Santos, V. M. N.	As perspectivas de futuro como instrumental analítico para a educação ambiental escolar: reflexões e contribuições teórico-metodológicas	O objetivo deste artigo é apresentar e refletir sobre as bases teórico-metodológicas que embasam o uso da perspectiva de futuro como instrumental analítico para a Educação Ambiental no contexto escolar.	Em um presente marcado por mudanças climáticas, pandemia, extinção de espécies, desigualdades de acesso aos recursos naturais, entre outros problemas que ameaçam a sobrevivência humana e a estabilidade ambiental planetária, se faz necessário e urgente pensar e, especialmente, educar frente ao futuro.	A discussão teórica e as possibilidades de inserção metodológicas apresentadas ao longo deste artigo não têm por objetivo apresentar uma sequência de atividades prescritivas e lineares, mas, sim, apresentar caminhos possíveis de mediação pedagógica e de discussão sobre as perspectivas de futuros socioambientais circunscritos no imaginário de crianças e adolescentes e o potencial desta discussão centrada no futuro como força motora na revisão do presente.

Fonte: elaborado pela autora.

Entre os estudos selecionados, observou-se uma predominância de pesquisas qualitativas de natureza descritiva e exploratória, com foco em contextos escolares e relatos de experiência docente. A qualidade metodológica dos artigos foi analisada com base em critérios como clareza nos delineamentos, coerência entre objetivos e procedimentos, descrição das técnicas de coleta e análise de dados, bem como aprofundamento na discussão dos resultados. Embora a maioria dos estudos apresentasse consistência interna e fundamentação teórica adequada, apenas uma parcela foi classificada como de alta evidência empírica, por utilizarem triangulação metodológica, validação por pares e amostragens ampliadas. Essa heterogeneidade reforça a necessidade de desenvolver investigações mais robustas na área das competências socioemocionais, que superem abordagens impressionistas ou excessivamente normativas e avancem na construção de indicadores contextualmente referenciados.

Essa diversidade metodológica e a oscilação na qualidade dos estudos revelam a urgência de se avançar para investigações mais rigorosas e sensíveis à realidade escolar. É necessário superar análises baseadas em impressões subjetivas ou em padrões genéricos e normativos, que pouco dialogam com os contextos socioculturais dos alunos. Assim, torna-se essencial a construção de indicadores mais contextualizados, capazes de captar de forma precisa e significativa o desenvolvimento das competências socioemocionais no ambiente educacional.

Trata-se, portanto, da maior fragilidade identificada neste estudo, uma vez que a carência de instrumentos sensíveis às realidades escolares limita a comparabilidade e a aplicabilidade dos resultados obtidos nas pesquisas analisadas. A constatação da heterogeneidade nos delineamentos metodológicos das pesquisas sobre competências socioemocionais evidencia a urgência de superar abordagens impressionistas, muitas vezes baseadas em percepções subjetivas e não sistematizadas, ou excessivamente normativas, que impõem padrões descolados das realidades escolares. Como destacam Silva e Andrade (2020), a avaliação das competências socioemocionais exige um olhar situado, capaz de considerar os contextos socioculturais, as experiências dos sujeitos e as dinâmicas escolares cotidianas. De acordo com Lima e Pinheiro (2021), é preciso desenvolver metodologias que articulem a complexidade dos processos formativos e privilegiem indicadores construídos a partir da escuta ativa, da observação sistemática e do diálogo com as práticas pedagógicas. Essa perspectiva está em consonância com o pensamento de Edgar Morin (2011), ao afirmar que a educação precisa reconhecer a complexidade do ser humano e de sua inserção no mundo, o que inclui valorizar os saberes locais, as emoções, os vínculos e as trajetórias singulares. Assim, desenvolver investigações mais robustas significa não apenas aprimorar os instrumentos de mensuração, mas também elaborar indicadores que reflitam a diversidade de sujeitos e

territórios, contribuindo para a construção de uma escola mais inclusiva, crítica e comprometida com a formação integral.

A análise deste estudo permitiu identificar que o planejamento de vida de estudantes da educação básica está intimamente relacionado ao desenvolvimento de competências socioemocionais e à capacidade de projetar o futuro de forma consciente e estratégica. Verifica-se que as publicações apresentadas enfatizam a importância de integrar essas competências no contexto educacional, destacando a escola como um ambiente privilegiado para promover não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o desenvolvimento integral dos estudantes. Considerando essas descobertas, torna-se evidente a relevância da investigação sobre como diferentes autores discutem a interseção entre educação, cidadania ativa e propósito de vida, oferecendo contribuições valiosas para a construção de trajetórias significativas.

A literatura contemporânea sobre educação tem ressaltado a importância de compreender o desenvolvimento humano de forma integrada, especialmente na formação de adolescentes e jovens. Tal entendimento pressupõe a articulação entre aspectos cognitivos, emocionais, sociais e éticos, reconhecendo que a aprendizagem não ocorre de maneira fragmentada. Diversos autores contribuem para essa concepção ampliada da formação. Wallon (1931) destaca o papel da afetividade e da interação motora na constituição subjetiva do aluno. Vygotsky (2001) salienta que as funções psicológicas superiores se desenvolvem nas relações sociais mediadas pela linguagem e pela cultura. Goleman (1995), ao tratar da inteligência emocional, e Gardner (1995), ao propor as inteligências múltiplas, reforçam a valorização da diversidade de capacidades humanas como condição para uma educação equitativa.

Essas contribuições sustentam o eixo teórico voltado às competências socioemocionais, compreendidas como habilidades como autoconsciência, autorregulação, empatia, relações interpessoais e tomada de decisão, componentes essenciais para o equilíbrio emocional e o desempenho escolar. Esses elementos devem ser compreendidos como expressões da complexidade do sujeito em formação, influenciado por experiências, vínculos e territórios, e não apenas como ferramentas de modulação comportamental.

O projeto de vida, por sua vez, constitui o segundo eixo teórico deste estudo, sendo concebido como prática formativa vinculada à cidadania ativa. Arroyo (2017) destaca que os jovens, sobretudo das classes populares, possuem trajetórias e aspirações singulares e devem ser reconhecidos como sujeitos de direito. Planejar o futuro não se restringe à escolha de uma profissão, mas implica refletir criticamente sobre si mesmo, sobre o mundo e sobre o impacto social de suas ações. Monteiro (2019) propõe o projeto de vida como instrumento pedagógico mediador, desde que sustentado por escuta, diálogo e reconhecimento das realidades vividas.

Isin (2009) amplia esse debate ao apresentar o conceito de cidadania insurgente, pautada em práticas ativas de transformação social e na conquista de novos direitos.

A BNCC (Brasil, 2018) incorpora esses princípios ao integrar competências socioemocionais e o componente “Projeto de vida” como dimensões formativas indissociáveis. A escola, segundo a BNCC, deve promover o desenvolvimento integral dos estudantes, alinhando-se a valores éticos, responsabilidade social e autonomia. A proposta curricular prevê a construção de projetos de vida que transcendam o domínio cognitivo, contemplando dimensões emocionais, sociais e morais. Para tanto, a BNCC destaca a importância de abordagens interdisciplinares e do diálogo entre escola, família e comunidade como base para uma formação emancipadora.

Essa articulação entre competências socioemocionais e cidadania ativa evidencia a necessidade de práticas educativas que integrem a formação subjetiva à construção coletiva. A presença de autores como Lebourg, Coutrim e Silva (2021) e Lisboa e Santos (2023) em ambos os eixos revela a interdependência entre o desenvolvimento emocional e a elaboração de projetos de vida comprometidos com a justiça social. Essas abordagens indicam que formar sujeitos capazes de projetar futuros possíveis requer o reconhecimento de suas identidades, afetos, territórios e lutas.

Costa e Amorim (2021) argumentam que moldar o futuro segundo os anseios coletivos é tarefa central da educação. A escola, mesmo com suas limitações, deve ser espaço de formação emancipatória, contribuindo para ampliar a capacidade de previsão, o engajamento cidadão e a tomada de decisões conscientes. Esses autores também observam que o ensino formal tende a privilegiar narrativas centradas no passado e presente, negligenciando a dimensão temporal do futuro. Assim, eles defendem a necessidade de práticas que estimulem a construção de narrativas prospectivas nos projetos de vida escolares.

Nesse horizonte, Costa e Amorim (2021) propõem que a educação seja orientada por princípios democráticos, equitativos e inclusivos, promovendo uma cidadania ativa e dialógica. A formação deve considerar os projetos pessoais, as capacidades comunitárias e os valores coletivos como fundamentos para transformações sociais. Pequenas conquistas na rotina escolar podem adquirir significado profundo quando associadas ao compromisso com mudanças sociais e com o enfrentamento de situações de vulnerabilidade.

A elaboração de projetos de vida, segundo esses autores, exige que os sujeitos compreendam suas potencialidades, limites, valores e aspirações em articulação com os contextos onde estão inseridos. Essa construção se dá na interseção entre o pessoal e o social, permitindo que cada estudante projete sua trajetória de modo singular e conectado a sua

realidade. A educação, nesse sentido, deve fornecer ferramentas que ampliem a capacidade de imaginação ética e de construção de sentido no mundo.

Monteiro (2023) reforça essa abordagem ao demonstrar, com base em dados etnográficos, que as projeções de futuro dos estudantes de escolas públicas são frequentemente deslegitimadas por discursos escolares que ignoram suas experiências concretas. Essa desconsideração reforça estigmas sobre juventudes racializadas e periféricas, comprometendo o papel emancipador da escola. O autor sustenta que reconhecer essas vozes e trajetórias é condição fundamental para práticas pedagógicas inclusivas, transformadoras e culturalmente situadas.

Na mesma direção, Lebourg, Coutrim e Silva (2021) observam que os discursos predominantes nas escolas frequentemente atribuem aos jovens características como desinteresse, imaturidade e indisciplina, desconsiderando sua preocupação com o futuro. Esses estigmas reforçam uma visão limitada sobre o potencial formativo desses sujeitos e negligenciam seus saberes, vínculos e aspirações. A pesquisa evidencia que, apesar dos estereótipos, os estudantes desejam construir um futuro digno e enxergam na escola uma ponte para essa transformação.

Esses autores também destacam que existe uma crença social difundida, muitas vezes respaldada por teorias ultrapassadas, que associa juventudes pobres e negras à criminalidade. Tal visão reforça uma perspectiva racista e excludente que nega a esses sujeitos a capacidade de produzir conhecimento e elaborar projetos de vida complexos. Lisboa e Santos (2023) acrescentam que essas concepções se estendem ao currículo escolar, operando como uma racionalidade que naturaliza desigualdades e impede a emergência de projetos educativos pluralistas.

A integração entre educação emocional e projeto de vida é apresentada por Lebourg, Coutrim e Silva (2021) e Lisboa e Santos (2023) como uma abordagem essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes. Ao trabalhar aspectos como autoconhecimento, empatia, regulação emocional e responsabilidade, a escola amplia a capacidade dos sujeitos de planejar e conduzir suas vidas com autonomia e consciência crítica. A BNCC, ao reconhecer essa dimensão, reforça a importância de uma formação que promova tanto o domínio cognitivo quanto o desenvolvimento afetivo e social.

Ao final, essa revisão sistemática revela que a formação de estudantes capazes de projetar o futuro de maneira ética e situada depende do reconhecimento da subjetividade, da escuta ativa e da valorização dos contextos históricos e culturais. A articulação entre as contribuições de Gardner, Goleman, Arroyo, Monteiro, Isin e Lisboa, entre outros, consolida a

tese de que o projeto de vida é simultaneamente um exercício de reflexão subjetiva e de construção coletiva. Assim, a escola se afirma como espaço de resistência, criação e transformação, comprometida com a justiça cognitiva, afetiva e social.

A articulação entre esses autores demonstra que o desenvolvimento de projetos de vida não pode ser separado da crítica às práticas escolares que naturalizam desigualdades. Ao invés de assumir uma juventude genérica, as escolas precisam reconhecer as especificidades sociais, afetivas e territoriais dos estudantes, promovendo uma escuta ativa e ações pedagógicas que potencializem seus projetos. Nesse cenário, o trabalho de Monteiro (2023) fortalece a tese de que a escola deve atuar como mediadora simbólica e afetiva na formação de sujeitos críticos, contribuindo para a superação de estigmas e para a construção de futuros possíveis.

Em suma, a relação entre educação socioemocional e programas de desenvolvimento de vida cria uma abordagem mais ampla e alinhada às necessidades dos alunos. A educação socioemocional, que envolve o desenvolvimento de habilidades como autoconsciência, empatia e gestão de emoções, é fundamental para cultivar a inteligência emocional, ou seja, a capacidade de reconhecer e lidar com as próprias emoções e as dos outros. Ao promover a reflexão sobre propósitos e valores, as instituições de ensino ajudam os alunos a identificarem suas motivações pessoais e objetivos de vida. Dessa forma, elas contribuem para a formação de cidadãos mais conscientes e resilientes, capazes de construir trajetórias de vida consistentes com seus valores e aspirações mais profundos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre os estudos selecionados, observou-se uma predominância de pesquisas qualitativas de natureza descritiva e exploratória, com foco em contextos escolares e relatos de experiência docente. A qualidade metodológica dos artigos foi analisada com base em critérios como clareza nos delineamentos, coerência entre objetivos e procedimentos, bem como aprofundamento na discussão dos resultados. Embora a maioria dos estudos apresentasse consistência interna e fundamentação teórica adequada, apenas uma parcela foi classificada como de alta evidência empírica, por utilizarem triangulação metodológica e validação por pares. Essa heterogeneidade reforça a necessidade de desenvolver investigações mais robustas na área das competências socioemocionais, que superem abordagens impressionistas ou excessivamente normativas e avancem na construção de indicadores contextualmente referenciados.

A base teórica apresentada na revisão sistemática de literatura ressalta aspectos positivos

ao destacar a compreensão das competências socioemocionais como processos complexos e historicamente situados, mas também revela diversos desafios que precisam ser enfrentados. A transição para uma perspectiva que valorize a subjetividade e a formação integral do ser humano requer implementações significativas nas práticas pedagógicas. Nesse contexto, a diversidade cultural e social dos alunos impõe a necessidade de adaptações nos conteúdos e metodologias, enquanto a avaliação do desenvolvimento das competências socioemocionais apresenta complexidades que transcendem as métricas puramente quantitativas. Essa análise sugere e justifica a pesquisa empírica que compõe este estudo.

Nesse sentido, a escola desempenha um papel central no desenvolvimento integral dos estudantes, configurando-se como um espaço privilegiado para promover habilidades que vão além do aprendizado acadêmico. A BNCC reafirma essa importância ao incluir o componente curricular “projetos de vida”, que visa estimular a autodescoberta, a construção de valores e a preparação para o exercício da cidadania. Os estudos revisados indicam que essa abordagem pode contribuir significativamente para que os jovens planejem suas vidas de maneira mais consciente e alinhada às demandas sociais.

Além disso, as implicações educacionais observadas sugerem que os esforços instrucionais voltados ao desenvolvimento de competências socioemocionais devem ser sistemáticos e baseados em práticas pedagógicas consistentes. A implementação dessas iniciativas deve considerar dinâmicas que conectem o aprendizado ao contexto emocional e social dos estudantes, permitindo-lhes desenvolver uma base sólida para enfrentar os desafios da vida.

Conclui-se, portanto, que a integração de competências socioemocionais no planejamento de vida dos estudantes é essencial para a construção de trajetórias significativas e para a formação de uma sociedade mais consciente, harmônica e equitativa. Futuros estudos podem contribuir para explorar abordagens práticas que aprofundem essa integração, ampliando o impacto positivo das práticas educacionais.

Por fim, destaca-se que a educação, ao transcender a mera transmissão de conhecimento acadêmico, deve constituir-se como um pilar do desenvolvimento humano integral, pautado em valores éticos, afetivos e democráticos. Ao promoverem a formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com o bem comum, as escolas reafirmam sua função transformadora, tornando-se espaços de resistência e de reinvenção do futuro. Esse horizonte reforça o compromisso com uma educação voltada à justiça social, capaz de reconhecer as singularidades dos estudantes e contribuir para a construção de trajetórias de vida mais dignas e emancipatórias.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, S. B. de. **O protagonismo juvenil na formação da cidadania e o papel social da escola pública na perspectiva da educação em direitos humanos: desafios e possibilidades.** 2023. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.
- BOVE, L. **A ética do pacifismo e da não-violência.** Niterói: Editora da UFF, 2001.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 9 out. 2024.
- COSTA, D. S. P.; AMORIM, A. Desafios e perspectivas dos alunos da EJA na escola contemporânea. **Cadernos de Educação Básica**, v. 5, n. 3, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.33025/ceb.v5i3.3051>. Acesso em: 19 fev. 2025.
- DAMON, W. **O caminho para o propósito: como os jovens encontram sua vocação na vida.** Nova York: Free Press, 2008.
- DARLING-HAMMOND, L. **Por uma revolução na educação: como a inovação pode transformar o ensino para todos.** Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. Porto Alegre: Penso, 2015.
- DURKHEIM, E. **As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália.** São Paulo: Paulus, 2003.
- MORIN, E. Introdução ao pensamento complexo. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- ISIN, E. Citizenship in flux: The figure of the activist citizen. **Subjectivity**, v. 29, p. 367-388, out. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1057/sub.2009.25>. Acesso em: 19 fev. 2025.
- KANT, I. **Crítica da razão pura.** Tradução de Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- KUPPER, A. Educação brasileira: reflexões e perspectivas. **Revista Terra & Cultura: Cadernos de Ensino e Pesquisa**, v. 20, n. 39, p. 50-60, 2020. Disponível em: <http://publicacoes.unifil.br/index.php/Revistateste/article/view/1309/1197>. Acesso em: 19 fev. 2025.
- LEBOURG, E. H.; COUTRIM, R. M. E.; SILVA, L. C. da. Juventude e transição para o ensino médio: desafios e projetos de futuro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 102, n. 260, p. 82-98, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102.i260.4149>. Acesso em: 19 fev. 2025.
- LIMA, M. G.; PINHEIRO, M. C. S. Indicadores socioemocionais na escola: um olhar contextualizado para a avaliação do desenvolvimento integral. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, e260045, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/>. Acesso em: 3 maio 2025.
- LISBOA, N. S.; SANTOS, V. M. N. As perspectivas de futuro como instrumental analítico

para a educação ambiental escolar: reflexões e contribuições teórico-metodológicas. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 18, n. 7, p. 287-311, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.34024/revbea.2023.v18.15575>. Acesso em: 19 fev. 2025.

MONTEIRO, L. H. B. Corporificações morais do futuro na escola: reflexões sobre um fundo moral intersubjetivo. **Revista Educação em Questão**, v. 61, n. 69, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280021>. Acesso em: 2 maio 2025.

MORIN, E. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. Tradução de Juremir Machado da Silva. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Londres: Kegan Paul, Trench, Trubner & Co., 1932.

PUIG, J. M. *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós, 1996.

QUINTÁS, A. L. **O conhecimento dos valores: introdução metodológica**. São Paulo: É Realizações Editora Livraria e Distribuidora, 2019.

RAUPP, B. Trabalho docente no ensino superior e desafios educacionais no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. e270043, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270043>. Acesso em: 19 fev. 2025.

ROSA, G. G.; LIMA, N. W.; CAVALCANTI, C. J. H. De que cidadania estamos falando? Uma revisão de literatura das pesquisas em educação em ciências com perspectiva de formação para cidadania. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 25, e45653, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172022240158>. Acesso em: 19 fev. 2025.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C.; FONSECA, S. T. Prática baseada em evidência: buscando informação para fundamentar a prática clínica do fisioterapeuta e do terapeuta ocupacional. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, v. 6, n. 3, p. 113-118, 2002.

SANTOS, F. D. V. dos *et al.* Educação para a cidadania global: o papel da escola na formação de cidadãos críticos e engajados. **Revista Contemporânea**, v. 4, n. 9, p. e5856, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.56083/RCV4N9-155>. Acesso em: 19 fev. 2025.

SILVA, A. C. da; ANDRADE, D. F. Práticas avaliativas de competências socioemocionais: desafios e possibilidades. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 34-55, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/>. Acesso em: 3 maio 2025.

SOUZA, M. G. de; REATO, L. de F. N.; BELLODI, P. L. Ressignificando a relação entre calouros e veteranos: mentoria de pares na visão de alunos mentores. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, n. 4, p. e174, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.4-20200113>. Acesso em: 9 out. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Original publicado em 1934).

WALLON, H. **Les origines du caractère chez l'enfant**. Paris: Presses Universitaires de France, 1931.

## ARTIGO 2

### PROPÓSITO DE VIDA, SIGNIFICADO E FUTURO: UMA ANÁLISE DE OBJETIVOS E BEM-ESTAR EM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

#### PURPOSE OF LIFE, MEANING, AND FUTURE: AN ANALYSIS OF GOALS AND WELL-BEING IN HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE STATE OF GOIÁS

#### RESUMO

A reflexão sobre o futuro é um processo relevante para o desenvolvimento humano, especialmente na adolescência, uma fase marcada por transformações intensas e decisões que podem impactar a trajetória de vida dos indivíduos. Este estudo tem como objetivo investigar percepções, objetivos e sentimentos em relação ao futuro e dimensões de desenvolvimento e bem-estar entre estudantes do ensino médio. Participaram da pesquisa 214 estudantes do ensino médio da cidade de Formosa, no estado de Goiás. Foram utilizadas duas escalas para esta investigação: a Escala de Objetivos e Sentimentos para o Futuro, composta por duas dimensões (emoções positivas e negativas), que permitiu avaliar os objetivos de vida dos participantes, e a Escala de Desenvolvimento e Bem-Estar, que abordou aspectos como relações interpessoais, sentimentos de competência, significado e propósito na vida. Os resultados mostraram, quanto mais positivos os adolescentes/jovens se sentem em relação ao futuro, maior é o nível de bem-estar que eles reportam. Embora sentimentos negativos afetem as perspectivas futuras, eles não são determinantes diretos do bem-estar geral dos adolescentes. Sentimentos positivos e negativos podem coexistir em graus variados. O nível socioeconômico não influenciou a crença dos jovens em suas perspectivas futuras, e diferenças significativas surgiram quanto a gênero e nível acadêmico: meninas apresentaram mais sentimentos negativos, enquanto estudantes da última série do ensino médio demonstraram maior bem-estar.

Palavras-chave: Adolescentes. Educação. Percepções. Sentimentos. Visão de futuro.

#### ABSTRACT

Reflecting on the future is a relevant process for human development, especially during adolescence, a phase marked by intense transformations and decisions that can impact the life trajectory of individuals. This study aims to investigate perceptions, goals, and feelings regarding the future and the dimensions of development and well-being among high school

students. A total of 214 high school students from the state of Goiás participated in the research. Two scales were used for this investigation: the scale of goals and feelings for the future, composed of two dimensions (positive and negative emotions) that allowed the evaluation of the participants' life goals, and the scale of development and well-being, which addressed aspects such as interpersonal relationships, feelings of competence, meaning, and purpose in life. The results showed that the more positive adolescents/young people feel about the future, the higher the level of well-being they report. Although negative feelings affect future perspectives, they are not a direct determinant of adolescents' overall well-being. Positive and negative feelings can coexist to varying degrees. Socioeconomic status did not influence young people's beliefs about their future prospects, and significant differences emerged regarding gender and academic level: girls reported more negative feelings, while high school seniors demonstrated greater well-being.

Keywords: Adolescents. Education. Perceptions. Feelings. Future Outlook.

## INTRODUÇÃO

O pensamento humano desempenha um papel fundamental na construção da identidade e na formulação de expectativas sobre o futuro, influenciando o bem-estar e o desenvolvimento individual. Na adolescência, período de intensas transformações biológicas, psicológicas e sociais, essas projeções tornam-se especialmente relevantes, pois impactam as escolhas acadêmicas, profissionais e pessoais dos jovens. Assim, compreender as percepções dos adolescentes sobre o futuro e os fatores que influenciam seus objetivos e sentimentos é relevante para a promoção de estratégias que favoreçam seu desenvolvimento e bem-estar. Este estudo tem como tema as percepções, os objetivos e os sentimentos em relação ao futuro entre adolescentes do ensino médio.

A justificativa para essa investigação fundamenta-se na relevância de compreender como os jovens lidam com suas expectativas e seus desafios, pois esses fatores podem influenciar diretamente suas motivações e escolhas futuras. Na perspectiva das ciências sociais, entender essas percepções é crucial, uma vez que moldam o desenvolvimento individual e as interações sociais.

Os resultados deste estudo podem servir como subsídios para intervenções nos currículos escolares e nas práticas pedagógicas, promovendo o bem-estar juvenil e contribuindo para a criação de ambientes que favoreçam o suporte emocional e o desenvolvimento de competências socioemocionais. Ao abordar questões fundamentais relacionadas a

desenvolvimento humano, desenvolvimento socioemocional e educação, a pesquisa se insere no campo da pesquisa científica, oferecendo dados que podem informar práticas inovadoras e iniciativas voltadas para o apoio aos adolescentes.

O objetivo desta pesquisa é analisar as percepções dos adolescentes sobre o futuro e os aspectos de desenvolvimento e bem-estar. A investigação busca identificar quais são os principais objetivos e sentimentos que norteiam essa fase da vida, bem como compreender a influência de variáveis como idade, gênero e classe social nas expectativas e emoções dos estudantes.

O recorte metodológico do estudo abrange a participação de 214 estudantes do ensino médio no estado de Goiás. Para a coleta de dados, foram utilizados três instrumentos: uma ficha sociodemográfica e duas escalas, modelo Likert, adaptadas para a investigação. A análise estatística envolveu estatísticas descritivas, testes T, análise de variância (Anova) e análise bivariada por meio da correlação de Pearson, permitindo identificar relações entre as variáveis estudadas.

No que se refere ao recorte teórico, a pesquisa se apoia em referenciais sobre adolescência, desenvolvimento socioemocional e bem-estar, considerando estudos que abordam a construção da identidade e os fatores que influenciam a percepção de futuro, o que permite uma compreensão aprofundada sobre os sentimentos e objetivos dos jovens em relação ao futuro.

O texto está estruturado da seguinte forma: breve introdução; referencial teórico, discutindo conceitos essenciais para a compreensão do tema; metodologia, abordando participantes, instrumentos de coleta de dados e procedimentos de análise; apresentação de resultados obtidos e sua discussão, explorando os achados à luz do referencial teórico; e, por fim, considerações finais, que sintetizam os principais pontos da pesquisa, destacando implicações e possíveis direções para estudos futuros.

## MARCO TEÓRICO

### **Dimensões legais e políticas da adolescência no Brasil**

Sob o aspecto jurídico, especialmente no Brasil, a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) estabeleceu um novo paradigma ao reconhecer crianças e adolescentes como sujeitos de direitos em condição peculiar de desenvolvimento, conferindo-lhes prioridade absoluta nas políticas públicas. Essa mudança representou um avanço significativo na proteção dos jovens,

promovendo sua cidadania e reafirmando seus direitos fundamentais. Em consonância com essa orientação, foi instituído o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), por meio da Lei nº 8.069/1990, que consolidou uma perspectiva mais abrangente e inclusiva. O ECA estabelece diretrizes claras para a garantia de direitos como educação, saúde, lazer, cultura e proteção contra todas as formas de negligência e violência.

Contudo, como aponta Melo (2024, p. 8), essa legislação não está isenta de contradições: “[...] é fruto da conciliação de classes, em contexto do capitalismo neoliberal brasileiro, que se apresenta como protetivo, mas cumpre concretamente a possibilidade dos aprofundamentos das desigualdades sociais entre o próprio segmento”. Para o autor, o que se apresenta como proteção pode, em certos contextos, realizar-se como mecanismo de desproteção, protegendo mais a estrutura capitalista do que os próprios sujeitos. Essa crítica leva à necessidade de repensar a ação pública, como argumentam Andion, Gonçalves e Magalhães (2023, p. 260), ao destacar que é urgente “repensar a operação da política e da ação pública, tendo em vista o ideal da proteção integral, num contexto de evidente retrocesso nos últimos anos”.

### **Fundamentos do desenvolvimento adolescente**

A adolescência é uma fase marcada por profundas transformações biológicas, cognitivas, emocionais e sociais. Para Erikson (1968), esse período representa o estágio de “identidade *versus* confusão de papéis”, em que os indivíduos experimentam uma crise psicossocial fundamental: compreender quem são e que lugar ocupam no mundo. A busca por uma identidade sólida envolve conflitos internos, pressões sociais e redefinições de valores. Erikson (1987) destaca que essa fase exige reorganização do *self*, sendo determinante para decisões futuras em termos de profissão, vínculos afetivos e engajamento social. Soares (2020) salienta a importância de que esse processo ocorra em ambientes de acolhimento, escuta ativa e apoio emocional, papel desempenhado, em grande parte, por família, escola e grupos sociais.

Complementarmente, Piaget (2010) e Inhelder e Piaget (1976) argumentam que, na adolescência, o indivíduo atinge o estágio das operações formais, caracterizado pela capacidade de pensar abstratamente, formular hipóteses e refletir criticamente. Essa fase é marcada pelo desenvolvimento do pensamento lógico e pela possibilidade de considerar múltiplas perspectivas. A interação social, conforme reforçado por Piaget e Inhelder (2011), é essencial para consolidar o raciocínio crítico e o posicionamento ético. Bandura (2001), por sua vez, apresenta a Teoria da Aprendizagem Social, enfatizando a autoeficácia, crença na própria capacidade de ação, como um fator determinante na construção da identidade e da autonomia.

A observação de modelos e a validação social são fundamentais para o comportamento dos adolescentes.

Nesse processo de desenvolvimento, Lima, Souza e Modesto (2023) destacam que as atitudes e avaliações individuais estão ligadas a cognições e emoções, sendo moldadas pelas experiências sociais. A interação com grupos de pares se torna uma arena privilegiada para a experimentação de papéis e para a construção da identidade. A adolescência, portanto, deve ser compreendida como um processo dinâmico que articula desenvolvimento interno e influências contextuais, como afirmam Chaku e Davis-Kean (2024), ao indicarem que essa fase representa um ponto de inflexão na trajetória pessoal, permitindo tanto continuidades quanto descontinuidades em relação à infância.

### **Bem-estar, emoções e formação integral**

A construção da identidade na adolescência está intrinsecamente conectada ao bem-estar, entendido como um construto multidimensional que abrange afetos positivos, afetos negativos e satisfação com a vida (Diener *et al.*, 1999). Nogueira (2002, p. 113) afirma que o bem-estar “se distingue tanto do prazer, da alegria e da felicidade, quanto do *welfare*”, pois se refere às condições, materiais e simbólicas, que permitem ao indivíduo satisfazer suas necessidades e realizar suas aspirações. Nesse sentido, Sen (2010) propõe uma abordagem baseada nas capacidades, ressaltando que o bem-estar inclui não apenas o que se possui, mas o que se pode realizar, enfatizando a agência do sujeito como componente essencial.

Compreender o bem-estar na adolescência exige, portanto, considerar os contextos sociais, econômicos e culturais que moldam as oportunidades dos jovens. A escola, como espaço formativo, tem papel estratégico ao promover experiências que favoreçam a construção da autoestima, do senso de pertencimento e da autorrealização. A articulação entre os aspectos cognitivos, emocionais e sociais da aprendizagem se mostra imprescindível para uma formação integral e humanizadora.

### **Educação, BNCC e competências socioemocionais**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018, p. 481) consolida esse entendimento ao estabelecer que as competências socioemocionais são dimensões essenciais da formação integral, preparando os estudantes para lidar com os desafios da vida com empatia, responsabilidade e consciência crítica. No estudo anterior, realizado sob a forma de revisão

sistemática da literatura, essa temática foi amplamente explorada, revelando como as habilidades socioemocionais estão presentes nos documentos curriculares e na produção científica contemporânea.

Autores como Goleman (2001) e Gardner (1983, 1995) contribuíram significativamente para essa agenda. Goleman define inteligência emocional como um conjunto de habilidades que inclui autoconsciência, autorregulação, motivação, empatia e competências sociais, sendo tão importantes quanto as habilidades cognitivas no desenvolvimento escolar. Corrêa *et al.* (2024) observam que a ausência de um processo estruturado de autoconhecimento pode gerar instabilidade emocional e fragilidade identitária, enquanto a valorização dessas competências fortalece vínculos, decisões conscientes e responsabilidade social. Gardner (1983, 1995), ao propor a teoria das inteligências múltiplas, reforça a ideia de que a diversidade das habilidades humanas deve ser contemplada na prática pedagógica.

Além disso, a Teoria da Aprendizagem Social, de Bandura (2001), ressalta que a autoeficácia e o aprendizado por observação são centrais para o engajamento do aluno, impactando diretamente sua motivação e desempenho. Piaget (2010), ao enfatizar o papel do professor como facilitador do desenvolvimento, contribui para uma pedagogia mais ativa e colaborativa. A escola, nesse cenário, deve ser concebida como um espaço onde os estudantes exercitam a agência crítica, desenvolvem projetos de vida e constroem sentidos sobre si mesmos e sobre o mundo.

### **Conexão com o problema da pesquisa**

O presente estudo propõe compreender como jovens estudantes do ensino médio percebem e planejam o futuro, analisando as emoções que permeiam esse processo e suas inter-relações com o bem-estar e o desenvolvimento pessoal. Os referenciais teóricos apresentados oferecem uma base sólida para compreender os múltiplos fatores que influenciam esse planejamento, desde os marcos legais e educacionais até os aspectos psicológicos e sociais do desenvolvimento juvenil. O contexto socioeconômico desses estudantes, majoritariamente provenientes de escolas públicas e famílias de baixa renda, acentua a relevância de políticas educacionais que reconheçam e valorizem suas experiências e projetos de vida. Este artigo, ao dialogar com a literatura anterior e ao aprofundar a análise empírica, busca contribuir com práticas pedagógicas mais sensíveis, críticas e alinhadas à formação integral dos adolescentes.

Espera-se que os resultados e compreensões gerados por este estudo inspirem reflexões aprofundadas e ações concretas nas escolas, fortalecendo o protagonismo juvenil e estimulando

a construção de trajetórias de vida mais significativas. A investigação sobre bem-estar e sentimentos em relação ao futuro tem potencial para abrir caminhos pedagógicos que transformem as instituições de ensino em verdadeiros espaços de escuta, acolhimento e construção de sentido para os estudantes.

## MÉTODOS

Esse é um estudo empírico de natureza descritiva comparativa correlacional com aporte teórico na psicologia social e educação escolar, cuja amostragem adveio de forma aleatória e por conveniência. Para a coleta de dados, foram utilizados três instrumentos: uma ficha sociodemográfica e duas escalas para esta investigação.

A Escala de Objetivos e Sentimentos para o Futuro, adaptada de Teixeira *et al.* (2021), revisada e validada por Silva (2022), consiste em uma escala de autorrelato com duas dimensões que permite avaliar os objetivos de futuro dos participantes, ou seja, o que eles pensam sobre o futuro. Contém duas dimensões, a primeira parte é constituída de 12 itens, na qual o participante pode indicar as prioridades de seus projetos a partir do enunciado “pense em você hoje, reflita sobre as ações que você desenvolve atualmente que vão interferir no seu futuro”. Para resposta, usa-se também o formato de escala de Likert de cinco pontos, de 1 a 5, em ordem crescente de valores, sendo 1 – nada, 2 – pouco forte, 3 – forte, 4 – muito forte, 5 – fortíssimo, aplicada aos seguintes quesitos: construir família, ter trabalho, ser poderoso(a), ser importante, ter amigos, ter muito dinheiro, ser boa pessoa, me divertir, ser político, ser ativo na minha comunidade, estar satisfeito com a profissão, não ter problemas com a justiça.

Seguindo a mesma lógica, foi proposto aos estudantes mensurar os seus sentimentos em relação ao seu futuro com os seguintes itens; “Ao pensar no meu futuro me senti”: 1 – determinado, 2 – angustiado, 3 – inspirado, 4 – otimista, 5 – animado, 6 – triste, 7 – confortado, 8 – nervoso, 9 – com medo, 10 – oprimido. Na etapa seguinte, com 10 itens, os resultados dessa segunda parte do instrumento agregam-se dois fatores, que representam as emoções positivas e negativas face ao futuro.

O segundo instrumento é a Escala de Desenvolvimento e Bem-Estar, de autoria de Diener e Ryan (2009), que consiste em um autorrelato e contém oito itens, cujos conteúdos avaliam relações interpessoais, sentimentos de competência, significado e propósito na vida. As respostas são dadas numa escala modelo Likert de sete pontos (de 1 – discordo fortemente a 7 – concordo fortemente). Essa escala pressupõe uma vida com propósito e significado e, para essa investigação, foi adaptada e teve um item suprimido.

Foram 215 participantes com idades entre 13 e 21 anos, com média de 16,7 anos e DP = 0,923. Quanto ao genero, 44,6% são do sexo masculino e 55,4% do sexo feminino. Todos os adolescentes estudam em escolas públicas, mas subdivididos em três segmentos: escola estadual (65,4%); municipal (24,3%) e federal (10,3%). Todos os adolescentes são estudantes do ensino médio: 1ª série (21,4%); 2ª série (46,2%) e 3ª série (32,4). Para a classe social, utilizou-se como referência a classificação da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP) (2021), que considera o critério de faixas de salário-mínimo: Classe A – acima de 20 salários-mínimos; Classe B – entre 10 e 20 salários-mínimos; Classe C – de 4 a 10 salários-mínimos; Classe D – de 2 a 4 salários-mínimos; e Classe E – até 2 salários-mínimos. Os participantes foram assim classificados: Classe E (66%); Classe D (24,5%) e Classe C (9,4%). O nível socioeconômico dos adolescentes é baixo.

Os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa, com ênfase na voluntariedade e na privacidade. Utilizando seus celulares, eles responderam aos instrumentos via Google Forms, com duração média de 20 minutos. Os critérios éticos incluíram o sigilo de identidades e dados coletados, assegurando que as informações não revelassem nomes de instituições ou participantes. O estudo é de caráter científico, visando contribuir para futuras pesquisas.

Os dados foram analisados usando o *software* Jamovi (2022). Realizou-se análise descritiva, seguida de Teste T para gênero e Anova para etnia, classe social, tipo de escola e série do ensino médio. A correlação de Pearson foi utilizada para verificar associações entre idade, sentimentos e visão de futuro.

## RESULTADOS

Nessa investigação, foram utilizados dois instrumentos com o objetivo de averiguar se existe associação entre os objetivos e sentimentos de futuro e os níveis de bem-estar de adolescentes do ensino médio e, de forma complementar, verificar os efeitos das variáveis sociodemográficas.

A fim de verificar se os instrumentos utilizados nesta investigação (Escala de Objetivos e Sentimentos para o Futuro, com 12 itens, e Escala de Desenvolvimento e Bem-Estar, com 7 itens) são recomendados para a população investigada, foi analisada a consistência psicométrica por meio de técnicas de análise de confiabilidade pelo coeficiente  $\alpha$  (alfa) de Cronbach. Para a Escala de Objetivos e Sentimentos para o Futuro, de autoria de Teixeira *et al.* (2021), com 12 itens no formato Likert, o  $\alpha$  (alfa) de Cronbach foi de 0,859, indicando uma excelente

confiabilidade, com resultados similares a estudos anteriores realizados por Silva e Danza (2022). Essa escala tem duas dimensões: sentimentos negativos, cujo  $\alpha$  (alfa) de Cronbach foi de 0,857, e sentimentos positivos, com alfa de Cronbach de 0,850, indicando ótima confiabilidade.

O segundo instrumento utilizado, a Escala de Desenvolvimento e Bem-Estar, é unidimensional, e o  $\alpha$  (alfa) de Cronbach foi de 0,924, indicando alta confiabilidade. Procedeu-se à análise descritiva dos instrumentos utilizados na investigação. Na Tabela 1, estão apresentados os escores da Escala de Objetivos e Sentimentos para o Futuro: parte I, com 12 itens, e parte 2, com 10 itens.

Tabela 1 – Escores descritivos da Escala de Objetivos e Sentimentos para o Futuro

<b>Escala de Objetivos e Sentimentos para o Futuro</b>		<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio padrão</b>
<b>Escala parte I – Objetivos e sentimentos para o futuro</b>	1. Construir família.	214	3,04	1,242
	2. Ter trabalho.	214	4,15	1,057
	3. Ser poderoso(a).	214	3,44	1,196
	4. Ser importante.	214	3,53	1,170
	5. Ter amigos.	214	3,14	1,239
	6. Ter muito dinheiro.	214	4,15	1,105
	7. Ser boa pessoa.	214	4,20	1,031
	8. Me divertir.	214	4,09	1,159
	9. Ser político.	214	1,57	0,941
	10. Ser ativo na minha comunidade.	214	2,78	1,196
	11. Estar satisfeito com a profissão.	214	3,88	1,245
	12. Não ter problema com a justiça.	214	3,40	1,757
<b>Escala parte II – Sentimentos quanto ao futuro</b>	1. Determinado.	214	3,82	1,12
	2. Angustiado.	214	2,44	1,26
	3. Inspirado.	214	3,64	1,19
	4. Otimista.	214	3,47	1,19
	5. Animado.	214	3,77	1,19
	6. Triste.	214	2,14	1,22
	7. Conformado.	214	3,17	1,23
	8. Nervoso.	214	2,99	1,31
	9. Com medo.	214	2,49	1,35
	10. Oprimido.	214	1,80	1,07

Fonte: elaborada pela autora.

Ao analisar os escores da Escala de Objetivos e Sentimentos para o Futuro, verifica-se que “ser uma boa pessoa” é um dos itens que se destaca ( $M = 4,20$ ,  $DP = 1,031$ ). Os adolescentes demonstram o anseio de participar da sociedade e de serem reconhecidos como cidadãos que se destacam por características relacionadas à bondade. Esse ponto médio sugere que a ideia de “ser uma boa pessoa” é central e significativa para os adolescentes avaliados. Essa aspiração pode abranger características relacionadas à bondade, ética e cidadania. Essa aspiração pode incluir, também, a noção de contribuir positivamente para a sociedade e ser reconhecido por qualidades morais e éticas. É possível que “ser uma boa pessoa” inclua para esses adolescentes

a possibilidade do exercício profissional.

O item 2, “Ter um trabalho” ( $M = 4,15$ ,  $DP = 1.057$ ), parece complementar a ideia de cidadania, de ser ativo na sociedade. Pode ainda indicar que “ter um trabalho” é uma meta importante para esses adolescentes. Isso sugere a importância atribuída à participação ativa na sociedade por meio de atividades profissionais. Essa aspiração pode estar associada à ideia de cidadania e ao desejo de contribuir para a sociedade de maneira produtiva.

No entanto, para ser uma pessoa boa, além do trabalho é necessário “possuir dinheiro” ( $M = 4,15$ ,  $DP = 1.105$ ), assim, o dinheiro e o trabalho refletem uma ansiedade dos adolescentes. Esse escore médio de 4,15 pode indicar que “ter um trabalho” é uma meta importante para esses adolescentes. Isso sugere a importância atribuída à participação ativa na sociedade por meio de atividades profissionais. Essa aspiração pode estar associada à ideia de cidadania e ao desejo de contribuir para a sociedade de maneira produtiva. A associação entre ter dinheiro e ser uma pessoa boa pode refletir a compreensão de que recursos financeiros são necessários para atingir metas pessoais e contribuir para causas importantes.

Parece que os adolescentes têm aspirações significativas relacionadas à ética, à cidadania, ao trabalho e ao dinheiro. A relação entre ser uma boa pessoa, ter um trabalho e possuir dinheiro sugere uma compreensão complexa das interconexões entre valores morais, contribuição social e necessidades financeiras. Entender essas aspirações é relevante para orientar e apoiar os adolescentes em seus caminhos de desenvolvimento pessoal e profissional. O item “Ser político” teve ponto médio de 1,57 e  $DP = 0,941$ , indicando que os adolescentes têm pouca identificação com esse objetivo na vida, não veem a política como uma aspiração central em suas vidas ou não se identificam com papéis políticos.

Esse ponto médio pode indicar um desinteresse geral ou uma falta de identificação com a política tradicional entre os adolescentes. O outro item com pontuação baixa foi o item “Ser ativo na minha comunidade” ( $M = 2,72$ ,  $DP = 1.196$ ). Embora seja ligeiramente mais alto do que “ser político”, a identificação com o objetivo de “ser ativo na minha comunidade” ainda é relativamente baixa. Pode sugerir que, em geral, os adolescentes não veem a participação ativa na comunidade como uma prioridade em suas vidas.

A Escala de Objetivos e Sentimentos para o Futuro é composta por duas dimensões: sentimentos positivos e sentimentos negativos. A Tabela 2 apresenta os escores descritivos dessas dimensões.

Tabela 2 – Dimensões da Escala de Objetivos e Sentimentos para o Futuro e demais escalas

<b>Escalas e dimensões</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio padrão</b>
Dimensão: sentimentos negativos quanto ao futuro.	214	2,37	0,969
Dimensão: sentimentos positivos quanto ao futuro.	214	3,58	0,925

Fonte: elaborada pela autora.

A análise dos dados revela que os estudantes apresentam uma média mais elevada de sentimentos positivos em relação ao futuro ( $M = 3,58$ ) do que sentimentos negativos ( $M = 2,37$ ), indicando uma tendência predominante ao otimismo. No entanto, o valor absoluto dos sentimentos negativos ainda é considerável, sugerindo a presença de preocupações e incertezas sobre o futuro.

Essa ambivalência pode estar relacionada à forma como os jovens percebem a relação entre a escola e seu futuro. A falta de clareza sobre o papel da educação na realização de objetivos pessoais e profissionais pode limitar a construção de expectativas mais positivas. Assim, ainda que exista uma inclinação otimista, o peso dos sentimentos negativos aponta para uma visão parcialmente fragilizada ou insegura quanto às possibilidades futuras.

A segunda escala utilizada neste estudo foi a Escala de Desenvolvimento e Bem-Estar. Na Tabela 3, estão relacionados os escores descritivos dos sete itens do instrumento.

Tabela 3 – Escores descritivos da Escala de Desenvolvimento e Bem-Estar

<b>Escala de Desenvolvimento e Bem-Estar</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio padrão</b>
1. Vivo uma vida com propósitos e significado.	214	4,43	1,90
2. Minhas relações são apoiadoras e reconfortantes.	214	3,95	1,80
3. Sinto-me envolvido em minhas atividades diárias.	214	4,11	1,79
4. Contribuo ativamente para a felicidade e bem-estar dos outros.	214	4,08	1,82
5. Sou competente e capaz nas atividades que são importantes para mim.	214	4,50	1,89
6. Sou uma boa pessoa e vivo uma vida boa.	214	4,41	1,88
7. Sou otimista acerca do meu futuro.	214	4,36	1,93

Fonte: elaborada pela autora.

A Escala de Desenvolvimento e Bem-Estar, adaptada de Diener e Ryan (2009), passou de oito para sete itens para esta investigação. A análise fatorial revelou um índice KMO de 0,927 e um teste de esfericidade de Bartlett significativo ( $X^2(214) = 1.092$ ;  $p < 0,001$ ), confirmando a fatorabilidade. A análise paralela e a rotação oblíqua mostraram uma única dimensão, explicando 92,4% da variância, semelhante à versão original.

Os adolescentes demonstraram alta concordância em itens como “Sou competente e capaz nas atividades que são importantes para mim” ( $M = 4,50$ ;  $DP = 1,89$ ) e “Vivo uma vida com propósitos” ( $M = 4,43$ ;  $DP = 1,90$ ), sugerindo autoestima elevada e uma visão positiva do futuro. No entanto, o item “Minhas relações são apoiadoras” teve menor concordância

( $M = 3,95$ ;  $DP = 1,80$ ), indicando variabilidade na qualidade das relações com adultos, o que pode não atender plenamente às necessidades dos adolescentes.

Considerando a relevância das variáveis sociodemográficas na compreensão das percepções dos estudantes sobre o futuro e o bem-estar, foi realizada uma análise comparativa com base no fator sexo. Utilizou-se a Anova unidirecional com correção de Welch para verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre homens e mulheres nas variáveis centrais da pesquisa. Os resultados indicaram que apenas a variável “Sentimentos negativos quanto ao futuro” apresentou diferença significativa entre os grupos ( $F(1, 211) = 7,01$ ;  $p = 0,009$ ). Especificamente, os escores médios indicaram que mulheres tendem a relatar mais sentimentos negativos sobre o futuro ( $M = 2,52$ ;  $DP = 1,03$ ) em comparação aos homens ( $M = 2,18$ ;  $DP = 0,86$ ). Esse resultado indica que as experiências emocionais negativas em relação ao futuro incidem com maior intensidade entre as alunas, possivelmente refletindo condições sociais e subjetivas específicas que afetam suas projeções.

Em contrapartida, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre os sexos nas demais variáveis. Na Escala de Desenvolvimento e Bem-Estar, os escores médios foram próximos entre os grupos, com os homens apresentando média de 4,14 ( $DP = 1,53$ ) e as mulheres de 4,37 ( $DP = 1,59$ ), resultando em  $F(1, 204) = 1,15$ ;  $p = 0,285$ . De forma semelhante, em relação aos “Sentimentos positivos quanto ao futuro”, os homens obtiveram média de 3,67 ( $DP = 0,85$ ) e as mulheres de 3,51 ( $DP = 0,98$ ), sem diferença significativa ( $F(1, 210) = 1,65$ ;  $p = 0,201$ ). Esses resultados indicam que, embora haja relativa paridade entre os sexos quanto aos sentimentos positivos e à percepção de bem-estar, as mulheres manifestam uma percepção mais acentuada dos aspectos negativos relacionados ao futuro. Tal constatação reforça a importância de considerar a dimensão de gênero nas análises sobre juventude e emoções, destacando a necessidade de práticas pedagógicas mais sensíveis às diferenças emocionais e contextuais vivenciadas por meninas e mulheres no ambiente escolar.

Foi realizada uma Anova unidirecional com o objetivo de investigar possíveis diferenças entre as classes sociais (C, D e E) em relação às variáveis “Sentimentos positivos quanto ao futuro” e “Sentimentos negativos quanto ao futuro” e Escala de Desenvolvimento e Bem-Estar. Os resultados não indicaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos em nenhuma das variáveis analisadas ( $p > 0,05$ ). A variável “Sentimentos positivos quanto ao futuro” apresentou tendência marginal ( $F(2, 50.2) = 2,81$ ;  $p = 0,069$ ), sugerindo uma possível variação entre as classes, com destaque para a classe D, que apresentou média superior ( $M = 3,82$ ;  $DP = 0,78$ ) em comparação com as classes C ( $M = 3,50$ ) e E ( $M = 3,50$ ). Quanto ao bem-estar, os escores foram relativamente semelhantes entre os grupos. Esses dados indicam

uma relativa estabilidade das percepções entre as diferentes classes sociais, embora sutis variações possam apontar caminhos para análises futuras com amostras maiores.

Foi realizada uma Anova unidirecional com o objetivo de verificar possíveis diferenças entre os tipos de escola (pública estadual, municipal) nas variáveis “Sentimentos positivos quanto ao futuro” e “Sentimentos negativos quanto ao futuro” e Escala de Desenvolvimento e Bem-Estar. Os resultados não revelaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ( $p > 0,05$ ). Contudo, a variável “Sentimentos positivos quanto ao futuro” apresentou uma tendência marginal ( $F(2, 55.3) = 2,99$ ;  $p = 0,058$ ), indicando que os estudantes da rede pública municipal demonstram, em média, maior otimismo em relação ao futuro ( $M = 3,82$ ;  $DP = 0,78$ ) do que os da rede estadual ( $M = 3,50$ ;  $DP = 0,97$ ). Para as demais variáveis, as médias foram relativamente próximas, e as diferenças não alcançaram significância estatística. Esses resultados indicam que, embora o tipo de escola não influencie de maneira significativa o bem-estar ou os sentimentos negativos quanto ao futuro, há indícios de que estudantes da rede municipal manifestam percepções ligeiramente mais positivas em relação às suas expectativas futuras, o que pode estar relacionado a fatores contextuais específicos da rede de ensino.

A Anova unidirecional foi utilizada para examinar possíveis diferenças entre os níveis acadêmicos (1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio) em relação às variáveis “Sentimentos positivos quanto ao futuro” e “Sentimentos negativos quanto ao futuro” e Escala de Desenvolvimento e Bem-Estar. Os resultados indicaram diferença estatisticamente significativa apenas na Escala de Desenvolvimento e Bem-Estar ( $F(2, 110) = 6,69$ ;  $p = 0,002$ ). A média dos escores nessa escala aumentou progressivamente da 1ª série ( $M = 3,67$ ;  $DP = 1,53$ ) para a 2ª ( $M = 4,23$ ;  $DP = 1,47$ ) e a 3ª série do ensino médio ( $M = 4,76$ ;  $DP = 1,58$ ), indicando que os alunos percebem maior desenvolvimento e bem-estar à medida que avançam na trajetória escolar. Por outro lado, não foram observadas diferenças significativas entre os anos escolares em relação aos sentimentos positivos ( $p = 0,756$ ) e negativos ( $p = 0,952$ ) quanto ao futuro, cujas médias se mantiveram estáveis entre os grupos. Esses resultados indicam que o avanço acadêmico, embora esteja relacionado ao aumento da percepção de bem-estar, não influencia de forma significativa a forma como os estudantes se sentem em relação ao futuro.

Em relação à variável etnia, os resultados da análise da Anova unidirecional indicaram que não foram verificadas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos étnicos nas variáveis analisadas: Escala de Desenvolvimento e Bem-Estar, “Sentimentos positivos quanto ao futuro” e “Sentimentos negativos quanto ao futuro” ( $p > 0,05$  em todos os casos). Dentro da amostra considerada, a percepção de bem-estar e os sentimentos em relação ao futuro não variam de forma relevante em função da etnia, o que pode estar relacionado a um contexto

escolar relativamente homogêneo ou à predominância de outros fatores, como classe social, território ou gênero, na constituição dessas percepções.

Procedeu-se à correlação de Pearson a fim de verificar as possíveis correlações entre as dimensões da Escala de Desenvolvimento e Bem-Estar; a Escala de Objetivos e Sentimentos para o Futuro e suas respectivas dimensões (sentimentos positivos e negativos) e a idade dos participantes. Essa correlação permite verificar o grau de associação linear entre as variáveis e é representado por  $r$ , e assume valores entre -1 e 1. Quando  $r = 1$ , há uma correlação perfeita positiva entre as duas variáveis e, quando  $r = -1$ , uma correlação negativa perfeita entre as duas variáveis, ou seja, quando uma aumenta, a outra sempre diminui (Constantino *et al.*, 2017). A magnitude da correlação foi medida seguindo o parâmetro:  $r = 0,10$  (efeito pequeno);  $r = 0,30$  (efeito médio);  $r = 0,50$  (efeito grande) (Field, 2021, p. 57).

Tabela 4 – Correlação entre as escalas de bem-estar e sentimentos quanto ao futuro

		Bem-estar	Sentimentos positivos	Sentimentos negativos	Idade
Bem-estar	Pearson's r	—			
	p-value	—			
Sentimentos positivos/futuro	Pearson's r	0,223**	—		
	p-value	0,001	—		
Sentimentos negativos/futuro	Pearson's r	-0,097	-0,186**	—	
	p-value	0,157	0,006	—	
Idade	Pearson's r	0,171*	0,008	-0,149*	—
	p-value	0,015	0,905	0,034	—

Nota. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

Fonte: elaborada pela autora.

Verifica-se uma correlação positiva e moderada estatisticamente significativa entre o bem-estar e os sentimentos positivos quanto ao futuro  $r = 0,223$   $p < 0,001$ . Esse resultado indica que, quanto mais positivos os adolescentes se sentem em relação ao futuro, maior é o nível de bem-estar que eles reportam.

Com uma correlação de  $r = -0,097$ ,  $p = 0,157$ , verifica-se que não existe correlação estatisticamente significativa entre o bem-estar e os sentimentos negativos em relação ao futuro. Embora a direção negativa sugira que sentimentos negativos podem estar associados a um menor bem-estar, a magnitude dessa relação é fraca, e o resultado não é significativo. Esse resultado pode indicar que sentimentos negativos, embora afetem as perspectivas futuras, não são um determinante direto do bem-estar geral dos adolescentes.

Quanto aos sentimentos positivos e sentimentos negativos em relação ao futuro, cuja correlação é  $r = -0,186$ ,  $p = 0,006$ , verifica-se que há uma correlação negativa fraca, porém estatisticamente significativa, entre sentimentos positivos e negativos em relação ao futuro. Ou

seja, à medida que sentimentos positivos aumentam, os sentimentos negativos tendem a diminuir, embora essa relação não seja forte. Esse resultado reflete a natureza parcialmente oposta das dimensões emocionais. Apesar de serem moderadamente correlacionados, sentimentos positivos e negativos podem coexistir em graus variados, especialmente em contextos de incerteza como a adolescência.

Na relação entre idade e bem-estar, a correlação foi de  $r = 0.171$ ,  $p = 0.015$ , indicando que existe uma correlação positiva fraca, mas estatisticamente significativa, entre idade e bem-estar. Esse resultado aponta para o fato de que adolescentes mais velhos tendem a relatar níveis ligeiramente mais altos de bem-estar em comparação aos mais jovens, o que pode ser explicado pelo amadurecimento emocional e cognitivo, que permite a eles lidar melhor com desafios e encontrar maior significado em suas vidas à medida que avançam na adolescência.

Na relação entre idade e sentimentos negativos em relação ao futuro, a correlação encontrada foi de  $r = -0.149$ ,  $p = 0.034$ , destacando que existe uma correlação negativa fraca, porém significativa, entre idade e sentimentos negativos em relação ao futuro. Isso indica que adolescentes mais jovens tendem a relatar mais sentimentos negativos sobre o futuro do que os mais velhos. Isso pode refletir a insegurança e o desconhecimento característicos do início da adolescência, que diminuem à medida que os jovens adquirem mais experiência e desenvolvem maior clareza sobre suas metas.

A relação entre idade e sentimentos positivos em relação ao futuro teve uma correlação de  $r = 0.008$ ,  $p = 0.905$ , indicando a inexistência de correlação significativa entre idade e sentimentos positivos em relação ao futuro. A magnitude baixa sugere que a idade não influencia diretamente os sentimentos positivos dos adolescentes, esses resultados indicam que sentimentos positivos sobre o futuro podem ser determinados por outros fatores, como suporte social, ambiente escolar ou personalidade, em vez da idade.

## DISCUSSÃO

Os resultados da Escala de Objetivos e Sentimentos para o Futuro mostram que “ser uma boa pessoa” ( $M = 4,20$ ) e “ter trabalho” ( $M = 4,15$ ) são metas valorizadas pelos adolescentes, refletindo uma conexão com valores éticos. Esses resultados foram corroborados por Tartuce, Souza e Almeida (2023) em mapeamento sobre “projeto de vida” entre a população jovem e adolescente.

Os adolescentes têm aspirações relacionadas à ética, à cidadania, ao trabalho e ao dinheiro. A relação entre ser uma boa pessoa, ter um trabalho e possuir dinheiro sugere uma

compreensão complexa das interconexões entre valores morais, contribuição social e necessidades financeiras. A adolescência é marcada pela busca de identidade e aceitação dos pares, nesse sentido o consumo tem se constituído um elemento integrador e diferenciador nos grupos sociais. Estudo de Bessa (2024), com 152 adolescentes, com o objetivo de investigar a relação entre pares nas decisões de consumo, indicou que, quanto mais jovem, mais suscetível o adolescente está ao consumo entre pares em busca de aceitação, bom relacionamento e sucesso. Em contrapartida, itens como “ser político” ( $M = 1,57$ ) e “ser ativo na comunidade” ( $M = 2,78$ ) receberam escores baixos, sugerindo um distanciamento dos papéis comunitários. Essa tendência pode ser explicada pela teoria da modernidade líquida, de Bauman (2021), que enfatiza a desconfiança nas estruturas tradicionais.

Entre as variáveis analisadas, o sexo se mostrou estatisticamente significativo apenas em relação aos sentimentos negativos quanto ao futuro ( $p = 0,009$ ), com as estudantes do sexo feminino apresentando médias mais elevadas, o que indica maior vulnerabilidade emocional frente às incertezas do porvir. Essa diferença de gênero pode refletir desigualdades estruturais de ordem social e cultural, que impactam especialmente as trajetórias femininas no contexto educacional e nas projeções futuras, como apontam estudos sobre juventude e gênero (Abramovay, 2015). Já para as dimensões de bem-estar e sentimentos positivos, não foram verificadas diferenças significativas entre os sexos, sugerindo que tais percepções se mantêm relativamente equilibradas. Esses resultados foram corroborados por Osti e Tassoni (2019), com pré-adolescentes em relação ao ambiente escolar, e por Ramalho (2023), com 261 adolescentes portugueses, quando a autora constatou que os rapazes apresentaram valores mais elevados na satisfação com a vida e valores mais baixos nas emoções.

A pressão social exercida sobre as meninas (mulheres em geral) são toleráveis numa sociedade patriarcal, colonizada e capitalista, produzindo mulheres invisíveis, excluídas e inferiores (Santos, 2019). Ainda na primeira infância, por volta de 8 anos de idade, as meninas já comparam sua aparência com a de outras meninas (Possani *et al.*, 2024). Comparam-se com modelos corporais de suas mães, irmãs, mídia, brinquedos, como a boneca Barbie, extremamente magra, alta e loira (Smolak, 2011). Como destaca Harriger *et al.* (2019), meninas de 3 a 10 anos preferem brincar com essas bonecas, considerando-se mais felizes e inteligentes. As crianças com sobrepeso sofrem forte insatisfação corporal e tem tendência a comportamentos prejudiciais para o controle de peso, conforme destacam Kanellakis *et al.* (2023). Na adolescência, todos esses aspectos da aparência corporal se sobressaem, gerando instabilidade e predispondo a transtornos depressivos (De Coen *et al.*, 2024). As mudanças físicas advindas da adolescência podem pressionar as meninas a se adaptarem precocemente aos

padrões e expectativas sociais, sendo que, quanto mais cedo ocorrem essas mudanças, maior tendência à insatisfação corporal e à consequente ansiedade (Kanellakis *et al.*, 2023). Estudo realizado por Linardon *et al.* (2023) com jovens mulheres constatou que a forma como elas apreciam o seu corpo foi um preditor de redução dos sintomas depressivos e aumento da autoestima.

Quando se trata de trabalho, as mulheres sofreram bem mais que os homens na pandemia. Os relatórios da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) (2021) mostram que a pandemia da covid-19 gerou um retrocesso de mais de uma década nos níveis de participação no mercado de trabalho das mulheres na região, registrando forte persistência do machismo nas condições de trabalho. Não somente nas questões relacionadas ao trabalho as mulheres são mais vulneráveis. Em estudo realizado com 1.588 participantes divididos entre homens e mulheres, com o objetivo de analisar as diferenças de gênero entre estresse psicológico e bem-estar subjetivo com relação à pandemia de covid-19, Matud *et al.* (2024) constataram que as mulheres apresentaram maior vulnerabilidade percebida à doença, mais sentimentos negativos, menor equilíbrio afetivo e menor resiliência e autoestima do que os homens.

Os indicadores mais importantes de maior estresse psicológico foram baixa autoestima, baixa resiliência, baixo apoio social e maior vulnerabilidade percebida à doença. Baixa autoestima também foi o melhor indicador de baixo bem-estar subjetivo; assim como, baixo apoio social e baixa resiliência também foram indicadores significativos. Além disso, baixo nível de escolaridade e alta vulnerabilidade percebida à doença foram indicadores estatisticamente significativos de baixo bem-estar subjetivo entre as mulheres. Mesmo depois de 2 anos da pandemia, as mulheres o estresse psicológico ainda é muito prevalente entre as mulheres.

Quanto à classe social, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas três variáveis analisadas ( $p > 0,05$ ), embora os dados revelem uma tendência marginal nos sentimentos positivos quanto ao futuro ( $p = 0,069$ ), com estudantes da Classe D demonstrando níveis ligeiramente mais elevados de otimismo. Essa tendência, ainda que não conclusiva, pode apontar para mecanismos de resiliência subjetiva presentes em contextos de maior vulnerabilidade, como sugerem autores como Arroyo (2017), ao destacar que jovens das camadas populares, mesmo diante de adversidades, constroem projetos de vida com base em esperanças e vínculos comunitários.

No que diz respeito ao tipo de escola (estadual, municipal), o padrão observado foi semelhante. Nenhuma das variáveis apresentou diferença significativa, mas observou-se uma

tendência marginal novamente em sentimentos positivos quanto ao futuro ( $p = 0,058$ ), com destaque para estudantes da rede pública municipal, que apresentaram maior média. Embora os dados não confirmem uma diferença estatística robusta, essa tendência pode indicar que fatores institucionais e pedagógicos específicos de cada rede influenciem, ainda que sutilmente, as percepções dos estudantes sobre o futuro.

A variável com diferença estatisticamente significativa foi o nível acadêmico em relação à Escala de Desenvolvimento e Bem-Estar ( $p = 0,002$ ). Os resultados revelam um aumento progressivo no bem-estar conforme o avanço escolar, com estudantes da 3ª série do ensino médio apresentando os maiores escores. Esse dado é relevante, pois pode indicar que a permanência e o avanço no percurso escolar estão associados à ampliação da percepção de desenvolvimento pessoal e emocional. Entretanto, os sentimentos positivos e negativos quanto ao futuro permaneceram estáveis entre os anos escolares, o que sugere que a expectativa futura não se modifica substancialmente ao longo da trajetória no ensino médio, talvez por estarem mais relacionadas a fatores contextuais e estruturais que à progressão escolar em si.

Por fim, não foram verificadas diferenças significativas quanto à variável etnia em nenhuma das dimensões avaliadas. Ainda que deva ser interpretado com cautela – especialmente considerando a histórica sub-representação de marcadores étnico-raciais em análises escolares –, esse resultado aponta para uma homogeneidade nas percepções dos estudantes nesse quesito, pelo menos na amostra analisada. Contudo, é importante ressaltar que a ausência de diferença estatística não implica igualdade de condições, e sim que as variáveis investigadas (bem-estar e sentimentos quanto ao futuro) não foram suficientemente sensíveis, nesse contexto, para captar desigualdades que estudos qualitativos e estruturais frequentemente identificam.

Ao analisar a correlação de Pearson, verifica-se que uma correlação positiva entre bem-estar e sentimentos positivos ( $r = 0,223$ ;  $p < 0,001$ ) sugere que uma visão otimista do futuro está associada a maior satisfação. Em contraste, sentimentos negativos ( $r = -0,097$ ;  $p = 0,157$ ) não mostraram correlação significativa, mas indicam um impacto adverso no bem-estar. Com resultados aproximados de nossa investigação, Ramalho (2023), em estudo com 261 adolescentes, com o objetivo de compreender a percepção das emoções positivas e negativas em relação com a satisfação com a vida, constatou uma forte relação entre a satisfação com a vida e as emoções, positivas e negativas.

A relação entre idade e bem-estar ( $r = 0,171$ ;  $p < 0,05$ ) sugere que a maturidade contribui para uma visão mais positiva, enquanto a correlação negativa entre idade e sentimentos negativos ( $r = -0,149$ ;  $p < 0,05$ ) indica que adolescentes mais jovens enfrentam mais angústias

sobre o futuro.

Adolescentes mais velhos tendem a ter menos sentimentos negativos e um ligeiro aumento no bem-estar, mas isso não afeta significativamente os sentimentos positivos. A coexistência de emoções positivas e negativas reforça a necessidade de uma abordagem integral da saúde emocional. A ausência de diferenças significativas em relação à etnia e ao nível socioeconômico deve ser investigada em estudos subsequentes.

Constatamos que o bem-estar dos adolescentes é influenciado por múltiplos fatores, incluindo valores pessoais, emoções, gênero, escolaridade e suporte social. Os adolescentes priorizam a ética e a segurança financeira, mas demonstram desinteresse pelo engajamento político e comunitário. Há uma coexistência de sentimentos positivos e negativos, sendo que as meninas enfrentam mais pressões sociais e emocionais. A maturidade e a escolaridade contribuem para um bem-estar maior, enquanto os adolescentes mais jovens sofrem mais com incertezas sobre o futuro.

A Escala de Desenvolvimento e Bem-Estar revela que muitos jovens se sentem competentes e otimistas, mas o item sobre relações de apoio ( $M = 3,95$ ) sugere que o suporte social ainda pode ser melhorado. Esses achados se alinham com Piaget (1994), que destaca a importância das interações sociais no desenvolvimento. Caruso (2023) observa que a transição da escola para o trabalho é emocionalmente impactante, com a insegurança econômica intensificando sentimentos negativos. Arantes, Pinheiro e Gomes (2019) enfatizam o papel das escolas na formação cidadã, ajudando jovens a construir projetos de vida significativos.

Nessa mesma perspectiva, Tartuce, Souza e Almeida (2023), em revisão bibliográfica, constataram que boa parte dos jovens buscam elaborar projetos de vida a partir de família, escola e trabalho. Esses autores chamam a atenção para a importância de trabalhar com projetos de vida e auxiliar os jovens a escolherem seus itinerários formativos e a pensarem seu futuro, integrando a busca de sentidos. Para Chaku e Davis-Kean (2024), é importante identificar e entender como os jovens lidam com as transições e compreender como a continuidade e a descontinuidade se relacionam com a cognição, saúde mental e comportamentos.

Um ponto de evidência que esta pesquisa encontrou com probabilidade para estudos futuros é que os adolescentes valorizam fortemente metas relacionadas à ética e ao trabalho, como “ser uma boa pessoa” ( $M = 4,20$ ) e “ter trabalho” ( $M = 4,15$ ). Isso reflete uma compreensão complexa das interconexões entre valores morais, contribuição social e necessidades financeiras. Ao mesmo tempo, observa-se um desinteresse pelo engajamento político e comunitário, com itens como “Ser político” ( $M = 1,57$ ) e “Ser ativo na comunidade” ( $M = 2,78$ ) recebendo escores baixos. Essa tendência pode ser interpretada através da teoria da

modernidade líquida de Bauman (2021), que enfatiza a desconfiança nas estruturas tradicionais e sugere um distanciamento em relação aos papéis comunitários. Isso indica que, apesar das aspirações éticas, os adolescentes podem estar se afastando de ações que promovam um envolvimento mais profundo com a sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação analisou as percepções, os objetivos e os sentimentos sobre o futuro de adolescentes do ensino médio, considerando variáveis sociodemográficas. Os dados revelaram que “ser uma boa pessoa” e “ter trabalho” são objetivos centrais, refletindo valores sociais e éticos. Em contrapartida, o baixo interesse por papéis políticos indica a necessidade de promover maior engajamento cívico.

Embora sentimentos positivos como “determinado” e “inspirado” predominem, sentimentos negativos, especialmente entre meninas e adolescentes mais jovens, destacam desafios emocionais que requerem atenção. A análise estatística mostrou que sentimentos positivos são relevantes para o bem-estar, enquanto sentimentos negativos não apresentaram forte impacto direto, mas revelaram uma relação inversa com a idade, sugerindo que os mais jovens enfrentam maior incerteza.

Quanto mais positivos os adolescentes se sentem em relação ao futuro, maior é o nível de bem-estar que eles reportam. Embora sentimentos negativos afetem as perspectivas futuras, eles não são um determinante direto do bem-estar geral dos adolescentes. Sentimentos positivos e negativos podem coexistir em graus variados. O nível socioeconômico não influenciou a crença dos jovens em suas perspectivas futuras, e diferenças significativas surgiram quanto ao gênero e nível acadêmico. As variáveis sociodemográficas mostraram diferenças significativas, com meninas apresentando mais sentimentos negativos e estudantes da 3ª série do ensino médio relatando maior bem-estar, indicando que maturidade e avanço acadêmico influenciam sentimentos positivos. Entretanto, a esfera educacional não apresentou diferenças consideráveis na visão sobre o futuro. Os jovens expressaram preocupações sobre o mercado de trabalho e seus projetos de vida, enfatizando a importância de diálogos e orientações para desenvolver visões mais positivas. É necessário aprofundar a compreensão das influências contextuais no bem-estar juvenil.

Os resultados têm implicações práticas: escolas e políticas públicas devem promover intervenções que reforcem a resiliência emocional e a construção de uma visão otimista. Programas focados em habilidades emocionais e cidadania ativa podem aumentar o

engajamento cívico. Limitações como a amostra restrita e o uso de questionários indicam a necessidade de metodologias diversificadas em estudos futuros, incluindo abordagens qualitativas que possam enriquecer a compreensão das dinâmicas emocionais e sociais.

Em conclusão, esta investigação destaca a complexidade da experiência juvenil, ressaltando a importância de apoiar as aspirações e os sentimentos dos jovens para ajudá-los a construir projetos de vida significativos em um mundo em constante transformação.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam. *Juventudes: outras falas sobre o mesmo lugar*. Brasília: UNESCO; Ministério da Educação, 2015.
- ANDION, C.; GONSALVES, A. K. R.; MAGALHÃES, T. G. 30 anos de direitos da criança e do adolescente: uma análise da trajetória da política pública no Brasil. **Opinião Pública**, v. 29, n. 1, p. 226-269, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-01912023291226>. Acesso em: 24 fev. 2025.
- ARANTES, V. A.; PINHEIRO, V. P. G.; GOMES, M. A. G. O valor da escola para os jovens. **International Studies on Law and Education**, n. 31/32, p. 165-176, 2019. Disponível em: [http://www.hottopos.com/isle31\\_32/165-176Valeria.pdf](http://www.hottopos.com/isle31_32/165-176Valeria.pdf). Acesso em: 2 abr. 2024.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA (ABEP). **Critério de Classificação Econômica Brasil**. 2021. Disponível em: <https://www.abep.org/criterio-brasil>. Acesso em: 10 dez. 2024.
- BANDURA, A. Social cognitive theory: An agentic perspective. **Annual Review of Psychology**, v. 52, p. 1-26, 2001. Disponível em: <https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev.psych.52.1.1>. Acesso em: 24 fev. 2025.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2021.
- BESSA, S. O olhar do outro nas decisões de consumo. **ETD – Educação Temática Digital**, v.26, e024057, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v26i00.8671595>. Acesso em: 24 fev. 2025.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, 5 out. 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 21 nov. 2024.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 27 set. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 9 out. 2024.

CARUSO, L. A. C. **Identificação da percepção dos jovens sobre a educação técnica e profissional de nível médio no Brasil**: pesquisa nacional. Brasília: Unesco, 2023. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387093?posInSet=1&queryId=5d4bc482-8048-4f2c-aa28-1e6acde88fa0>. Acesso em: 19 nov. 2024.

CHAKU, N.; DAVIS-KEAN, P. Positioning adolescence in the developmental timeline. **Journal of Research on Adolescence**, v. 34, n. 4, p. 1191-1200, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/jora.12928>. Acesso em: 21 fev. 2025.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL). **La autonomía económica de las mujeres em la recuperación sostenible y com igualdad**. Santiago: Cepal-Unesco, 2021. (Informe Especial COVID-19, n. 9). Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/61479b27-0784-4fa1-ba56-e8887c5651cd/content>. Acesso em: 24 fev. 2025.

CONSTANTINO, M.; MENDES, D.; KUFF, R. F. **Econometric analysis of expenditure on research and development**. Alemanha: Lambert Academic Publishing, 2017.

CORRÊA, W. H.; SOUZA, M. T. R. de; ROJAS, V. M. C.; ROCHA, A. J. P. da; OLIVEIRA, S. R. de L.; VAGETTI, G. C.; OLIVEIRA, V. de. Inteligência emocional no ambiente escolar sob a ótica de Howard Gardner, Daniel Goleman e Reuven Bar-on. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 9, e8187, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n9-258>. Acesso em: 14 jan. 2025.

DE COEN, J.; GOOSSENS, L.; BOSMANS, G.; DEBRA, G.; VERBEKEN, S. Body dissatisfaction and disordered eating symptoms in children's daily life: Can parents protect against appearance comparison on social media? **Body Image**, v. 48, p. 101647, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2023.101647>. Acesso em: 24 fev. 2025.

DIAS-VIANA, J. L.; PORTO NORONHA, A. P. Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar (EBESE): elaboração e validação de uma medida para avaliação educacional. **Ciências Psicológicas**, v. 15, n. 1, e2349, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22235/cp.v15i1.2349>. Acesso em: 20 nov. 2023.

DIENER, E.; RYAN, K. Subjective well-being: A general overview. **South African Journal of Psychology**, v. 39, n. 4, p. 391-406, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/008124630903900402>. Acesso em: 20 nov. 2023.

DIENER, E.; SUH, E. M.; LUCAS, R. E.; SMITH, H. E. Subjective well-being: Three decades of progress. **Psychological Bulletin**, v. 125, n. 2, p. 276-302, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>. Acesso em: 20 nov. 2024.

ERIKSON, E. H. **Identity: Youth and Crisis**. New York: W. W. Norton & Company, 1968.  
ERIKSON, E. **Identidade, juventude e crise**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

ERIKSON, E. **Infância e Sociedade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

FIELD, A. **Descobrimdo a estatística usando o SPSS**. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2021.

GARDNER, H. **Frames of mind: the theory of multiple intelligences**. New York: Basic Books, 1983.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HABSY, B. A.; MALORA, P. I.; WIDYASTUTIK, D. R.; ANGGRAENY, T. A. Teori Jean Piaget vs Lev Vygotsky em Perkembangan Anak di Kehidupan Bermasyarakat. **TSAQOFAH**, v. 4, n. 2, p. 576-586, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.58578/tsaqofah.v4i2.2325>. Acesso em: 22 fev. 2025.

HARRIGER, J. A.; SCHAEFER, L. M.; THOMPSON, J. K.; CAO, L. You can buy a child a curvy Barbie doll, but you can't make her like it: Young girls' beliefs about Barbie dolls with diverse shapes and sizes. **Body Image**, v. 30, p. 107-113, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2019.06.005>. Acesso em: 24 fev. 2025.

INHELDER, B.; PIAGET, J. **Da lógica da criança a lógica do adolescente**. São Paulo: Pioneiras Sociais, 1976.

JAMOVI. **The jamovi Project**. 2022. (Version 2.3) [Computer Software]. Disponível em: <https://www.jamovi.org>. Acesso em: 21 dez. 2024.

KANELLAKIS, S. *et al.* Earlier age at menarche is associated with body fat and negative body image in adult life. **Behavioral Medicine**, v. 49, n. 2, p. 105-114, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/08964289.2022.2033158>. Acesso em: 25 fev. 2025.

KOHLBERG, L. **The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice**. San Francisco: Harper & Row, 1981.

LIMA, T. J. S. de; SOUZA, L. E. C. de; MODESTO, J. G. Atitudes. *In*: TORRES, A. R. R.; LIMA, M. E. O.; TECHIO, E. M.; CAMINO, L. (org.). **Psicologia social: temas e teorias**. 3. ed. São Paulo: Blucher, 2023. p. 171-201. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=4358834>. Acesso em: 21 dez. 2024.

LINARDON, J.; ANDERSON, C.; McCLURE, Z. Body appreciation predicts better mental health and wellbeing: A short-term prospective study. **Body Image**, v. 45, p. 20-24, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2023.02.001>. Acesso em: 25 fev. 2025.

MATUD, M. P., DÍAZ, A.; PINO, M. J. Del; FORTES, D.; IBÁÑEZ, I. Gender, psychological distress, and subjective well-being two years after the onset of the COVID-19 pandemic in Spain. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 40, n. 3, p. e00141523, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311XEN141523>. Acesso em: 24 fev. 2025.

MELO, C. G. Crianças e adolescentes sujeitos de direito à luz da crítica marxista do direito.

**Revista Katálysis**, v. 27, p. e-95893, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2024.e95893>. Acesso em: 23 fev. 2025.

NOGUEIRA, V. M. R. Bem-Estar, bem-estar social ou qualidade de vida: a reconstrução de um conceito. **Semina: Ciências Humanas e Sociais**, Londrina, v. 23, p. 107-122, 2002. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/3858/3097>. Acesso em: 24 fev. 2025.

OSTI, A.; TASSONI, E. C. M. Afetividade percebida e sentida: representações de alunos do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 174, p. 204-20, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053146575>. Acesso em: 24 fev. 2025.

PIAGET, J. Intelligence and Affectivity: Their Relationship During Child Development. *In*: BROWN, T. A.; KAEGI, C. E. (Ed.). **The Development of Thought: Equilibration of Cognitive Structures**. New York: Viking Press, 1981.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. São Paulo: Forense Universitária, 2010.

PIAGET, J; INELDER, B. **A Psicologia da criança**. São Paulo: Diffel, 2011.

POSSANI, T.; LAUS, M. F.; ALVES, W. G. da S.; TORRES, Sandra; ALMEIDA, Sebastião Sousa. Predictors of body appreciation in Brazilian girls aged from nine to 14 years. **Paidéia**, v. 34, p. e3429, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3429>. Acesso em: 24 fev. 2025.

RAMALHO, R. B. **A relação entre a satisfação com a vida e as emoções positivas e negativas numa amostra de adolescentes em Portugal**. 2023. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde) – Universidade da Beira Interior, Covilhão, 2023.

SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia de bolso, 2010.

SILVA, M. A. M.; DANZA, H. C. Projeto de vida e identidade: articulações e implicações para a educação. **Educação Em Revista**, v. 38, e35845, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469835845>. Acesso em: 24 fev. 2025.

SILVA, M. C. da. **Empoderamento social, autoeficácia, bem-estar e saúde mental de jovens infratores brasileiros institucionalizados**. 2022. Tese (Doutorado em Ciências do Comportamento) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

SMOLAK, L. Body image development in childhood. *In*: CASH, T. F.; SMOLAK, L. (eds.). **Body image: A handbook of science, practice, and prevention**. 2. ed. New York: Guilford, 2011.

SOARES, G. G. Sofrimento psíquico e adolescência: reflexões acerca dos sentidos atribuídos à adolescência. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 4, n. 10, p. 100-107, 2020. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/57>. Acesso em: 21 fev. 2025.

SYED, M.; FISH, J. Revisiting Erik Erikson's legacy on culture, race, and ethnicity. **Identity**, v. 18, n. 4, p. 274-283, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.31234/osf.io/kjdw9>. Acesso em: 24 fev. 2025.

TARTUCE, G. L. B. P.; SOUZA, L. B. de; ALMEIDA, P. A. Projeto de vida: como pesquisadores da área da Psicologia e da Educação abordam essa categoria? **Revista Eletrônica de Educação**, v. 17, e6187038, 2023. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6187>. Acesso em: 24 fev. 2025.

TEIXEIRA, M. O.; SILVA, M. C.; LARANJEIRA, M.; VERÍSSIMO, A. Sentimentos de futuro e objetivos: um estudo com jovens infratores institucionalizados. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA E ACONSELHAMENTO – DESENVOLVIMENTO E BEM-ESTAR NOS CONTEXTOS DE TRABALHO E DE FORMAÇÃO (online), IV, 2021, Portugal. **Anais [...]**. Portugal: Universidade do Algarve, 2021.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dois artigos apresentados nesta dissertação oferecem uma análise abrangente das complexidades da adolescência no contexto brasileiro, destacando a intersecção entre competências socioemocionais e percepções de futuro dos jovens. O primeiro artigo investiga o propósito de vida e as habilidades socioemocionais em estudantes da educação básica, ressaltando a relevância dessas competências na formação de cidadãos resilientes. A construção de uma identidade sólida e a capacidade de planejar o futuro são essenciais para o bem-estar dos jovens. A revisão sistemática da literatura sugere que a articulação entre teoria e prática na educação precisa ser aprimorada para preparar melhor os adolescentes para os desafios contemporâneos.

O segundo artigo complementa essa análise ao explorar as expectativas e os sentimentos de estudantes do ensino médio em Goiás, revelando como características sociodemográficas influenciam a percepção de futuro. Este estudo ilumina aspectos críticos da vivência adolescente, como desigualdades de gênero e relação entre idade e bem-estar emocional. A identificação do otimismo como um fator significativo para o bem-estar sublinha a necessidade de intervenções que promovam a saúde mental e emocional dos jovens, especialmente em um contexto permeado pela incerteza.

Ambos os artigos convergem para uma compreensão holística da adolescência, reconhecendo-a como um fenômeno social e cultural que transcende questões biológicas, essencial para abordar as desigualdades sociais e dinâmicas culturais que influenciam o desenvolvimento juvenil no Brasil. Ao unir perspectivas de desenvolvimento psicossocial e análises empíricas, os artigos oferecem uma base sólida para informar políticas públicas e práticas educativas que promovam as competências socioemocionais e atendam às necessidades dos jovens.

Entretanto, algumas limitações devem ser reconhecidas, como a falta de exploração de fatores sociais e a dependência de autoavaliações, que podem introduzir viés nas respostas. Para futuras pesquisas, recomenda-se a realização de estudos longitudinais, a diversificação da amostra e a inclusão de métodos qualitativos, além do desenvolvimento de programas de intervenção para fortalecer as competências socioemocionais. Esses caminhos não apenas enriquecem o debate acadêmico, mas também visam impactar positivamente a vida dos jovens no Brasil, assegurando que suas vozes sejam ouvidas e suas necessidades atendidas.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2021

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, 5 out. 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 21 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 27 set. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 20 nov. 2024.

ERIKSON, E. H. **Identity: Youth and Crisis**. New York: W. W. Norton & Company, 1968.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994. Publicação original de 1932.

VYGOTSKI, L. S. El desarrollo del pensamiento del adolescente y la formación de conceptos. *In: Obras Escogidas IV*. Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

## ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título de Pesquisa: **PERSPECTIVAS E EMOÇÕES SOBRE O FUTURO: Análise dos objetivos e sentimentos de estudantes do ensino médio**

Responsável pela pesquisa: Professora/orientadora Dra. Sônia Bessa, da Universidade Estadual de Goiás, e mestrandas Maria Zilda Vaz.

Descrição: você está convidado(a) a participar de forma anônima de uma pesquisa perspectivas e sentimentos em relação ao futuro. Não há respostas certas ou erradas. Suas respostas são confidenciais. Se você concordar em participar deste estudo pedimos para responder um questionário sobre questões subjetivas relacionados às manifestações de sentimentos ao pensar no futuro, bem como reflexões acerca de questões sociais subjacentes ao contexto em que você atua.

Tempo de participação: o questionário leva em média de 15 a 20 minutos para ser respondido e poderá utilizar o seu próprio celular.

Direito do participante: se você leu este formulário decidiu participar dessa pesquisa, por favor compreenda que a sua participação é voluntária. E você tem direito a retirar o seu consentimento ou desistir de participar a qualquer momento sem penalidades. Você tem o direito de se recusar responder às perguntas sua privacidade será mantida em todas as publicações de dados resultantes deste estudo.

Informações para contato: se você tiver qualquer dúvida sobre este estudo, os seus procedimentos, risco e benefício, ou sobre as formas de tratamento de dados, você poderá entrar em contato com o responsável pela pesquisa, professora dra. Sônia Bessa por meio do e-mail: [sonia.bessa@ueg.br](mailto:sonia.bessa@ueg.br) se você não estiver de acordo com a maneira da realização deste estudo, se tiver dúvida reclamações ou questões gerais sobre a investigação ou ainda sobre os seus direitos como o sujeito da pesquisa entre em contato comigo através do *e-mail*: [mariazildavaz@aluno.ueg.br](mailto:mariazildavaz@aluno.ueg.br)

## ANEXO B – FORMULÁRIO DE PESQUISA

Pesquisa sobre a perspectiva de estudantes da educação básica em relação a visão de futuro

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa *Pensando no seu futuro*. De responsabilidade de Maria Zilda Vaz, *Mestranda em Gestão – Educação e Tecnologia da UEG Luziânia*. O objetivo desta pesquisa é identificar o que os adolescentes e jovens estudantes da educação básica pensam sobre o seu futuro.

Sua participação se dará basicamente por meio de questionários on-line individuais, que podem durar entre 10 a 15 minutos, mas utilize de todo tempo que achar necessário para responder com calma.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício.

Refleta sobre sua vida, as interações sociais que você cria, os grupos que você participa e a relação do seu presente com o seu futuro. Você não precisa se identificar. Os dados coletados serão utilizados de forma responsável em pesquisas acadêmicas que estou realizando.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contactar através do celular ou Whatsapp (61) 99280-5813 ou pelo *e-mail* [mariazildavaz@gmail.com](mailto:mariazildavaz@gmail.com).

***Agradeço a sua colaboração!***

\* Indica uma pergunta obrigatória

Identificação

1. Sua idade: \*

\_\_\_\_\_

2. Seu gênero: \*

Masculino  Feminino  Outro

3. Você se considera: \*

Branco

Negro

Pardo

Outro

4. Sua renda familiar é: \*
- Até 2 Salários mínimos
- 2 a 4 Salários mínimos
- 4 a 10 Salários mínimos
- Acima de 20 Salários mínimos

5. Você estuda em escola: \*
- Pública/estadual
- Pública/municipal
- Pública/federa
- Particular

6. Ano/Série escolar:
- 1ª série ensino médio
- 2ª série ensino médio
- 3ª série ensino médio

Pense em você hoje, reflita sobre as ações que você desenvolve atualmente que vão interferir no seu futuro.

Indique as prioridades de seus projetos de vida usando a escala:

7. 1. Construir família \*
- 1- Nada
- 2- Pouco forte
- 3- Forte
- 4- Muito forte
- 5- Fortissimo

8. 2. Ter trabalho \*

- 1- Nada
- 2- Pouco forte
- 3- Forte
- 4- Muito forte
- 5- Fortissimo

9. 3. Ser poderoso(a) \*

- 1- Nada
- 2- Pouco forte
- 3- Forte
- 4- Muito forte
- 5- Fortissimo

10. 4. Ser importante \*

- 1- Nada
- 2- pouco forte
- 3- Forte
- 4- Muito forte
- 5- Fortissimo

11. 5. Ter amigos \*

- 1- Nada
- 2- Pouco forte
- 3- Forte
- 4- Muito forte
- 5- Fortissimo

12. 6. Ter muito dinheiro \*

- 1- Nada
- 2- pouco forte

- 3- Forte
- 4- Muito forte
- 5- Fortissimo

13. 7. Ser boa pessoa \*

- 1- Nada
- 2- Pouco forte
- 3- Forte
- 4- Muito forte
- 5- Fortíssimo

14. 8. Me divertir \*

- 1- Nada
- 2- Pouco forte
- 3- Forte
- 4- Muito forte
- 5- Fortíssimo

15. 9. Ser político \*

- 1- Nada
- 2- Pouco forte
- 3- Forte
- 4- Muito forte
- 5- Fortíssimo

16. 10. Ser ativo na minha comunidade \*

- 1- Nada
- 2- Pouco forte
- 3- Forte
- 4- Muito forte
- 5- Fortíssimo

17. 11. Estar satisfeito com a profissão \*

- 1- Nada
- 2- Pouco forte
- 3- Forte
- 4- Muito forte
- 5- Fortíssimo

### ANEXO C – ESCALA DE DESENVOLVIMENTO DE BEM-ESTAR

Abaixo encontra 8 afirmações com as quais pode concordar ou discordar. Indique o seu grau de concordância com cada item, utilizando a escala entre 1 e 7.

**Legenda: 1 discordo fortemente e 7 concordo completamente.**

	1	2	3	4	5	6	7
1. Vivo uma vida com propósito e significado.							
2. As minhas relações são apoiantes e reconfortantes.							
3. Sinto-me envolvido (a) e interessado (a) nas minhas atividades diárias.							
4. Contribuo ativamente para a felicidade e bem-estar dos outros.							
5. Sou competente e capaz nas atividades que são importantes para mim.							
6. Sou uma boa pessoa e vivo uma vida boa.							
7. Sou otimista acerca do meu futuro.							
8. As pessoas respeitam-me.							

## ANEXO D – ESCALA DE OBJETIVOS E SENTIMENTOS PARA O FUTURO

1. Pense no seu futuro e indique prioridades dos seus projetos, usando a escala:

Projetos					
Projetos	1. Nada	2. Pouco forte	3. Forte	4. Muito forte	5. Fortissimo
1. Construir família					
2. Ter trabalho					
3. Ser poderoso					
4. Ser importante					
5. Ter amigos					
6. Ter muito dinheiro					
7. Ser boa pessoa					
8. Me divertir					
9. Ser político					
10. Ser ativo na minha comunidade					
11. Estar satisfeito com a profissão					
12. Não ter problemas com a justiça					

2. Ao pensar no meu futuro me senti:

Sentimento	1. Nada	2. Pouco forte	3. Forte	4. Muito forte	5. Fortissimo
1. Determinado					
2. Angustiado					
3. Inspirado					
4. Otimista					
5. Animado					
6. Triste					
7. Confortado					
8. Nervoso					
9. Com medo					
10. Oprimido					
Outro sentimento. Qual?					