

## **A busca de sentido e a educação libertadora: uma proposta de intervenção para a construção de projetos de vida no 9º ano do Ensino Fundamental**

*The search for meaning and liberating education: an intervention proposal for the construction of life projects in the 9th year of Elementary School*

*La búsqueda de sentido y la educación liberadora: una propuesta de intervención para la construcción de proyectos de vida en el noveno año de la Escuela Primaria*

### **Destaques**

- A construção de projetos de vida articula-se à consciência crítica e à busca de sentido.
- Os projetos de vida dos adolescentes baseiam-se nos resultados que desejam alcançar.
- A escola pode proporcionar experiências significativas para a construção dos projetos de vida dos adolescentes.

Ingrid Chagas Alves<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0009-0004-7501-5829>

Elisa Maria Barbosa de Amorim-Ribeiro<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-4550-454X>

Edna Maria Querido de Oliveira Chamon<sup>3</sup>

<https://orcid.org/0000-0003-2835-6554>

<sup>1</sup> Universidade Salgado de Oliveira- UNIVERSO, Niterói, Rio de Janeiro – Brasil. E-mail: [ingridalvespsi@gmail.com](mailto:ingridalvespsi@gmail.com).

<sup>2</sup> Universidade Salgado de Oliveira- UNIVERSO, Niterói, Rio de Janeiro – Brasil. E-mail: [ribeiro.emba@gmail.com](mailto:ribeiro.emba@gmail.com).

<sup>3</sup> Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET, Rio de Janeiro – Brasil. E-mail: [edna.chamon@gmail.com](mailto:edna.chamon@gmail.com).

### **Resumo**

A construção de projetos de vida articula-se à promoção da consciência crítica e reflexiva, pilares da educação libertadora, e à busca de sentido ao ser a força motivadora do ser humano para transcender seus condicionantes. Ao incorporar nas práticas pedagógicas uma postura dialógica, a escola pode fomentar a construção desses projetos. Assim, este artigo tem por objetivo apresentar uma proposta de intervenção para a construção de projetos de vida no contexto escolar com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa envolveu alunos de três turmas de uma escola pública em Minas Gerais, com a realização de dezoito encontros que utilizaram atividades como indução de metáforas, recorte e colagem e recursos audiovisuais. Os resultados revelaram o potencial da dialogicidade na educação ao promover a reflexão crítica dos adolescentes sobre seu percurso por meio do diálogo e da escuta das perspectivas futuras. Os encontros realizados e as estratégias propostas se mostraram um espaço para o desenvolvimento de projetos de vida dentro da escola.



**Palavras-chave:** Busca de sentido. Projetos de vida. Educação libertadora. Ensino Fundamental. Alunos.

### **Abstract**

*The construction of life projects is linked to the promotion of critical and reflective awareness, pillars of liberating education, and the search for meaning, as it is the motivating force of human beings to transcend their conditioning factors. By incorporating a dialogical stance into pedagogical practices, schools can foster the construction of these projects. Thus, this article aims to present an intervention proposal for the construction of life projects in the school context with 9th grade EF students. The research involved students from three classes of a public school in Minas Gerais, with eighteen meetings that used activities such as induction of metaphors, cutting and pasting, and audiovisual resources. The results revealed the potential of dialogicity in education, by promoting critical reflection among adolescents about their path, through dialogue and listening to future perspectives. The meetings held and the strategies proposed proved to be a space for the development of life projects within the school.*

**Keywords:** Search for meaning. Life project. Liberating education. Elementary School. Students.

### **Resumen**

*La construcción de proyectos de vida está vinculada a la promoción de la conciencia crítica y reflexiva, pilares de la educación liberadora y de la búsqueda de sentido, por ser la fuerza motivadora del ser humano para trascender sus limitaciones. Al incorporar una postura dialógica en las prácticas pedagógicas, la escuela puede incentivar la construcción de estos proyectos. Por ello, este artículo tiene como objetivo presentar una propuesta de intervención para la construcción de proyectos de vida en el contexto escolar con estudiantes de 9no grado. La investigación involucró a estudiantes de tres cursos de una escuela pública de Minas Gerais, con dieciocho encuentros que utilizaron actividades como inducción de metáforas, cortar y pegar y recursos audiovisuales. Los resultados revelaron el potencial de la dialogicidad en la educación, al promover la reflexión crítica entre los adolescentes sobre su camino, a través del diálogo y la escucha de perspectivas de futuro. Los encuentros realizados y las estrategias propuestas resultaron ser un espacio para el desarrollo de proyectos de vida dentro de la escuela.*

**Palabras clave:** Búsqueda de sentido. Proyectos de vida. Educación liberadora. Educación Primaria. Estudiantes.

## **1 Introdução**

Na história da humanidade, a busca por propósito e sentido da vida é uma preocupação presente há séculos. Diferentes campos de conhecimento, entre eles a Psicologia, a Filosofia e a religião, já tornaram o sentido da vida objeto de reflexão, construindo seus pressupostos teóricos. Desse modo, o desejo em compreender a existência da vida humana se faz presente em vários campos das ciências humanas e sociais (Araújo; Arantes; Pinheiro, 2020).

Ao abordar o desenvolvimento do propósito na adolescência, Damon, Menon e Bronk (2003) utilizam o termo “*purpose*”, que vai além da tradução literal de “propósito” ou de

intenção. Assim, o termo foi adaptado por alguns autores como “projeto de vida” (Araújo; Arantes; Pinheiro, 2020; Silva; Danza, 2022). O “*purpose*” é crucial para o desenvolvimento juvenil e é definido como “uma intenção estável e generalizada de realizar algo significativo para o eu e com impacto no mundo além do eu” (Damon; Menon; Bronk, 2003, p. 121).

“*Purpose*” e “projeto” se aproximam ao representar uma condição essencial para atribuir um sentido ético à vida e à sociedade (Araújo; Arantes; Pinheiro, 2020). O propósito se distingue de metas de curto prazo, sendo um compromisso pessoal que busca contribuir para algo maior do que o próprio sujeito, mobilizado a fazer a diferença no mundo (Damon; Menon; Bronk, 2003).

Ao discutir a possibilidade de mudança no mundo, Freire (1996, p. 77) aborda a inversão de uma postura rebelde para uma postura revolucionária, engajada na transformação social. “A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho”.

Faz-se a denúncia: o projeto neoliberal aplicado à educação visa formar sujeitos essenciais para seu funcionamento, como empreendedores de si mesmos. Ao fortalecer valores individualistas, esse projeto legitima o sucesso ou o fracasso no percurso dos alunos dependendo exclusivamente do mérito pessoal, o que impede a reflexão sobre o impacto das condições de vida diante dos fatores sociais, históricos e afetivos (Dutra-Pereira; Tinôco, 2025; Zonta, 2007). Isso dificulta o processo dos estudantes se constituírem como sujeitos de seus projetos de vida, limitando-se a ocupar espaços que lhes são destinados, sem se posicionar sobre os lugares que gostariam de assumir ou a sociedade que desejam construir (Zonta, 2007).

Não se estabelecem estratégias ou ações coletivas de reflexão e enfrentamento que permitam aos jovens construírem seus próprios projetos e alcançarem os objetivos que almejam. Assim, eles reproduzem o modelo de sociedade vigente, seguindo um projeto de vida estabelecido para eles, mas não por eles (Zonta, 2007).

Propõe-se a possibilidade de superação: criar condições para que essas discussões sejam incentivadas e viabilizadas aos jovens e que a escola pública assuma sua responsabilidade como espaço de formação e reflexão (Zonta, 2007) para a construção de projetos de vida. Ao apontarmos esse fato, concordamos com Freire (1996, p. 77), que afirma: “mudar é difícil, mas é possível”.

Ao abordar o compromisso da educação com a mudança, Guareschi (2024), inspirado pelas ideias de Freire, questiona: queremos formar seres conformados e adaptados à realidade, ou pessoas que questionam e se perguntam sobre o porquê de as coisas serem como são, críticas e conscientes do seu processo educativo?

O pensar crítico sobre que sociedade queremos é tarefa básica da educação, cuja ação básica não é formar técnicos que executem tarefas, mas formar cidadãos conscientes e críticos com capacidade também de mudança [...]. Negar a capacidade de pensar e participar é negar a própria liberdade da pessoa (Guareschi, 2024, p. 137).

Desse modo, este artigo tem por objetivo apresentar uma proposta de intervenção para a construção de projetos de vida no contexto escolar com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental (EF).

Antes de descrevermos a intervenção e suas estratégias, apresentamos uma articulação entre os pressupostos de Viktor Frankl e Paulo Freire sobre a construção de projetos de vida, com ênfase no papel da educação. Essa articulação se justifica pois ambos oferecem fundamentos para promover transformação e superar os condicionantes sociais a partir da busca de sentido e da educação libertadora, com foco na consciência crítica, que é essencial na construção dos projetos de vida.

## **2 A busca de sentido de Frankl, os sonhos possíveis de Freire, os projetos de vida e a escola: uma articulação possível?**

Ao relatar sua experiência de sobrevivência em campos de concentração, Frankl (2008) define a busca por sentido como a principal força motivadora do ser humano. Nesse cenário, a diferença entre os sobreviventes e os que sucumbiram estava na presença de um “porquê” que dava propósito à sua existência. Mesmo em condições extremas, o homem é capaz de superar suas limitações, desde que haja um sentido subjacente que dê a ele propósito. Inspirado em Nietzsche (2006), Frankl (2008, p. 101) cita: “Quem tem um porquê aguenta quase todo como”, para destacar que ter um sentido é o alicerce da capacidade humana em transcender as circunstâncias que condicionam sua existência. Para o autor, reconhecer a própria singularidade confere sentido à vida, seja por meio de uma obra ou de uma pessoa, e desperta a força para

enfrentar desafios. Esse reconhecimento implica que ninguém poderá cumprir esse papel no lugar dele próprio.

Sobre a capacidade humana de ir além, Freire (1996) convida a refletir sobre a existência humana, transcendendo seus condicionantes, reconhecendo o ser humano como ser histórico e social, sempre em processo de “estar sendo”. O autor enfatiza que o sujeito é uma presença consciente de si, que intervém, transforma, sonha, pratica, atribui valor e rompe com as limitações. Ao intervir, decidir, avaliar, romper e exercer sua liberdade, o sujeito se depara com a necessidade de agir com ética e responsabilidade.

Nesse contexto, Freire aborda a relação entre responsabilidade e ética, destacando que, embora os seres humanos possam ser condicionados por diversos fatores, não são totalmente determinados por eles. O pesquisador reconhece os condicionamentos genéticos, culturais e sociais que influenciam os sujeitos, mas os considera como condições e não como determinações imutáveis. Se os seres humanos fossem produtos dessas condições, seriam irresponsáveis pelo que fazem no mundo. É apenas quando nos reconhecemos responsáveis que podemos falar em ética. Nesse sentido, Freire argumenta que a História é um tempo de possibilidade e não de determinismo, asseverando o direito da pessoa em ser sujeito e não objeto. Mesmo que o futuro seja influenciado por diversos condicionantes, incluindo os sociais, a pessoa não é predestinada (Freire, 1996).

Nas reflexões de Frankl e Freire, conceber a existência humana enquanto capacidade de transcender seus condicionantes implica em ter um sentido pelo qual se mover, um senso de direção que engaja os sujeitos. A história e o futuro, embora possam se apresentar como terrenos áridos diante dos indivíduos, são tempos de possibilidades, mesmo que os contextos históricos e sociais não possam ser desconsiderados. Há uma responsabilidade e uma ética intrínsecas ao ato de mover-se no mundo, não sendo o ser humano fruto do destino.

Ainda na dialética entre sujeito e mundo, Freire (1982) reflete sobre um lugar na educação para os “sonhos possíveis”, destacando que esses sonhos só existem porque também há os “impossíveis”. A distinção entre o possível e o impossível não é individual, mas depende de contextos históricos e sociais que influenciam as trajetórias, ampliando ou limitando as possibilidades. O sonho viável, segundo Freire, exige que o sujeito reflita sobre sua prática, sobre seu mover-se no mundo, e reconheça os limites e os “espaços livres” a serem preenchidos.

“O sonho possível tem a ver com os limites destes espaços, e estes limites são históricos” (Freire, 1982, p. 100).

Assim, o sonho possível vincula-se a uma educação libertadora, que não visa a domesticação, mas a transformação. Para Freire (1982), essa educação é uma prática utópica, não no sentido de ser inatingível, mas como um processo dinâmico e dialético entre a denúncia das injustiças sociais e o anúncio da possibilidade de uma sociedade mais justa e menos exploradora, especialmente para as classes sociais dominadas. A educação libertadora engaja-se no poder de sonhar, denunciar e anunciar possíveis.

Freire (1996) critica a chamada educação bancária, centrada na transmissão de conteúdo pelo professor e na recepção passiva do aluno, um modelo que deslegitima a criatividade de ambos. Contudo, também aponta que é pelo próprio processo de aprender, e não pela transmissão de conteúdos, que os educandos conseguem manter viva a rebeldia, um impulso que alimenta a curiosidade, a capacidade de se arriscar e de subverter o poder do ensino bancário (Freire, 1996).

Sobre a responsabilidade do mover-se e como ser não-determinado, Frankl (2008) aborda: “O que é, então, um ser humano? É o ser que sempre decide quem ele é. É o ser que inventou as câmaras de gás; mas é também aquele ser que entrou nas câmaras de gás, ereto, com uma oração nos lábios” (Frankl, 2008, p.113). A reflexão de Frankl, assim como a visão de Freire, possibilita pensar na existência humana como um campo de possibilidades, sem negar as realidades existenciais.

Pensar em projetos de vida implica considerar as proposições de Frankl e Freire, embora os autores não utilizem diretamente o termo “projeto de vida” em suas obras. O projeto de vida envolve o esforço, os comportamentos cotidianos e o movimento intencional em direção à realização de um objetivo com sentido pessoal (Coscioni, 2023). Ao enfatizar o movimento e a dimensão prática e ativa do projeto de vida, no sentido de lançar-se à frente, em direção a algo por meio das ações cotidianas, Coscioni (2021) argumenta que, embora “propósito” e “projeto de vida” estejam intimamente relacionados, eles não são sinônimos. Segundo o autor, a diferença está no fato de que, quando Damon, Menon e Bronk (2003) postulam o conceito de propósito, eles consideram as ações como uma possível consequência do propósito, e não como elementos constituintes, como ocorre no projeto de vida.

Os elementos que aproximam os conceitos de “propósito” e “projeto de vida” são as metas e os objetivos. No propósito, a meta representa o objeto intencionado, esse objeto é significativo para o “eu”, com um impacto que vai além de si próprio. Já no projeto de vida, a meta reflete uma intenção já em andamento, inserida em uma narrativa futura que orienta a trajetória de vida e a identidade do sujeito que a busca (Coscioni, 2021).

Nas articulações entre os pressupostos de Freire (1996), Frankl (2008) e o projeto de vida, podemos destacar o sujeito e sua responsabilidade de construção como dimensões centrais. O projeto de vida implica no protagonismo do sujeito e no exercício da consciência crítica e reflexiva – diante dos condicionantes sociais e da própria escola como um desses condicionantes – para construí-lo e buscar colocá-lo em prática (Silva; Danza, 2022). Assim, a noção de projeto de vida se articula com as ideias de Freire, que aborda a ética da existência humana ao reconhecer o sujeito como consciência presente de si, responsável por seu agir no mundo ao intervir, agir e praticar. Já Frankl discute a insubstituibilidade humana como uma das condições para despertar o sentido da existência e engajar-se na luta por seus ideais. Assim, pode-se perceber o processo do homem de ser, no mundo, sujeito agente e singular.

A educação libertadora postulada por Freire (1996) é um processo emancipatório ao formar sujeitos críticos, reflexivos, autônomos e comprometidos com a transformação social. Essa visão se alinha à função da escola proposta pela Base Nacional Comum Curricular, que busca tornar os alunos protagonistas e fornecer condições para a realização de seus projetos de vida (Brasil, 2018). Como enfatiza Freire (1996), para ensinar é necessário acreditar na possibilidade de mudança e reconhecer que a presença de cada sujeito não é neutra. O papel do sujeito, enquanto subjetividade curiosa, não é apenas constatar e se acomodar, mas também intervir na sua realidade e da sua comunidade.

Nesse contexto, pressupõe-se uma escola que forme sujeitos ativos na construção de seus projetos de vida. Para isso, é essencial que o sujeito se reconheça como protagonista, enxergue as próprias características, potencialidades e recursos, compreenda o mundo social ao redor, identifique as necessidades e os conflitos presentes em seu contexto para poder agir sobre ele, a fim de construir objetivos de longo prazo (Araújo; Arantes; Pinheiro, 2020).

Assim como Frankl e Freire não negam os condicionantes da existência humana, a construção de projetos de vida também se constitui dentro dos limites impostos pelos atravessamentos econômicos, históricos e sociais, como condicionantes das escolhas dos

sujeitos, potencializando-as ou restringindo-as. Nesse sentido, as escolhas e as definições de um projeto de vida são influenciadas pelos elementos que compõem o tecido social (Alves; Oliveira, 2020).

Os projetos de vida, construídos em meio às dinâmicas psicossociais, se configuram em um espaço comum no qual sentidos compartilhados sedimentam esses projetos em um contexto histórico e social vivenciado pelos adolescentes. Esse cenário nos permite tratar os projetos de vida como objetos de representações sociais, possibilitando compreender como as representações constroem os sentidos dos projetos de vida dos adolescentes (Nascimento, 2006). As representações sociais, por sua vez, são formadas por crenças, valores, atitudes e orientam as práticas de um grupo social em relação a um determinado objeto. Assim, as representações sociais nos permitem apreender os elementos simbólicos construídos por tais grupos.

A construção de projetos de vida depende das possibilidades oferecidas aos sujeitos, sendo a escola um espaço essencial para esse processo. A instituição de ensino pode proporcionar experiências que contribuem para a formação desses projetos (Klein; Arantes, 2016), funcionando como um espaço de transformação capaz de promover mudanças significativas na vida dos alunos e na sociedade. No entanto, quando a escola não abre espaço para a reflexão crítica sobre os condicionantes sociais, acaba por responsabilizar o estudante como agente dos próprios sucessos e fracassos (Fávero; Oliveira; Faria, 2022).

As intervenções pedagógicas devem objetivar o desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades que possibilitem aos alunos construir e reconstruir seus projetos de vida ao longo do tempo, lidando com imprevistos, incertezas e alteridade. As práticas pedagógicas são importantes ao oferecerem aos discentes a oportunidade de experimentar e explorar, de refletir sobre si mesmos e o mundo em que estão, possibilitando a construção da identidade e dos projetos de vida com autonomia e consciência (Silva; Danza, 2022).

Assim, é necessário promover vivências escolares significativas para a construção dos projetos de vida e fomentar o desenvolvimento dos adolescentes na construção pelos sentidos que compõem a sua singularidade no mundo, a qual se constrói na relação com o(s) outro(s).



### **3 Método**

Esta seção descreve os participantes da pesquisa e os procedimentos éticos e metodológicos adotados para a coleta de dados.

#### **3.1 Participantes**

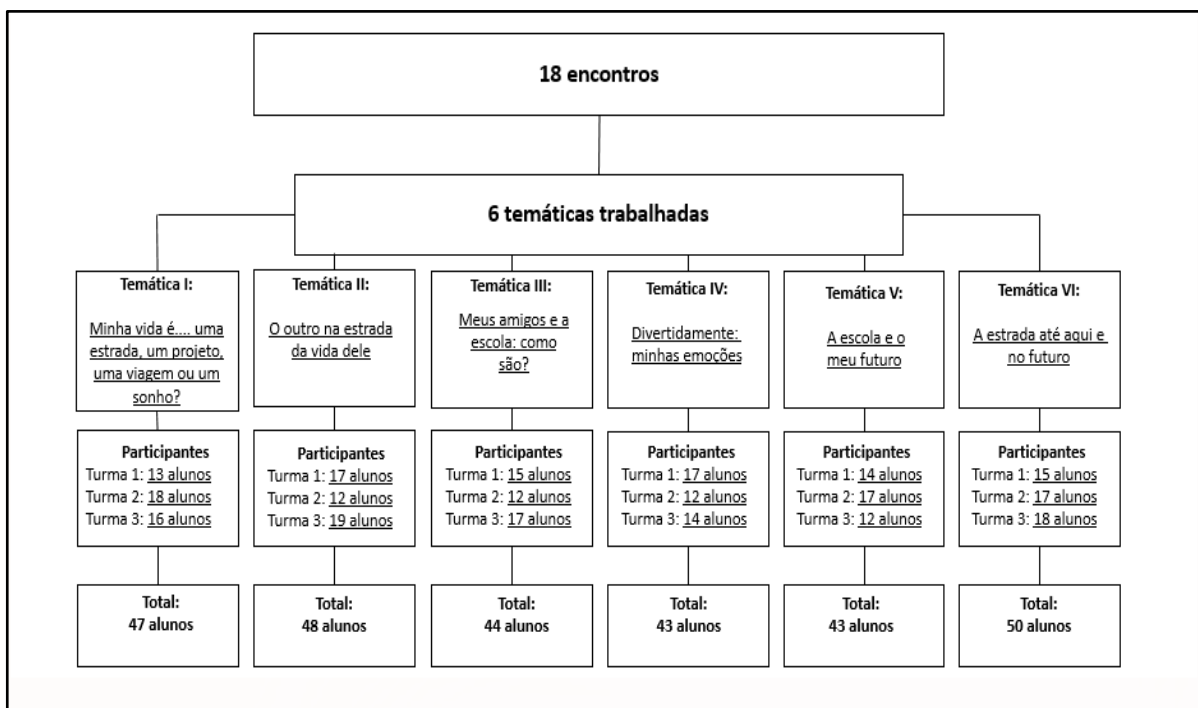
Participaram dessa pesquisa alunos de três turmas do 9º ano do EF de uma escola da rede pública do município de Minas Gerais. A Figura 1, observável mais abaixo, detalha a quantidade de participantes por encontro. A idade dos participantes variou entre 14 e 17 anos, sendo a maioria entre 14 e 15. A média de participantes por turma foi de 15 alunos, resultando em 46 alunos por encontro, considerando as três turmas.

#### **3.2 Procedimentos éticos e de coleta de dados**

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Salgado de Oliveira, sob o Parecer nº 6.030.758 – CAAE: 67836523.5.0000.5289. Os alunos participaram voluntariamente, autorizados pelos responsáveis, cumprindo os requisitos éticos e garantindo o anonimato dos participantes.

Foram realizados seis encontros com cada uma das três turmas, totalizando 18 encontros. Cada encontro teve duração média de uma hora e meia, somando 27 horas de atividades. Nos encontros, foram propostas dinâmicas de grupo, indução de metáforas, material de recorte e colagem e vídeos. Essas atividades figuraram como recursos mobilizadores para se apreender os sentidos atribuídos pelos adolescentes aos projetos de vida, promover reflexões acerca do papel da escola e das experiências escolares, da construção dos projetos de vida e das perspectivas futuras dos participantes. Em cada encontro, os alunos registraram por escrito suas reflexões no decorrer das atividades. A Figura 1 sintetiza as temáticas abordadas e a distribuição dos alunos por encontro.

**Figura 1** - Síntese das temáticas abordadas e distribuição dos alunos nos encontros.



**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2025).

Os encontros foram filmados e as falas audíveis foram transcritas. Foram gerados dados de três tipos: (a) pela participação dos adolescentes por meio de registros escritos, produzidos a partir das atividades propostas e de discussões filmadas durante os encontros; (b) a cada encontro; e (c) ao estudo como um todo.

## 4 Resultados e Discussão

Os resultados serão apresentados da seguinte forma: ao final da descrição de cada encontro, apresenta-se uma breve síntese dos dados coletados, exemplificando as produções dos alunos. As sínteses foram elaboradas reunindo os conteúdos consensuais e ausentes levantados nos materiais produzidos pelos estudantes. As falas são apresentadas em *itálico*, enquanto os materiais escritos são apresentados em texto padrão.

A Figura 2 sintetiza o objetivo de cada encontro e as estratégias trabalhadas para a coleta de dados.

**Figura 2** - Síntese do percurso adotado na intervenção para a construção de projetos de vida.

| Encontros                                                                               | Objetivo dos encontros                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Atividades propostas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Temática I:</b><br>Minha vida é.... uma estrada, um projeto, uma viagem ou um sonho? | Apreender as representações sociais dos projetos de vida dos adolescentes, abordando temas como autoconhecimento, protagonismo e as suas trajetórias pessoais relacionadas à construção desses projetos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Por meio da projeção de imagens em <i>Datashow</i> , foram propostas quatro metáforas, que se fundamentaram em analogia aos elementos do projeto de vida: estrada (a identificação dos recursos disponíveis e existentes), viagem (a organização de metas gradativas e cronograma), projeto (as ações concretas e as imprevisibilidades) e o sonho (o desejo). Utilizamos metáforas para mobilizar as representações sociais dos alunos e estimulá-los a refletirem sobre suas próprias vidas.                                        |
| <b>Temática II:</b><br>O outro na estrada da vida dele                                  | Refletir sobre o projeto de vida de outra pessoa, identificando os pontos fortes percebidos pelos adolescentes no percurso de vida do outro e as repercussões dessa percepção na construção de seu próprio projeto. Buscamos compreender como as experiências alheias podem ser influenciadas pelo passado e impactar o futuro, incentivando os adolescentes a refletir como essas trajetórias se conectam com a deles. Além disso, propusemos um espaço de diálogo e de troca de experiências, que podem influenciar a trajetória dos alunos. | Foi solicitado aos participantes que pensassem em uma pessoa inspiradora, considerada uma referência para eles, podendo ser alguém com quem tivessem vínculo direto ou não. Os alunos deveriam registrar, em uma folha, quem era essa pessoa e qual sentimento tinham em relação a ela. Na segunda etapa, os alunos foram convidados a desenhar ou escrever como percebem essa pessoa "na estrada da vida", com a seguinte motivação: "Quando você olha para essa pessoa, como percebe que ela está andando na estrada da vida dela?" |
| <b>Temática III:</b><br>Meus amigos e a escola: Como são?                               | Buscou-se criar um espaço de diálogo e escuta entre os estudantes, objetivando compreender como a escola contribui, ou não, para a construção de laços afetivos e relações interpessoais, a partir da perspectiva dos próprios adolescentes. Procuramos explorar, como a relação "eu versus o outro" influencia na construção dos projetos de vida desses adolescentes.                                                                                                                                                                        | Os alunos se dividiram em grupos e receberam materiais como cartolina, revistas, tesoura e cola. A tarefa consistia em desenhar o contorno de um corpo na cartolina e, em seguida, escolher duas imagens de revistas que representassem as características físicas e de personalidade dos amigos. As imagens foram coladas dentro do contorno do corpo, e a atividade foi realizada de forma colaborativa.                                                                                                                            |
| <b>Temática IV:</b><br>Divertidamente: Minhas emoções                                   | Objetivou-se compreender como a escola funciona como um palco para as vivências socioemocionais dos alunos, identificando as emoções frequentes e intensas no ambiente escolar. Buscou-se apreender como essas experiências emocionais influenciam os estudantes, como eles se veem, como percebem a própria escola, as relações interpessoais que estabelecem dentro dela e nos seus projetos de vida.                                                                                                                                        | Foram apresentados, por meio de <i>Datashow</i> , trechos de 30 segundos de emoções destacadas no filme <i>Divertidamente</i> : alegria, raiva, nojo, medo e tristeza. Pedimos para que cada aluno escolhesse duas emoções sentidas na escola e relatasse as suas vivências, atribuindo uma nota.                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>Temática V:</b><br>A escola e o meu futuro                                           | Estimular uma reflexão sobre o futuro, com base nas expectativas e desejos dos adolescentes, além de explorar a compreensão do papel da escola em relação ao seu futuro.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Realizamos uma roda de conversa de modo a compreender o papel da escola relacionado ao futuro dos alunos. Após, solicitamos que cada aluno escrevesse uma carta para si mesmo no futuro.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>Temática VI:</b><br>A estrada até aqui e no futuro                                   | Refletir sobre as vivências dos encontros realizados, enfatizando as questões relacionadas ao futuro e à possibilidade de um espaço de escuta das expectativas e das angústias relativas às dificuldades que poderiam ser vivenciadas futuramente e no próximo ano, ano de ingresso no Ensino Médio.                                                                                                                                                                                                                                           | Propusemos a seguinte reflexão: "Qual seria o maior obstáculo ou desafio na sua estrada, daqui para frente, no próximo ano? E, para enfrentar esse desafio, imaginem que estão levando consigo um objeto mágico, dado por um gênio da lâmpada. Qual seria esse objeto? ". Ao final foi realizada uma roda de conversa sobre a atividade e os alunos compartilharam suas representações sobre os encontros.                                                                                                                            |

**Fonte:** Elaborada pelas autoras (2025).

#### **4.1 Encontro I - Minha vida é.... uma estrada, um projeto, uma viagem ou um sonho?**

Este encontro objetivou apreender as representações sociais dos projetos de vida dos adolescentes, abordando temas como autoconhecimento, protagonismo e as suas trajetórias pessoais relacionadas à construção desses projetos.

O projeto de vida envolve ações intencionais e direcionadas no cotidiano. Na prática, o trabalho voltado deve considerar alguns elementos fundamentais, como a identificação dos recursos disponíveis, a organização de metas graduais, os cronogramas, as ações concretas, as imprevisibilidades e o desejo (Coscioni, 2023).

Para identificar a presença ou a ausência desses elementos e possibilitar a reflexão sobre eles, utilizamos metáforas para mobilizar a expressão de representações sociais ao possibilitarem acessar os sentidos atribuídos pelos sujeitos (Andrade; Sousa, 2008). Dessa forma, articulamos a abordagem proposta por Coscioni (2023) com a utilização de metáforas.

Propusemos quatro diferentes metáforas, que se fundamentaram em analogia aos elementos do projeto de vida, propostos por Coscioni (2023), sendo elas: estrada (a identificação dos recursos disponíveis e existentes), viagem (a organização de metas gradativas e cronograma), projeto (as ações concretas e as imprevisibilidades) e o sonho (o desejo).

Toda metáfora representa uma narrativa que contém a direção da ação do sujeito e define a natureza da relação que ele estabelece com o objeto de representação social. Como conhecimento em construção, as representações sociais são frequentemente expressas por metáforas, vinculadas à memória coletiva do grupo (Campos; Lemgruber; Campos, 2020).

Utilizamos metáforas por meio da projeção de imagens em *Datashow*, a fim de mobilizar as representações sociais dos alunos e estimulá-los a refletir sobre suas próprias vidas, como: “*Sua vida é uma estrada, uma viagem, um projeto ou um sonho?*”. A escolha das imagens teve como objetivo remeter a vivências comuns do cotidiano dos adolescentes ou, mesmo que não fizessem parte do seu repertório imediato, possibilitar que eles reconhecessem o que cada imagem representava.

Foram utilizadas imagens de diferentes tipos de estradas — de asfalto, de terra, com curvas, sinalizações de “Pare” e “Siga”, chuvas e estradas com fluxo interrompido. As imagens

representaram caminhos percorridos pelos alunos, com ênfase nas possibilidades de continuidade, interrupções e paralisações ao longo de suas trajetórias.

Na metáfora da viagem, exploramos aspectos como a escolha do local de destino, o preparo das malas, a compra das passagens, os meios de locomoção e o ponto de chegada. Foram feitas analogias entre as etapas e a organização de uma viagem, desde a escolha do destino até a chegada, comparando-as com as vivências e os desafios dos adolescentes em sua vida cotidiana.

Na metáfora do projeto, utilizamos imagens relacionadas à construção de uma casa, como o planejamento (a planta da casa) e o posicionamento de cada tijolo. Também foram incluídas imagens denotando imprevistos, como o desabamento do telhado e pessoas resolvendo problemas, como um encanador consertando um vazamento. Essas imagens serviram para simbolizar os planejamentos, os desafios e os imprevistos ao longo do caminho, identificando os recursos e as estratégias para lidar com os obstáculos e concretizar o que havia sido planejado desde o início.

Quanto ao sonho, foram apresentadas imagens que remetiam a representações de família, carro, diploma e dinheiro. Por fim, um *slide* com um ponto de interrogação foi exibido, com a orientação de que os alunos poderiam expressar seus próprios sonhos, mesmo que não constassem nas imagens apresentadas.

Foi explicado aos alunos que eles poderiam ter uma concepção diferente sobre suas próprias vidas em relação ao que foi apresentado nos *slides* e que poderiam apresentar tais ideias. Em seguida, realizamos uma roda de conversa para que cada um compartilhasse suas representações e reflexões. Durante essa atividade, os adolescentes foram incentivados a pensar sobre suas próprias vidas, refletindo sobre como as compreendiam, qual metáfora se assemelhava à sua realidade e quais as justificativas para a escolha daquela metáfora.

Síntese: Dos 47 adolescentes, 19 escolheram a metáfora da estrada, percebendo a vida como um percurso natural, por vezes sem clareza sobre o destino ou os meios para alcançá-lo. Embora reconheçam as dificuldades, não visualizam estratégias para superá-las, sem planejamento prático para o futuro (*“Minha vida é uma estrada de chão porque nem sempre está tudo bem. Na minha estrada mais chove do que brilha o sol [...] Nessa estrada eu já tive placas de PARE e aí eu precisei parar, mas não por muito tempo. Hoje eu estou na placa de SIGA”*).

Cinco adolescentes associaram a vida ao sonho, refletindo uma visão idealizada e distante, sem ações práticas e concretas no presente. Essa concepção aponta para um ideal de perfeição, com responsabilidade voltada para questões individuais (*“Quero que minha família veja que sou capaz de sonhar grande e conseguir o que eu quero para minha vida. Gosto de sonhar... quando eu sonho, vejo que sou capaz de tudo. É só me esforçar e dar o meu melhor para ter o que eu quero para meu futuro”*).

Outros cinco adolescentes usaram a metáfora da vida como projeto, evidenciando a necessidade de planejamento e etapas para alcançar metas, ainda que não mencionassem com clareza as estratégias concretas para lidar com imprevistos (*“Eu vejo a minha vida como um projeto no qual tenho vários planos de construções que pretendo concluir. Tiveram alguns planos que deram errado, mas que eu sigo tentando consertá-los [...]”*).

Seis adolescentes descreveram a vida como uma viagem, enfatizando a importância de um objetivo final, ora sem destino certo. Para eles, o planejamento e o reconhecimento das etapas do processo são direcionados para alcançar o destino desejado (*“Minha vida é uma viagem com caminho predestinado que seria ir para a área de tecnologia [...]. Ainda tenho que preparar as malas antes de seguir viagem, como acabar os estudos e poder focar em aprender sobre tecnologia. Arrumar um trabalho para poder ajudar em casa. Simplesmente cansado, com uma mala de problemas”*).

Quatro alunos propuseram metáforas novas, influenciados por suas experiências pessoais, com alguma semelhança com as metáforas previstas para a atividade. Um exemplo é: *“Minha vida é como um jogo de muitas fases [...] cada tentativa de ganhar, vou melhorando e passando de fase até chegar à última e ganhar”*.

Por meio do diálogo e da construção coletiva, a educação libertadora idealizada por Freire (1996) propõe formar sujeitos autônomos, críticos, reflexivos e conscientes da realidade social, objetivando transformá-la. No entanto, a escola ainda não viabiliza essa forma de educação. Isso se evidencia nos resultados desta pesquisa, quando os adolescentes apresentam uma visão idealizada do futuro e de seus projetos de vida (Paredes; Pecora, 2004; Souza *et al.*, 2018). Na metáfora “sonho”, essa perspectiva é idealizada porque se distancia das condições históricas e sociais que os influenciam, além de não contemplar o protagonismo do sujeito em uma perspectiva crítica da realidade, voltando-se para responsabilidades individuais (Paredes; Pecora, 2004).

O projeto de vida integra ações intencionais desde sua concepção, sua execução e sua manutenção, distinguindo-se de um sonho. “Um projeto de vida não é apenas um sonho, mas um sonho que mobiliza um conjunto de ações na vida cotidiana” (Coscioni, 2021, p. 246). O projeto de vida é um compromisso traduzido em ações práticas, impulsionadas pelo desejo de alcançar algo significativo.

A maioria dos nossos sujeitos representou a própria vida na metáfora “estrada”. Percebe-se uma visão mais realista do percurso ao se mencionar as dificuldades da trajetória, junto a um sentimento de paralisação e a ausência de um plano alternativo para lidar com as incertezas (Souza *et al.*, 2018). Os estudantes frequentemente têm dificuldade em especificar ações práticas que permitam projetar seus desejos para que possam vivenciar suas trajetórias de vida, pessoal e profissional. Apesar de reconhecerem as dificuldades no percurso, os adolescentes possuem uma visão simplista e naturalizada das fases da vida. Essa visão ignora a importância de investimentos, ações e reflexões constantes para atingir metas, criando a ilusão de um caminho direto entre o presente e o futuro, seja a curto ou longo prazo, como se fosse possível planejar o futuro sem preparação adequada e conscientização dos processos envolvidos (Ferreira; Silva, 2025).

Uma visão realista também se delineia nas metáforas “projeto” e “viagem”, quando os adolescentes buscam lidar com imprevistos e mencionam os preparativos e o destino que desejam alcançar, mesmo que, em alguns momentos, não definam claramente os planos diante dos imprevistos. Alguns alunos, ao buscarem lidar com os imprevistos e ao definirem as ações direcionadas no presente para conquistas significativas no futuro, podem sinalizar um processo de construção de projetos de vida, o que evidencia a importância de intervenções pedagógicas direcionadas a essa faixa etária. Sob a perspectiva desenvolvimental, entende-se que a construção dos projetos de vida começa na adolescência, como resultado da formação de estruturas formais, como o pensamento hipotético-dedutivo. Nesse período, a maturação do sistema nervoso e as demandas sociais desta faixa etária favorecem e impulsionam a construção de teorias complexas. O projeto de vida é compreendido como teoria ao necessitar da abstração do presente e da projeção futura (Coscioni, 2023).

Adolescentes com grandes dificuldades na sua trajetória, expressas nos discursos dos alunos, como: “*Simplesmente cansado, com uma mala de problemas*”; “*Minha vida é uma estrada de chão [...] Na minha estrada, mais chove do que brilha o sol*”, são aqueles que mais

enfrentam desafios na construção e realização de seus projetos de vida, muitas vezes contando com redes de apoio fragilizadas, como a escola e o Estado (André, 2021).

Considerar a escola como rede de apoio ao projetar o próprio futuro pode oferecer aos adolescentes a chance de transformação, tanto da instituição quanto das relações nela estabelecidas e da realidade vivida. A construção de projetos de vida deve ir além da ideia de “sobreviver” à escola e de se submeter a ela. É necessário reinventá-la com o protagonismo dos jovens, valorizando as experiências e aspirações discentes (André, 2021).

Intervenções com alunos em projeto de vida devem buscar avaliar recursos e limitações, adaptação à imprevisibilidade e possibilitar planejamentos futuros, com delimitação clara de metas e planos (Coscioni, 2023). Como uma forma de potencializar essa reflexão, objetivamos contemplar esses elementos ao propormos as metáforas.

## **4.2 Encontro II: o outro na estrada da vida dele**

Objetivamos refletir sobre o projeto de vida de outra pessoa, identificando os pontos fortes percebidos pelos adolescentes no percurso de vida do outro e as repercussões dessa percepção na construção de seu próprio projeto. Buscamos compreender como as experiências alheias podem ser influenciadas pelo passado e impactar o futuro, incentivando os adolescentes a refletir como essas trajetórias se conectam com a deles. Além disso, propusemos um espaço de diálogo e de troca de experiências, que podem influenciar a trajetória dos alunos.

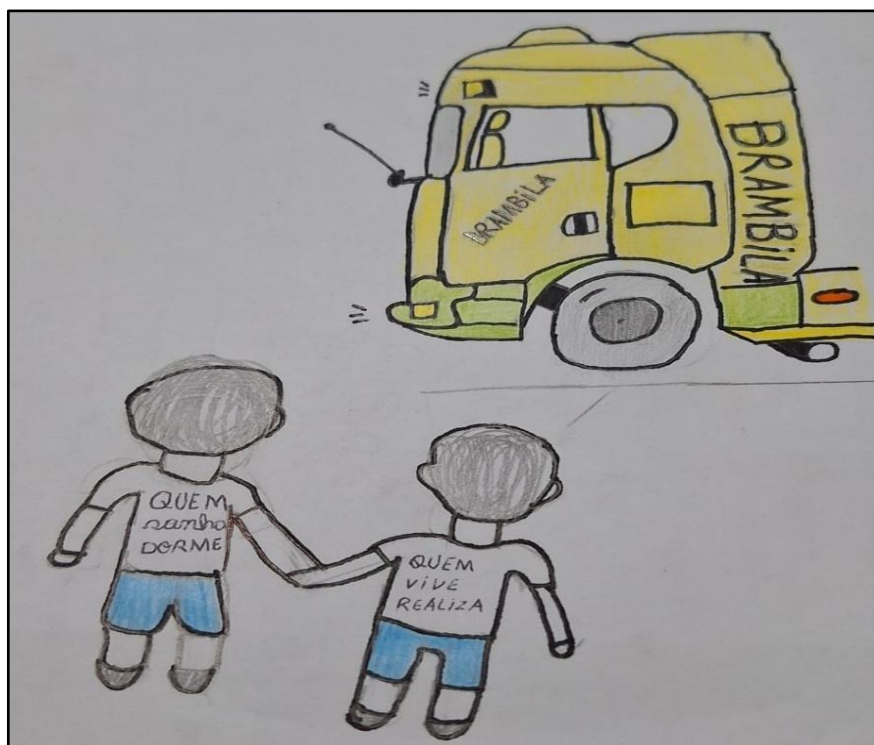
Foi solicitado aos participantes que pensassem em uma pessoa inspiradora, considerada uma referência para eles, podendo ser alguém com quem tivessem vínculo direto ou não. Os alunos deveriam registrar, em uma folha, quem era essa pessoa e qual sentimento tinham em relação a ela. Na segunda etapa, os alunos foram convidados a desenhar ou escrever como percebem essa pessoa “na estrada da vida”, com a seguinte motivação: “Quando você olha para essa pessoa, como percebe que ela está andando na estrada da vida dela?”

Na sequência, apresenta-se um trecho do relato de um dos participantes, seguido da ilustração produzida pelo adolescente (Figura 3).



*“Quando eu falo do meu pai, o sentimento que eu tenho é amor demais. Meu pai veio de um lugar muito ruim. Ele foi o único que seguiu a profissão do meu avô. Quando meu avô morreu.... Eram 12 filhos, no caso, meu pai e os irmãos e na época era muito difícil de conseguir chance nesse negócio de caminhão. Ele é caminhoneiro. Eu me lembro que eu viajava com ele e tinha época que nós não tínhamos o que comer... Era bem difícil! Ele fica tantos dias fora de casa.... Eu tenho 15 anos e posso contar quantas vezes eu passei aniversário, Natal e Ano Novo com o meu pai.... Foram poucas vezes. Eu tenho muita saudade dele. Hoje ele não deixa faltar nada pra gente. Eu admiro muito o meu pai e ele é minha inspiração!”*

**Figura 3-** Desenho produzido pelo participante da pesquisa ilustrando o próprio adolescente e seu pai.



**Fonte:** Acervo da pesquisa (2025).

Síntese: A maioria dos alunos, no total de 30, apontou os pais ou outros familiares, como irmãos, avós e tios, como suas principais fontes de inspiração. Ao falarem sobre esses familiares, destacam as dificuldades e as limitações enfrentadas por eles ao longo da vida, especialmente os mais velhos, como pais, irmãos e avós. No entanto, mencionam que, atualmente, esses familiares estão em uma situação mais favorável, frequentemente vistos como um exemplo de sucesso.

Três alunos mencionaram seus próprios amigos como fontes de inspiração, destacando a importância das relações de amizade e apoio mútuo na construção de suas perspectivas de

futuro. Eles valorizam o vínculo com os pares, com quem compartilham sonhos, experiências e desafios.

Ao relatarem a trajetória de vida de seus familiares como fontes de inspiração, os adolescentes mencionam as dificuldades enfrentadas ao longo do percurso, mas destacam a superação dessas dificuldades, apresentando-as como exemplos de sucesso. Os estudantes entendem o “sucesso” como uma conquista ampla, que vai além de aspectos isolados e abrange várias áreas da vida, como carreira, família e realização pessoal. Dessa forma, o conceito de sucesso entre eles representa uma integração de segurança material, bons relacionamentos e uma visão de prosperidade integral, na qual a estabilidade e a felicidade se encontram em um equilíbrio desejado (Ferreira; Silva, 2025).

A forte influência dos familiares nos projetos de vida dos adolescentes pode ser explicada pela ausência de espaços na escola para discutir as possibilidades da trajetória e do mercado de trabalho, deixando os adolescentes sem conhecimento e estratégias para enfrentá-los. Em um contexto incerto para se chegar aonde almejam, seguir a profissão dos pais, optando por um caminho familiar, pode representar uma possibilidade diante desse desconhecimento (Zonta, 2007).

Os projetos de vida constituem uma perspectiva dialógica entre sujeito e o social. Nessa rede de negociações, há sentidos comuns que são compartilhados e sedimentam os projetos de vida (Nascimento, 2006). No contexto dialógico, a noção de “relação” é essencial, pois, conforme Guareschi (2020, p. 27), “relação é algo que necessariamente implica um ‘outro’, ou ‘outros’; em outras palavras, algo somente pode ser o que é, se carrega dentro de si um ‘outro’”.

Essa dinâmica coloca em cena o sujeito e suas interações grupais. Nessa perspectiva, podemos refletir sobre a capacidade do sujeito de pertencer a um grupo social, ou seja, a identidade social e a carga afetiva e emocional que essa pertença evoca no sujeito. Ao pertencerem a um grupo, os sujeitos tendem a se identificar com ele, estabelecendo comparações com outros grupos e se diferenciando deles (Torres; Camino, 2013). Nesse processo, as relações dialógicas estão implicadas na construção subjetiva do sujeito, que é socialmente situado, em como se posicionam, atribuem valor, constroem sentidos, representações e, conseqüentemente, constroem a realidade (Jovchelovitc, 2011; Novaes; Ornellas; Ens, 2017).

A identidade, como produção subjetiva e social, articula-se aos projetos de vida. O que o sujeito almeja para o futuro reflete valores, ideais e compromissos centrais da representação de si. Embora não se trate de estabelecer causalidade, é inquestionável que o projeto de vida incorpora componentes da representação de si. A projeção do futuro – ou seja, o que o sujeito deseja ser – é uma parte essencial da construção identitária. Identidade e projeto de vida se cocriam mutuamente (Silva; Danza, 2022; Nascimento, 2006). Por fim, os processos de pertença, as influências grupais e suas produções nas construções subjetivas estão intimamente relacionados à construção dos projetos de vida, podendo explicar a forma como os grupos, os amigos e os familiares impactam os projetos de vida dos adolescentes.

### **4.3 Encontro III - Meus amigos e a escola: como são?**

Neste encontro, buscamos criar um espaço de diálogo e escuta entre os estudantes, objetivando compreender como a escola contribui, ou não, para a construção de laços afetivos e relações interpessoais a partir da perspectiva dos próprios adolescentes. Procuramos explorar, como a relação “eu *versus* o outro” influencia na construção dos projetos de vida desses adolescentes.

Ao propor o objetivo desse encontro, baseamo-nos em Araújo, Arantes e Pinheiro (2020) ao atribuímos à escola o papel de fomentar um ambiente de aprendizagem saudável, sustentado pelo desenvolvimento socioemocional e pelas relações interpessoais. Uma forma de alcançar isso é por meio da escuta ativa dos alunos, oferecendo apoio para enfrentar as dificuldades do cotidiano. Essa abordagem fortalece a construção dos projetos de vida dos discentes ao considerar as necessidades, os interesses individuais e as perspectivas coletivas (Araújo; Arantes; Pinheiro, 2020).

De início, os alunos se dividiram espontaneamente em grupos. A cada grupo, foi entregue uma cartolina, revistas, tesoura e cola. A proposta era que os alunos desenhasssem, na cartolina, o contorno de um corpo e, a partir daí, fosse dado início à dinâmica.

A atividade consistiu em pedir que cada estudante escolhesse duas imagens de revistas que representassem as características de seus amigos, não apenas físicas, mas também de personalidade, gostos, atitudes ou outro elemento que recordasse seus colegas. As imagens deveriam ser coladas dentro do contorno do corpo desenhado na cartolina. A atividade foi realizada de forma colaborativa em grupo.

**Figura 4-** material produzido pelos adolescentes no encontro III.



**Fonte:** Acervo da pesquisa (2025).

Ao final, cada grupo apresentou o seu cartaz para os demais e cada aluno explicou a motivação da escolha das imagens que representavam seus amigos. Na sequência, indagamos sobre a compreensão em relação à escola favorecer (ou não) a construção de amizades.

Síntese: Os alunos reconhecem a escola como um espaço importante para a formação de amizades, destacando que, na sua maioria, seus amigos vêm do ambiente escolar. A convivência diária e a necessidade de interação ajudam a fortalecer esses laços. No entanto, destacam que a escola não assume o papel de escuta e mediação de conflitos, ficando a cargo dos alunos manejar os desentendimentos.

Além disso, os estudantes sentem falta de propostas que incentivem uma convivência aprofundada e o conhecimento mútuo, como espaços para falar sobre si e estreitar os laços. Nesse contexto, os encontros propostos na pesquisa para diálogo, autoconhecimento e interação foram vistos como uma oportunidade de fortalecer vínculos, promover empatia e compreender os pontos de vista dos outros. Sem esses espaços, a representação do outro pode ser distorcida, levando a julgamentos sem uma escuta atenta.

Um trabalho pedagógico direcionado ao projeto de vida deve considerar os elementos que podem fundamentá-lo, como família, religião, ideologia política e moral. Relações

familiares e de amizade, fundamentais na vida especialmente dos jovens, são frequentemente apontadas como suporte ao projeto de vida, ao lado da carreira e do desenvolvimento profissional, mas ainda são pouco exploradas no processo de ensino-aprendizagem. É fundamental abordar, no contexto pedagógico relacionado ao projeto de vida, o desenvolvimento de conhecimentos e de habilidades para a escolha, a tomada de decisões e o planejamento nos âmbitos pessoal, profissional e cidadão (Silva; Danza, 2022).

Espera-se que a escola promova uma educação voltada para a cidadania, que englobe as habilidades cognitivas e não cognitivas, incluindo as emocionais, como: empatia, resolução de conflitos, interação sociocultural e ambiental. Contudo, ainda predominam no cenário educacional a ênfase nas habilidades cognitivas (Rosendo; Lapa, 2018), configurando-se a educação bancária mencionada por Freire (2001). É necessário superar uma educação conteudista, adotando uma abordagem integral que considere os anseios dos alunos, alinhada às expectativas dos docentes, com conhecimentos e competências para a resolução de problemas individuais e coletivos (André, 2021).

Assim, em vez de um currículo que estabelece somente objetivos a serem cumpridos, é necessário um currículo que se construa a partir do encontro, do diálogo e da escuta das perspectivas dos alunos. No contexto educacional, ao abordar o projeto de vida, deve-se criar um espaço no qual os estudantes reflitam sobre seus desejos e suas capacidades, conectados à vida, às relações e ao pertencimento à comunidade (Dutra-Pereira; Tinôco, 2025).

#### **4.4 Encontro IV - Divertidamente: minhas emoções**

Esse encontro objetivou compreender como a escola funciona como um palco para as vivências socioemocionais dos alunos, identificando as emoções frequentes e intensas no ambiente escolar. Buscou-se apreender como essas experiências emocionais influenciam os estudantes, como eles se veem, como percebem a própria escola, as relações interpessoais que estabelecem dentro dela e nos seus projetos de vida.

Para estimular a reflexão, foram apresentados, por meio de *Datashow*, trechos de 30 segundos de emoções destacadas no filme *Divertidamente*: alegria, raiva, nojo, medo e tristeza. Ao final, a tela exibiu os cinco personagens que representam essas emoções e pedimos para que cada aluno escolhesse duas emoções sentidas na escola e relatasse as suas vivências, atribuindo uma nota.

Síntese: As emoções relatadas pelos alunos receberam avaliações altas, sugerindo que foram vivenciadas com forte carga afetiva. Quanto ao material produzido, 28 dos 38 participantes mencionaram a raiva, sendo que 22 associaram essa emoção a atitudes de pares, professores e dinâmicas do funcionamento escolar. Excluindo as justificativas genéricas, 16 dos 22 sujeitos foram agrupados na categoria *atitudes da comunidade escolar*, subdividida em atitudes dos professores (6 justificativas) e dos colegas (10 justificativas). As outras 6 justificativas foram classificadas na categoria *dinâmica escolar*.

Os alunos associaram a raiva às atitudes dos pares e dos professores, especialmente em situações em que se sentem desrespeitados ou humilhados (*“Quando eu estava no segundo ano, a professora humilhou uma menina por ela ser diferente. [...] A professora passou o ano todo humilhando a menina”*. Nota: 8). Na categoria *dinâmica escolar*, a raiva foi associada às vivências da rotina escolar, como dificuldades para entender a matéria ou a necessidade de acordar cedo para frequentar a escola.

A alegria foi mencionada por 20 alunos, sendo que 18 dos relatos compuseram a categoria *socialização no espaço escolar*. Essa emoção emerge em momentos de convivência e interação, como nas aulas de Educação Física e no recreio. Assim, a alegria não está relacionada às atividades pedagógicas tradicionais (*“quando estou conversando com meus amigos”*. Nota: 8)

A tristeza foi a terceira emoção mais mencionada, com 14 respostas no total. Seis delas estavam relacionadas às atitudes dos pares, especialmente em situações de exclusão, e oito foram associadas à dinâmica escolar, como a necessidade de acordar cedo ou o desgosto por aulas específicas (*“Na hora que eu piso na escola, eu fico triste, principalmente na segunda-feira”*. Nota: 10).

As emoções menos citadas foram o nojo e o medo. O nojo foi mencionado por três alunos, ligados a atitudes e a falas preconceituosas de colegas ou professores (*“Senti nojo quando ouvi falas preconceituosas das pessoas da sala e da professora, pois faço parte da comunidade LGBTQI. É horrível essa falta de respeito!”* Nota: 10). Quanto ao medo, também foi pouco expressivo, com apenas três respostas sobre preocupações com desempenho nas atividades acadêmicas (*“O momento em que eu senti medo na escola foi quando eu pensei que fosse repetir de ano”*. Nota: 5).

Nos resultados, observa-se uma tensão em relação à escola. Os adolescentes reconhecem sua importância para o futuro e valorizam o aprendizado (Oliveira; Silva, 2021), mas associam sentimentos negativos à dinâmica escolar, especialmente nas atividades pedagógicas e em interações negativas com colegas e docentes. Os sentimentos positivos estão ligados à socialização com pares, visto que a escola é frequentemente simbolizada como espaço para fazer amigos (Alves; Campos, no prelo; Campos; Lopes; Santos, 2020; Lopes; Campos, 2019). Desse modo, o observado distancia-se do que Freire (2001) aponta sobre a necessidade de uma escola que seja competente ao ensinar, mas que, ao fazê-lo, não deixe de ser leve e alegre.

Contudo, as emoções negativas desempenham um papel formador do sujeito ao possibilitar que ele transcenda os condicionantes aos quais é submetido. Freire (1996) destaca a importância da raiva como formadora, afirmando que é equivocada a educação que não a legitima, pois ela surge como resistência às injustiças, à deslealdade, ao desamor e à luta contra as formas de violência e exploração a que os educandos são submetidos. A formação de sujeitos críticos e reflexivos sobre a realidade vivida é essencial para a construção identitária e para a elaboração de projetos de vida éticos (Silva; Danza, 2022).

À escola é atribuída importância central para a construção de projetos de vida, à medida que influencia a construção identitária, dos valores, possibilita a exploração de habilidades socioemocionais e o planejamento de objetivos futuros que integrem as perspectivas pessoais de cada aluno com as sociais. Contudo, uma instituição que busque promover o desenvolvimento dos projetos de vida precisa reconhecer que é necessário reorganizar os tempos, os espaços e as relações escolares, uma vez que o modelo de escola tradicional é insuficiente (Araújo; Arantes; Pinheiro, 2020). Isso implica considerar, no trabalho pedagógico, as vivências socioemocionais como formadoras do sujeito, levando em conta o desenvolvimento integral proposto nas normativas oficiais da educação brasileira (Brasil, 2018).

#### **4.5 Encontro V - A escola e o meu futuro**

Esse encontro teve por objetivo estimular uma reflexão sobre o futuro, com base nas expectativas e desejos dos adolescentes, além de explorar a compreensão do papel da escola em relação ao seu futuro.

Realizou-se uma conversa de modo a discutir que existem diversas emoções e sentimentos, incluindo aqueles relacionados ao futuro, e que é fundamental reconhecer e entender o que estamos expressando. Além disso, buscou-se compreender como os alunos percebem o papel da escola relacionado ao seu futuro, no que ela contribui (ou não).

Nesse momento, os alunos compartilharam suas opiniões, experiências e perspectivas sobre a participação da escola no próprio futuro. Um exemplo disso foi: *“A escola deveria ser o lugar que me ajuda a conquistar o que eu quero, e não o lugar onde dizem que meus planos não vão dar certo.”*

Compreendendo que o projeto de vida se direciona ao futuro intencionado, mas que é no tempo presente que ele se formula e evoca o passado vivido (Coscioni, 2023), propusemos a seguinte motivação: *“Agora que já conversamos um pouco sobre o papel da escola no futuro, vou pedir para que vocês escrevam uma carta para vocês mesmos, no futuro. O que vocês gostariam de dizer hoje para que vocês do futuro soubessem?”*

Como forma de ilustrar as produções dos participantes, apresenta-se a seguir um excerto de uma das cartas elaboradas: *Recado para o “eu” do futuro! Eu gostaria que eu, no futuro, lembre de tudo que precisei passar para chegar lá. Que eu agradeça por ter conseguido, por cada livramento! [...]. Quero sentir orgulho de mim mesma, da pessoa que eu me tornei, o tanto que me esforcei, e nunca ter desistido de correr atrás [...].*

Síntese: De maneira geral, os alunos veem a escola como uma instituição que contribui para o futuro, oferecendo ensino, fazendo-os pensar sobre o que querem ser, sobre o acesso à faculdade e ao trabalho. No entanto, a postura dos docentes foi mencionada como algo que impacta negativamente o futuro dos alunos, desacreditando e desestimulando seus projetos. Um estudante relata a fala de um professor: *“Você vai continuar assim? A única coisa que sobrar para você é trabalhar no mercado!”*. Os professores não contribuem para a construção de estratégias para superar obstáculos e traçar rotas alternativas caso aquilo que os alunos almejam não se concretize. Ao escreverem cartas para si mesmos, os discentes expressaram sentimentos de ansiedade, insegurança e incerteza, reconhecendo a imprevisibilidade do futuro. Apesar do desconforto, compreenderam a importância dessa reflexão e alguns, em menor número, refletiram sobre atitudes que gostariam de adotar e a construção de vínculos seguros.

Existe um imaginário social em torno da escola e da educação, vistas como fontes de esperança para a ascensão social e um futuro melhor. No entanto, essas representações são



idealizadas, pois não refletem a realidade vivida pelos alunos no cotidiano escolar (Naif; Sá; Naiff, 2008). Tais resultados foram confirmados nesta pesquisa. Quando os adolescentes associam a escola à esperança de um futuro melhor, o fazem de maneira idealizada, sem considerar vivências cotidianas, entre elas a desconexão entre as experiências escolares e os projetos de vida e o desencorajamento da escola e dos professores diante das perspectivas futuras. Embora reconheçam a importância dessas vivências escolares, não explicam como ou por que elas contribuem para suas perspectivas futuras (Klein; Arantes, 2016; Oliveira; Silva, 2021). Por um lado, a escola é a instituição importante para garantir um futuro melhor aos alunos; por outro, é a mesma que afirma que os planos não darão certo.

A visão utópica da escola como uma instituição essencial para o futuro esbarra na falta de atividades pedagógicas voltadas ao desenvolvimento de projetos de vida. Ainda centrada no modelo tradicional de aulas expositivas e de reprodução (Campos; Lopes; Santos, 2020), a escola se afasta da promoção da construção de projetos de vida.

A pedagogia tradicional não consegue impulsionar a formação dos projetos de vida dos adolescentes (Araújo; Arantes; Pinheiro, 2020), nem o “sonho viável” de Freire, nem o “sentido” de Frankl. Ao operar com o modelo homogeneizante das subjetividades para atender às demandas do mercado, reduz a formação humana à adaptação e despreza a formação social, coletiva e solidária (Dutra-Pereira; Tinôco, 2025).

Embora a escola tenha se tornado democrática com o aumento das matrículas, ainda não se reconfigurou para dialogar com as realidades dos sujeitos. É necessário desenvolver estratégias para enfrentar essa realidade, compreender melhor o mundo ao redor e planejar ações eficazes. Os alunos esperam que a escola e os professores os ajudem a adquirir essas habilidades (Oliveira; Silva, 2021). Contudo, a escola destina a escuta e o diálogo das perspectivas futuras dos adolescentes a um espaço de silenciamento e desesperança, não favorecendo a construção de atitudes e estratégias de superação das dificuldades no próprio percurso a partir de uma leitura crítica da realidade (Souza *et al.*, 2018).

Uma representação realista e crítica da escola surge quando os adolescentes afirmam que ela produz resultados diferentes do esperado, como, por exemplo, desencorajar os alunos diante de suas perspectivas. Em um contexto de tentativa de controle dos estudantes na educação neoliberal, esse movimento de resistência diante da realidade é essencial, pois indica

que, nesse mesmo contexto, há espaço para a criação, a ruptura e a invenção de outras formas de ser (Dutra-Pereira; Tinôco, 2025).

#### 4.6 Encontro VI - A estrada até aqui e no futuro

Objetivou-se refletir sobre as vivências dos encontros realizados, enfatizando as questões relacionadas ao futuro e à possibilidade de um espaço de escuta das expectativas e das angústias relativas às dificuldades que poderiam ser vivenciadas futuramente e no próximo ano, momento de ingresso no Ensino Médio (EM).

No início do encontro, devolvemos as cartas que os alunos haviam escrito no encontro anterior e, em seguida, propusemos que escrevessem sobre a seguinte reflexão: *“Qual seria o maior obstáculo ou desafio na sua estrada, daqui para frente, no próximo ano? E, para enfrentar esse desafio, imaginem que estão levando consigo um objeto mágico, dado por um gênio da lâmpada. Qual seria esse objeto?”*.

Síntese: Das 46 respostas obtidas, 16 alunos destacaram a mudança de escola (transição para o EM) como o principal desafio, gerando a categoria *mudança de escola*, que foi dividida em três subcategorias: *vínculos*, *desempenho pedagógico* e *adaptação*.

Na subcategoria vínculos, com cinco justificativas, os alunos expressaram, de forma unânime, que a maior dificuldade seria construir novas relações, o que gerava sentimentos de incerteza e insegurança, muitas vezes relacionados à timidez. O “objeto mágico” foi pensado como algo para ajudar os alunos a superar a vergonha e a rejeição.

Na subcategoria desempenho pedagógico, composta por seis justificativas, os alunos se preocupavam com a nova rotina e exigências do EM, mencionando objetos mágicos, como “caneta mágica”, óculos e livros, que ajudariam no sucesso acadêmico.

Na subcategoria adaptação, composta por quatro justificativas, os alunos apontaram a mudança de contexto, a presença de pessoas novas como desafios ao trocarem de escola, embora não tenham especificado claramente a principal dificuldade. O objeto mágico teria a função de facilitar a adaptação a essas novas circunstâncias.

Seis alunos mencionaram escolhas profissionais como um desafio, associando-as à rotina escolar e à preocupação com aprovação e boas notas. Entre esses seis, cinco destacaram o desejo de se tornarem jogadores de futebol, com objetos mágicos que os levariam a uma

escola de futebol, ajudando-os a atingir esse objetivo. O desejo de ser jogador de futebol não é novo; já havia sido mencionado nas cartas do encontro anterior, quando os alunos expressaram essa aspiração para o futuro.

A valorização do estudo e a escolha de profissões socialmente reconhecidas indicam o desejo dos adolescentes de ascensão social e de reconhecimento, como se vê na carreira do futebol. Contudo, essa escolha não está ligada ao compromisso social ou às condições do exercício diário da profissão (Souza *et al.*, 2018; Zonta, 2007). As ideologias relacionadas às profissões parecem influenciar mais as escolhas profissionais do que as informações objetivas, devido à falta de conhecimento sobre as áreas de atuação e as habilidades pessoais que poderiam influenciar (ou não) o desempenho nas carreiras escolhidas (Zonta, 2007).

A transição do EF para o EM é vivida de maneira angustiante pelos alunos, sendo considerada o principal desafio a ser superado. Essa fase é marcada por intensas transformações: mudança de professores, alteração no turno escolar, a pressão para realizar escolhas, aumento das disciplinas e a demanda por maior autonomia dos alunos (Souza & Padovani, *s.d.*). Uma proposta curricular que amplie oportunidades de experimentação, aprofundamento e protagonismo é fundamental nesse processo, integrando teoria e prática (Guedes, 2024). O projeto de vida, trabalhado nos últimos anos do EF, especialmente no 9º ano, pode ser uma ferramenta importante para superar um cenário desafiador da educação brasileira, a descontinuidade entre o EF e o EM, que deveria ser tratada de forma articulada (Araújo; Rufo, 2023).

Ao final, os alunos compartilharam suas representações sobre os encontros, que são relatadas na síntese geral.

#### 4.7 Síntese Geral

Em geral, os alunos enfatizaram que a proposta dos encontros foi positiva. Validaram a importância e pontuaram a ausência de atividades coletivas de discussão, integração grupal na rotina escolar com uma proposta pedagógica direcionada e intencional. Os alunos mencionaram que a oportunidade de ouvirem as experiências, as opiniões e os sentimentos dos outros e falarem sobre si é uma forma de compreender outros pontos de vista, modos diferenciados de ser e existir. Uma aluna pontuou:

*“Se não tivéssemos esse espaço, eu jamais saberia o que o João Pedro e a família passaram até chegar aqui. Isso faz com que a gente julgue as pessoas e acabamos sendo injustos. Mas a gente não tem isso na escola. Eu estou seguindo por anos com a mesma turma e não tinha ideia de tantas coisas enfrentadas pelos meus amigos. Foi uma oportunidade da gente se conhecer e quando eu escuto o outro também penso na minha própria vida”.*

Houve aqueles que destacaram a importância dos momentos de escuta, sentindo-se compreendidos e próximos dos colegas ao compartilharem suas experiências.

Freire (1996, p. 10) define a relação dialógica como fundante do sujeito

Mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, ao reconhecer a outra presença como um 'não-eu', se reconhece como 'si-própria'.

Nesse sentido, Freire (1996) reconhece a dialogicidade como um princípio norteador da educação libertadora. No entanto, a escola, ao priorizar uma educação conteudista, se afasta da dialogicidade do processo educativo e da proposta de educação integral presente nas normativas oficiais (Brasil, 2018). Assim, distancia-se em proporcionar oportunidades para a construção de projetos de vida. Essa abordagem utilitarista, voltada ao desenvolvimento cognitivo, não reconhece a educação como um processo histórico-cultural, construído também por interações humanas (Silva, 2018).

O potencial de uma educação construída pela dialogicidade ficou evidente nos resultados, especialmente nas atividades que promoveram a escuta e a fala direcionadas ao Outro. Como afirma Fanizzi (2024, p. 14), “ao dizer (-se), um sujeito sempre o faz em uma narrativa junto aos outros”. Destaca-se o papel do diálogo na promoção da reflexão crítica (Freire, 1996). Isso se mostra quando os adolescentes relatam que começaram a refletir sobre seus projetos de vida após se expressarem e ouvirem as experiências de outros. “A história de cada um está sempre emaranhada na história dos outros” (Fanizzi, 2024, p. 14).

Os alunos relataram que as atividades propostas, como escrever cartas e refletir sobre o futuro, os fizeram pensar de maneira mais profunda sobre suas escolhas e objetivos. Alguns ainda disseram que, embora o processo tenha gerado inseguranças, também foi uma experiência de autoconhecimento e reflexão.

Ao entender o diálogo como fundante da educação libertadora, ao possibilitar o desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva (Freire, 1996), as experiências compartilhadas no grupo, durante os encontros, desempenharam um papel importante na mediação da reflexão sobre a trajetória de cada aluno, seus desejos e projetos de vida. Esses encontros atuaram como facilitadores na construção de valores como empatia, solidariedade, respeito pelo outro e por suas histórias. O espaço de escuta e troca permitiu que os alunos se expressassem e se conectassem com as vivências dos colegas, ampliando sua compreensão sobre si mesmos, os outros e o futuro.

A principal motivação dos seres humanos para persistirem, mesmo em meio a condições adversas, é, segundo Frankl (2008), ter um “porquê” para viver, ou seja, a busca de sentido. Essa perspectiva se reflete nos encontros nos quais os alunos, ao compartilharem suas histórias e perspectivas, têm a oportunidade de atribuir sentido às suas experiências, conectando-se com suas próprias trajetórias e com as dos outros. Assim, os encontros não apenas proporcionaram espaço de reflexão, mas também possibilitaram a construção de sentidos, fundamentais para a superação das circunstâncias condicionantes vivenciadas pelos adolescentes no contexto escolar e social.

Para que o projeto de vida seja verdadeiramente emancipador, é essencial que sua construção seja coletiva, integrando as particularidades de cada pessoa, suas trajetórias e aspirações. Assim, Dutra-Pereira e Tinôco (2025) questionam se é possível repensar o projeto de vida como eixo central na educação, criando possibilidades de ser e existir na escola, em resistência ao modelo neoliberal que gera responsabilização individual e subjetividades exaustas. Com base na educação libertadora (Freire, 1996), voltada à formação de sujeitos críticos e autônomos, e na busca de sentido para transcender as adversidades (Frank, 2008), uma das respostas afirmativas a essa questão se concretiza na intervenção proposta nesta pesquisa, a qual parece cumprir um espaço para a construção de projetos de vida.

É urgente criar condições pedagógicas para que adolescentes identifiquem recursos pessoais, reconheçam condicionamentos sociais e recebam suporte para construir projetos de vida críticos, reflexivos e autônomos, sem se limitar a modelos normativos (Oliveira; Silva, 2021). São essas propostas que buscamos efetuar na intervenção realizada, apontando formas e alternativas para favorecer a construção dos projetos de vida dos adolescentes, entendendo que a escola pode criar espaços nessa direção (Klein; Arantes, 2016).

## 5 Considerações Finais

Este artigo objetivou apresentar uma proposta de intervenção para a construção de projetos de vida no contexto escolar com alunos do 9º ano do EF.

De modo geral, os resultados indicaram que os adolescentes veem a escola como importante para o futuro, como uma possibilidade de continuidade dos estudos, de ingresso no Ensino Superior e no mercado de trabalho, e como um meio para ascensão social. As representações sociais dos projetos de vida dos adolescentes indicam a preponderância de uma visão neoliberal, na qual o sucesso no futuro é visto como uma responsabilidade pessoal. Os seus projetos de vida não estão baseados no que precisam fazer, mas nos resultados que desejam alcançar.

Não basta orientar os adolescentes a fazer projetos que dificilmente conseguirão realizar sem a formação ou os meios adequados. É necessário que eles antecipem e trilhem uma trajetória, reflitam sobre como alcançar seus objetivos e se preparem para isso. A escola tem o papel de promover essa reflexão para fortalecer os alunos em seu percurso.

Como contribuição social, observamos que, ao incorporar uma postura dialógica nas práticas pedagógicas, considerando o que os alunos pensam e desejam, é possível oferecer experiências que transformam positivamente o papel da escola na construção dos projetos de vida. Preparar os adolescentes para terem possibilidades de escolha diante do futuro é essencial, promovendo projetos de vida construídos por eles e não para eles, baseados em um modelo de sociedade vigente.

No campo acadêmico, a proposta apresentada se destaca por enfocar uma etapa de transição ainda pouco explorada nas pesquisas, o 9º ano do EF, uma vez que os estudos costumam se concentrar no EM. Evidenciou-se, ao longo da intervenção, a necessidade de iniciar o trabalho com projetos de vida já nessa fase, preparando os adolescentes para escolhas futuras de forma mais consciente e intencional. Ao articular a educação libertadora e a busca de sentido à construção de projetos de vida, a intervenção possibilita o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais sensíveis, críticas e comprometidas com a formação integral dos sujeitos.

## Agradecimentos

A pesquisa contou com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

## Referências

- ALVES, I. C.; CAMPOS, P. H. F. Um super-herói na escola: as representações sociais de alunos dos anos finais do ensino fundamental sobre escola. **Educação Temática Digital**. (No prelo).
- ALVES, M. F.; OLIVEIRA, V. A. de. Política educacional, projeto de vida e currículo do ensino médio: teias e tramas formativas. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 8, p. 20-35. 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2608>. Acesso em: 3 ago. 2024.
- ANDRADE, D.; SOUSA, C. Se a escola pudesse ser outra coisa, que coisa ela seria? **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 5, n. 11, p. 37-48, 2008. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/7426/47966275>. Acesso em: 3 fev. 2025.
- ANDRÉ, S. Projeto de vida: Sob o signo da reinvenção da escola. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 22, n. 2, p. 227-232, 2021. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2021v22n209>. Acesso em: 25 fev. 2025.
- ARAÚJO, G. C. C. de; RUFO, T. F. Projeto de vida e educação básica: estabelecendo pontes entre as etapas Ensino Fundamental e Ensino Médio. **Revista Exitus**, v. 13, n. 1, p. 1-24, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/re.v13i1.2419>. Acesso em: 21 mar. 2025.
- ARAÚJO, U. F.; ARANTES, V.; PINHEIRO, V. **Projetos de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais**. São Paulo: Summus, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf). Acesso em: 5 fev. 2025.
- CAMPOS, D. T. F.; LEMGRUBER, M. S.; CAMPOS, P. H. F. Metáforas e objetivação: questões acerca da produção de sentidos nas representações sociais. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 50, p. 161-178, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/2238-1279.20200082>. Acesso em: 7 dez. 2024.
- CAMPOS, P. H. F.; LOPES, M. J.; SANTOS, S. R. M. dos. Escola sob o olhar de alunos das “classes de aceleração”: um estudo de representações sociais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 36, n. 3, p. 928-948, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol36n32020.103736>. Acesso em: 15 jun. 2024.

COSCIONI, V. Projetos de vida e educação básica: reflexões teóricas e implicações práticas. In: MELO-SILVA, L. L. *et al.* (org.). **Dos contextos educativos e formativos ao mundo do trabalho**: implicações para a construção de carreira. Pedro & João Editores, 2023, p. 109-126.

COSCIONI, V. Teoria Compreensiva dos Projetos de Vida: Contributos para a Educação Básica. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 22, n. 2, p. 241-253, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2021v22n211>. Acesso em: 26 out. 2024.

DAMON, W.; MENON, J.; BRONK, K. C. The Development of Purpose During Adolescence. *Applied Developmental Science*. **Applied Developmental Science**, v. 7, n. 3, p. 119-128, 2003. Disponível em: [https://web.stanford.edu/group/adolescence/cgi-bin/coa/sites/default/files/devofpurpose\\_0.pdf](https://web.stanford.edu/group/adolescence/cgi-bin/coa/sites/default/files/devofpurpose_0.pdf). Acesso em: 15 mar. 2025.

DUTRA-PEREIRA, F. K.; TINÔCO, S. Cartografias do Projeto de Vida: subjetividades, controles e resistências no Novo Ensino Médio. **Revista Diálogo Educacional**, v. 25, n. 84, p. 40–55, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.084.DS03>. Acesso em: 17 ago. 2024.

FANIZZI, C. O que é, pois, uma tese? sobre uma experiência de pesquisa em educação. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 26, p. 1-19, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v26i00.8677149>. Acesso em: 3 abr. 2024.

FAVERO, A. A.; OLIVEIRA, J. C.; FARIA, T. L. de. Crítica as “Medições” em Educação à Luz da Teoria das Capacidades: A Meritocracia que Reforça a Desigualdade. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 8, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/riesup.v8i00.8665579>. Acesso em: 3 abr. 2024.

FERREIRA, S. L.; SILVA, S. O. A. O Ensino Médio e suas incertezas: Representações Sociais e a construção de Projetos de Vida. **Revista Diálogo Educacional**, v. 25, n. 84, p. 123-138, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.084.DS07>. Acesso em: 3 abr. 2024.

FRANKL, V. E. **Em busca de sentido**: um psicólogo no campo de concentração. Tradução de Walter O. Schlupp e Carlos C. Aveline. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 5. ed. Editora Cortez, 2001.

FREIRE, P. Educação. O sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. *et al.* (org.), **O Educador**: vida e morte. Edições Graal, 1982, p.89-101.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Paz e Terra, 1996.

GUARESCHI, P. **Olhares do alto** - ensaios críticos. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2020.

GUARESCHI, P. **Paulo Freire e... além**: Desafios de uma pedagogia crítica. 2. ed. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2024.



GUEDES, P. M. Adolescências que não podem ser esquecidas. In: **Anuário da Educação Básica**. Editora Moderna, 2024, p. 60. Disponível em: <https://anuario.todospelaeducacao.org.br/index.html>. Acesso em: 3 abr. 2024.

JOVCHELOVITCH, S. Saber, afeto e interação. In: JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber: Representações, comunidade e cultura**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 33-77.

KLEIN, A. M.; ARANTES, V. A. Projetos de Vida de Jovens Estudantes do Ensino Médio e a Escola. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 1, p. 135-154, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623656117>. Acesso em: 3 abr. 2024.

LOPES, T. J. da S.; CAMPOS, P. H. F. **Escolas Pra quê? Por quê?** Appris, 2019.

NAIFF, L. A. M.; SÁ, C. P. de.; NAIFF, D. G. M. Preciso estudar para ser alguém: memória e representações sociais da educação escolar. **Paidéia**, v. 18, n. 39, p. 125-138, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2008000100012>. Acesso em: 3 abr. 2024.

NASCIMENTO, I. P. Projeto de vida de adolescentes do ensino médio: um estudo psicossocial sobre suas representações. **Imaginário**, v. 12, n. 12, p. 55-80, 2006. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-666X2006000100004&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-666X2006000100004&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 3 abr. 2024.

NIETZSCHE, F. **Crepúsculo dos ídolos ou como se filosofa com o martelo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

NOVAES, A.; ORNELLAS, M. de L.; ENS, R. T. Convergências teóricas em representações sociais e seu aporte para o estudo de políticas docentes. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 53, p. 999-1015, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416x.17.053.ao14>. Acesso em: 3 abr. 2024.

OLIVEIRA, J. L. de.; SOUSA, C. P. de.; ENS, R. T. Posso escolher meu futuro? A reforma do Ensino Médio e o componente curricular Projeto de Vida. **Revista Diálogo Educacional**, v. 25, n. 84, p. 26-39, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.084.DS02>. Acesso em: 27 mar. 2025.

OLIVEIRA, R. de.; SILVA, A. F. da. Projetos de vida no ensino médio: o que os jovens nos disseram?. **Revista e-Curriculum**, v. 19, n. 3, p. 1263-1286, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i3p1263-1286>. Acesso em: 3 abr. 2024.

PAREDES, E. C.; PECORA, A. R. Questionando o futuro: as representações sociais de jovens estudantes. **Psicologia: teoria e prática**, v. 6, p. 49-65, 2004. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872004000300004&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872004000300004&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 3 abr. 2024.

ROSENDO, D.; LAPA, F. B. Educação e(m) direitos humanos e BNCC: competências socioemocionais e ética ambiental. **Revista Espaço do Currículo**, v. 3, n. 11, p. 470-483, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2018v3n11.40385>. Acesso em: 3 abr. 2024.

SILVA, M. A. M. da.; DANZA, H. C. Projeto de vida e identidade: Articulações e implicações para a educação. **Educação em Revista**, v. 38, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469835845>. Acesso em: 20 set. 2024.

SILVA, M. R. da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**, v. 34, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Acesso em: 21 mar. 2025.

SOUZA, A. M. B. *et al.* Representações sociais de jovens estudantes do ensino médio sobre futuro. In: SOUSA, C. P. de. *et al.* (org.). **Qual futuro?** Representações sociais de professores, jovens e crianças. Pontes Editores, 2018, p. 183-214.

SOUZA, H.; PADOVANI, R. Roteiro de Análise de Indicadores Educacionais. In: **Observatório de Educação Ensino Médio e Gestão do Instituto Unibanco**, *s.d.* Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/observatorio/b9c2c1e7-44ca-4492-a940-4e8dfa58989d/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

TORRES, A. R. R.; CAMINO, L. Grupo social, relações intergrupais e identidade social. In: CAMINO, L. *et al.* (org.). **Psicologia Social: Temas e Teorias**. 2. ed. Brasília: Technopolitik, 2013. Disponível em: [http://www.technopolitik.com.br/downloads/files/PSI-SOCIAL\\_ed2R.pdf](http://www.technopolitik.com.br/downloads/files/PSI-SOCIAL_ed2R.pdf). Acesso em: 3 jun. 2024, p. 515-539.

ZONTA, G. A. A construção do projeto de vida do aluno da rede pública de educação. **Psicologia Argumento**, v. 25, n. 50, p. 261-268, 2007.

Enviado em: 11/04/2025  
Revisado em: 07/08/2025  
Aprovado em: 08/08/2025