ISSN: 2675-7222

SAS
South American Sciences

EDUCAÇÃO E PROJETO DE VIDA: CAMINHOS PARA NOVAS POSSIBILIDADES

EDUCATION AND LIFE DESIGN: PATHWAYS TO NEW POSSIBILITIES

https://doi.org/10.63330/sasciencesv6n2-286

Submetido em: 08/10/2026 e Publicado em: 05/11/2026

SAS: e26514

Francisco Renato Silva Ferreira
Mestre em Ensino em Saúde
Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil
Vínculo Institucional: Grupo de Pesquisa Políticas Públicas em Educação e Saúde – GPPES/UNILEÃO e Secretaria Municipal de Educação de Altaneira/CE e Assaré/CE, Brasil
E-mail: renatoferreira@altaneira.ce.gov.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6775378848524040
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3977-0136

Marlene Menezes de Souza Teixeira
Doutora em Educação e Ensino: Química da Vida e Saúde
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Brasil
Vínculo Institucional: Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil
E-mail: marlenesouza@leaosampai.edu.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5043828704040203
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1546-3257

Lee Fontenele Moraes
Mestre em Educação
Vínculo Institucional: Secretaria de Esporte, Cultura e Turismo de São Benedito/CE, Brasil
E-mail: leefontenele@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-2542-3096

José Diogo Barros
Mestrando em Ensino em Saúde
Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil
Vínculo Institucional: Grupo de Pesquisa Políticas Públicas em Educação e Saúde – GPPES/Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil
E-mail: diogobarros@leaosampaio.edu.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9362354802619916
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-9947-7022

Maria Izabel Pedro da Silva
Mestranda em Educação
Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte – UPE, Brasil
Vínculo Institucional: Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte – UPE e Secretaria Municipal de Educação de Altaneira/CE, Brasil
E-mail: izabelpedro2009@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/2905356848631037
ORCID: https://orcid.org/0009-0009-2861-581X

Cicero Jackson Pinheiro Beserra
Mestre em Ensino de Física
Sociedade Brasileira de Física (SBF) Polo P31 – URCA, Brasil
Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro do Norte/CE e Secretaria de Estado de Educação do Ceará – SEDUC, Brasil
E-mail: jacksonpinheirofisica@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7821812927688605
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3540-0058

Wellton Cardoso Pereira
Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Brasil
Vínculo Institucional: Secretaria de Estado de Educação do Ceará – SEDUC, Brasil
E-mail: wellton.pereira@prof.ce.gov.br
Lattes: https://lattes.cnpq.br/8139338720406459
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4371-7338

Maria Eliane Esmeraldo Martins
Mestranda em Ensino em Saúde
Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil
Vínculo Institucional: Grupo de Pesquisa Políticas Públicas em Educação e Saúde – GPPES/Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil
E-mail: eliane_cicero@hotmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/4212208847553623
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-9667-2150

Marta Coelho Bezerra Dantas
Mestra em Ensino em Saúde
Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil
Vínculo Institucional: Grupo de Pesquisa Políticas Públicas em Educação e Saúde – GPPES/Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil
E-mail: martha_30jpeg@hotmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5688263542829028
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1679-408X

Resumo

Pensar projetos de vida no campo educacional exige ultrapassar abordagens que os reduzem à escolha profissional ou ao esforço individual. Este artigo analisa como a educação participa da elaboração desses projetos, considerando a autonomia dos sujeitos e as desigualdades que condicionam suas oportunidades. Trata-se de pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, fundamentada em produções da educação e das ciências humanas, além de documentos normativos brasileiros. A análise evidencia que a escola pode favorecer o discernimento, diversificar repertórios culturais e oferecer instrumentos intelectuais para que os estudantes examinem interesses, revejam decisões e atribuam sentido ao que pretendem construir. Os resultados também indicam que projetar o futuro não significa ignorar o presente das juventudes nem responsabilizar individualmente os sujeitos por êxitos e impedimentos socialmente atravessados. Conclui-

se que a contribuição educativa reside em assegurar uma escolarização consistente, capaz de sustentar escolhas refletidas sem prescrever destinos ou converter desigualdades em limites previamente estabelecidos.

Palavras-chave: Autonomia; Educação; Projeto de vida.

Abstract

Addressing life projects within education requires moving beyond approaches that reduce them to career choice or individual effort. This article examines how education contributes to the development of such projects while considering personal autonomy and the inequalities that shape available opportunities. The study adopts a qualitative, bibliographic, and documentary approach grounded in educational and human sciences scholarship as well as Brazilian normative documents. The analysis shows that schools can foster discernment, broaden cultural repertoires, and provide intellectual resources through which students may examine their interests, reconsider decisions, and give meaning to what they intend to pursue. The findings also indicate that envisioning the future should neither disregard young people's present lives nor place individual responsibility on them for achievements and constraints shaped by social circumstances. The study concludes that education contributes most meaningfully by providing substantial schooling that supports thoughtful choices without prescribing predetermined paths or allowing inequality to define what students may become.

Keywords: Autonomy; Education; Life project.

1 INTRODUÇÃO

Pensar a vida adiante é lidar com um território que nunca se encontra inteiramente desenhado. Entre aquilo que se deseja e o que pode, de fato, ganhar existência, intervêm experiências, encontros e circunstâncias que alteram rumos e fazem surgir perspectivas antes sequer cogitadas. Nesse movimento, a educação adquire força formativa ao romper fronteiras do já conhecido e colocar o sujeito diante de outros modos de compreender a si mesmo e o mundo. Educar, nessa direção, é também tornar concebível aquilo que, até então, permanecia fora do alcance da imaginação.

A Constituição Federal inscreve a educação entre os direitos indispensáveis ao desenvolvimento da pessoa, à cidadania e à qualificação para o trabalho (Brasil, 1988), direção igualmente acolhida pela LDB ao vinculá-la às diferentes dimensões da vida social (Brasil, 1996). A BNCC aproxima esse fundamento da temática aqui discutida ao incorporar o projeto de vida à formação dos estudantes, associado à autonomia,

à responsabilidade e à participação social (Brasil, 2018). Delineia-se, assim, uma compreensão de escolarização que excede o domínio de conteúdos e alcança a própria formação humana.

A incorporação do projeto de vida ao debate educacional exige, contudo, alguma vigilância sobre o que se pretende nomear com essa expressão. Circunscrevê-lo à escolha profissional, a metas particulares ou à ideia de que cada pessoa responde sozinha pelo lugar que alcança tende a apagar as assimetrias que delimitam o que pode ser efetivamente realizado. Sen (2010) adverte que dispor formalmente de alternativas não equivale a ter liberdade concreta para convertê-las em realizações. Desse entendimento decorre uma leitura menos individualizante do êxito e do insucesso, capaz de considerar também as circunstâncias que tornam certos percursos mais viáveis do que outros.

A dimensão formativa desse debate ganha outros contornos em Freire (1996), para quem educar implica favorecer a autonomia e uma presença consciente diante da realidade. Charlot (2000) acrescenta que o aprender se constitui na relação que o sujeito tece consigo, com os outros e com o mundo, atribuindo sentido ao saber. Nessa convergência, o projeto de vida deixa de representar simples planejamento individual e passa a envolver modos de compreender a própria existência, posicionar-se diante dela e reelaborar seus rumos.

Essa reflexão adquire maior densidade quando alcança as juventudes e os diferentes lugares sociais a partir dos quais o amanhã é pensado. Dayrell (2003) contesta a ideia de uma juventude uniforme, ressaltando a pluralidade de modos de vivê-la, enquanto Arroyo (2014) reivindica uma educação atenta às histórias que constituem seus educandos. Tais aportes impedem que o projeto de vida seja tratado como escolha desprendida da realidade: cada estudante traz consigo vivências e saberes próprios, ao mesmo tempo que encontra margens distintas para transformar aspirações em caminhos possíveis.

É nesse entrelaçamento entre formação, escolhas e realidade social que emerge a questão central deste estudo: como a educação pode favorecer a construção de projetos de vida sem ignorar as desigualdades sociais, econômicas e culturais que incidem sobre as escolhas dos sujeitos? A indagação coloca a escola diante de uma tensão incontornável: reconhecer sua capacidade de alargar horizontes sem lhe atribuir o poder de assegurar destinos, tampouco admitir que as circunstâncias de origem determinem, de antemão, aquilo que cada pessoa poderá vir a ser.

Saviani (2013) oferece uma chave importante para essa tensão ao compreender a educação como via de apropriação da cultura historicamente produzida. A escola, nesse horizonte, não promete destinos nem neutraliza as desigualdades, mas pode romper o confinamento ao já vivido, colocando os sujeitos em contato com saberes que lhes permitem enxergar além do que a experiência imediata lhes apresenta. Educar ganha, então, um sentido decisivo: ampliar o que pode ser conhecido para que o futuro não permaneça limitado apenas ao que já se conhece.

A pertinência deste estudo emerge justamente da necessidade de retirar o projeto de vida do terreno das fórmulas de incentivo e das escolhas estritamente ocupacionais. Interessa pensá-lo como questão educacional que envolve discernimento, autonomia e leitura das circunstâncias em que cada existência se inscreve. Tal enfoque permite interrogar o alcance da escola sem idealizá-la, reconhecendo sua participação na formação dos sujeitos sem transformar conquistas ou impedimentos em responsabilidade exclusivamente pessoal.

Com base nessas questões, o artigo tem como objetivo examinar como a educação participa da elaboração dos projetos de vida, especialmente no que se refere às escolhas, à autonomia e às perspectivas de futuro em contextos socialmente desiguais. Adota-se uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, sustentada por produções da educação e das ciências humanas, além de documentos normativos brasileiros. A análise articula saber, juventude, liberdade e desigualdade para compreender o projeto de vida não como plano fixo, mas como processo mutável, atravessado por aprendizagens, relações e mudanças próprias da existência.

2 EDUCAÇÃO, PROJETO DE VIDA E FORMAÇÃO HUMANA

Vincular educação e projeto de vida exige reconhecer que a passagem pela escola não se esgota na preparação profissional nem na conquista de certificações. O que nela se aprende pode repercutir na maneira como o sujeito se percebe, lê o mundo e atribui sentido ao lugar que nele ocupa. Mais do que acumular conteúdos, escolarizar-se pode significar adquirir referências capazes de deslocar certezas, suscitar outras perguntas e tornar pensáveis caminhos que antes não integravam o campo do imaginável.

O acesso ao patrimônio cultural acumulado pela humanidade ocupa lugar central na concepção educativa de Saviani (2013). Longe de se resumir à circulação de informações, a escola assume o compromisso de socializar produções intelectuais que, fora dela, permanecem desigualmente acessíveis. Essa mediação pode romper estreitamentos impostos pelo universo imediato e oferecer ao estudante elementos para atribuir outros sentidos à própria existência e conceber rumos até então impensados.

Educar para a autonomia pressupõe recusar qualquer tentativa de antecipar o que alguém deverá se tornar. Em Freire (1996), o educando é reconhecido como sujeito histórico, capaz de interpretar sua inserção social e assumir posição diante dela. Ser autônomo, portanto, não significa agir à margem dos vínculos e limites que atravessam a existência, mas desenvolver discernimento para deliberar sobre a própria vida sem atribuir exclusivamente a si os êxitos ou impedimentos encontrados.

Pensar o que virá não implica fixá-lo de antemão, pois interesses, vínculos e prioridades se reconfiguram à medida que novas vivências introduzem outros sentidos ao que antes parecia definido. Por essa razão, a escola não deve cobrar respostas prematuras sobre profissão ou destino, mas favorecer o

discernimento necessário para ponderar possibilidades, rever decisões e reconhecer a mudança como parte legítima do próprio amadurecimento.

O saber adquire outra densidade quando deixa de ser algo apenas recebido e passa a integrar a maneira pela qual o estudante se constitui e se situa socialmente. Em Charlot (2000), essa relação é inseparável da história singular de quem aprende e das interações que participam desse processo. Tal compreensão aproxima currículo e projeto de vida sem subordinar um ao outro: o que se estuda pode provocar indagações, despertar interesses e inaugurar perspectivas que ultrapassam demandas imediatas, preservando a amplitude educativa da escola.

Nem tudo o que a escola provoca pode ser antecipado ou traduzido em resultados previamente estipulados. Larrosa (2002) ajuda a apreender essa dimensão ao situar a experiência naquilo que efetivamente toca o sujeito e deixa nele alguma transformação. Uma obra literária, uma descoberta científica, uma expressão artística, a convivência com um professor ou uma vivência coletiva podem instaurar curiosidades e deslocamentos que não estavam previstos. Há, nesse caráter imprevisível, uma fecundidade educativa que escapa à lógica das metas e dos efeitos calculáveis.

É nesse ponto que o projeto de vida se distancia das fórmulas que fazem da vontade pessoal a medida de toda conquista. Máximas como “basta querer” ou “acredite em seus sonhos” soam encorajadoras, mas simplificam aquilo que interfere na realização das aspirações. Sen (2010) desloca o debate ao mostrar que a liberdade depende das capacidades de converter aquilo que se valoriza em realizações efetivas. O desejo, por si só, não equipara recursos, remove barreiras ou torna igualmente alcançável aquilo que se pretende.

No âmbito pedagógico, o projeto de vida ganha densidade quando deixa de funcionar como roteiro de chegada e se torna ocasião para interrogar o próprio viver. Isso requer acolher o autoconhecimento sem encerrá-lo no indivíduo, tratar o trabalho como dimensão da vida sem fazê-lo seu único horizonte e admitir que o amanhã comporta desvios, revisões e recomeços. À educação interessa, sobretudo, favorecer perguntas que ajudem o estudante a reconhecer desejos e pertencimentos sem apartá-los dos vínculos coletivos e do tempo histórico em que se constituem.

A contribuição educativa ao projeto de vida reside menos em oferecer respostas sobre o amanhã do que em qualificar as perguntas dirigidas a ele. Ao colocar diferentes perspectivas em circulação e fornecer elementos para examiná-las, a escola pode alargar o repertório a partir do qual cada estudante pensa o que deseja realizar. Esse movimento, contudo, encontra uma fratura decisiva: aquilo que pode ser concebido nem sempre pode ser igualmente alcançado. É nessa distância entre aspiração e realização que as distintas maneiras de viver a juventude passam a ocupar o centro da discussão.

3 JUVENTUDES, DESIGUALDADES E POSSIBILIDADES DE ESCOLHA

Projetar a própria vida não ocorre sobre um terreno socialmente uniforme, pois aquilo que cada sujeito consegue vislumbrar e perseguir é atravessado por posições e recursos distribuídos de maneira desigual. Renda, lugar de moradia, escolaridade familiar, circulação cultural, redes de apoio e inserção laboral compõem esse cenário e conferem pesos distintos às aspirações individuais. Ignorar tais assimetrias significa tratar como decisão estritamente pessoal aquilo que também é produzido pelas oportunidades e restrições presentes na vida social.

As desigualdades ganham contornos ainda mais complexos quando observadas entre os jovens, pois pertencer à mesma faixa etária não significa compartilhar modos semelhantes de estar no mundo. Dayrell (2003) recusa a leitura da juventude como simples intervalo preparatório para a vida adulta e lhe reconhece espessura própria no presente. Falar em juventudes, no plural, torna-se, assim, necessário para acolher a multiplicidade de histórias, pertencimentos e modos de viver que uma classificação baseada apenas na idade não consegue revelar.

Essa pluralidade adquire materialidade quando se observa o cotidiano dos jovens: enquanto alguns dividem o tempo entre escola e ocupação remunerada, outros contam com maior disponibilidade para cursos, atividades culturais e acesso às tecnologias. Sposito (2005) permite compreender essas diferenças ao situar a condição juvenil na confluência entre escolarização, trabalho, sociabilidade e participação pública. O que se projeta para adiante, portanto, não nasce em abstrato, mas toma forma nas oportunidades, exigências e limites que compõem o presente de cada jovem.

A aparente uniformidade das regras escolares não significa, contudo, que todos partam do mesmo lugar. Bourdieu (1998) evidencia que o capital cultural e social acumulado em diferentes meios de origem produz familiaridades, disposições e vantagens distintas diante da escolarização. Quando essa assimetria permanece invisível, desempenhos passam a ser lidos apenas como fruto de aptidão ou empenho pessoal. O mérito, nesse caso, pode encobrir diferenças que antecedem a própria disputa escolar.

As marcas da origem, embora relevantes, não encerram antecipadamente aquilo que alguém poderá vir a ser. Lahire (2002) complexifica essa leitura ao mostrar que uma mesma pessoa é constituída por socializações plurais, nem sempre convergentes entre si. Família, escola, convivências e acontecimentos diversos podem recompor disposições adquiridas e abrir direções que não estavam dadas de início. Considerar o peso das desigualdades, portanto, não equivale a convertê-las em sentença biográfica.

É nesse equilíbrio entre iniciativa pessoal e assimetrias sociais que a justiça escolar se torna uma questão incontornável. Dubet (2008) adverte que submeter todos aos mesmos critérios não torna uma disputa necessariamente justa, sobretudo quando as posições ocupadas pelos participantes são profundamente distintas. Nessa lógica, o mérito deixa de ser uma medida neutra: tomado isoladamente,

pode naturalizar privilégios e fazer de desvantagens socialmente produzidas uma aparente incapacidade de quem as enfrenta.

Arroyo (2014) desloca o olhar para quem efetivamente habita a escola, lembrando que nenhum educando chega a ela despido de história. Vivências familiares, pertencimentos, marcas sociais e modos de interpretar o mundo atravessam sua relação com o aprender e não podem ser substituídos por uma figura abstrata de aluno. Considerá-los pedagogicamente significa acolher essa inteireza sem fazer do presente uma medida definitiva daquilo que cada um ainda poderá construir.

A contribuição de Sen (2010) permite deslocar a análise daquilo que é formalmente disponibilizado para aquilo que cada pessoa consegue, de fato, usufruir. No campo educacional, ter um direito assegurado ou uma porta aberta não garante, por si, condições equivalentes de aproveitamento. Frequência, aprendizagem e continuidade dos estudos dependem também dos meios concretos que sustentam esses percursos. A liberdade, nessa leitura, mede-se menos pela existência da oportunidade do que pela possibilidade real de fazê-la valer.

Pensar o projeto de vida exige preservar uma tensão incontornável, pois cada pessoa participa da escrita de seus rumos, mas não dispõe sozinha de todas as circunstâncias que os tornam viáveis. Nem a vontade individual possui força irrestrita, nem as desigualdades constituem um veredicto antecipado. Pedagogicamente, sustentar esse entremeio significa recusar tanto a culpabilização por aquilo que não se alcança quanto à ideia de que o lugar social de partida encerra, de antemão, o que alguém poderá construir.

À educação cabe uma tarefa mais delicada, que consiste em oferecer aos estudantes elementos para ler criticamente o lugar que ocupam sem confiná-los a ele. Isso envolve perceber entraves, localizar apoios, ponderar alternativas e elaborar modos de agir diante do que se apresenta, admitindo que decisões podem ser refeitas à medida que a vida se modifica. A escola não desfaz as disparidades sociais, mas pode impedir que elas sejam tomadas como fronteiras definitivas do que ainda pode ser concebido.

A questão passa, então, a incidir sobre o próprio fazer escolar e sobre aquilo que ele torna acessível aos jovens. Mais do que indagar o que pretendem para os anos vindouros, importa examinar se o cotidiano educativo diversifica repertórios, favorece participação e põe em circulação referências capazes de alargar o que pode ser pensado para além do já vivido. É nesse terreno que a responsabilidade pedagógica da escola adquire sua expressão mais concreta.

4 A ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DE NOVAS POSSIBILIDADES

A escola ganha especial relevância quando aquilo que circula socialmente de modo restrito encontra nela uma via de democratização. Aproximar os estudantes da produção científica, artística e cultural não significa apenas acrescentar conteúdos à escolarização, mas oferecer-lhes outros referenciais para interpretar a existência e interrogar o que parecia previamente estabelecido. É por essa via que a formação

escolar participa do porvir, não prescrevendo escolhas, mas enriquecendo o universo a partir do qual elas poderão ser elaboradas.

O próprio texto constitucional afasta uma concepção estreita do ato educativo. Ao estabelecer a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, o art. 205 da Constituição Federal articula pleno desenvolvimento da pessoa, exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). A coexistência dessas finalidades revela que escolarizar não se resume a preparar para uma ocupação, mas alcança dimensões mais abrangentes da constituição humana e da inserção na vida coletiva.

A LDB amplia esse entendimento ao reconhecer que a educação se realiza em diferentes âmbitos da vida, da família e do trabalho às instituições de ensino, aos movimentos sociais e às manifestações culturais (Brasil, 1996). Tal abrangência retira da escola qualquer pretensão de monopólio formativo e a insere em uma trama mais extensa de relações sociais. Identidades, valores e modos de projetar a existência resultam, portanto, de múltiplas pertenças e vivências, entre as quais a escolarização ocupa lugar singular, mas não exclusivo.

Na BNCC, o projeto de vida adquire presença explícita ao integrar uma competência que articula saberes, mundo do trabalho, cidadania e tomada de decisões com autonomia e responsabilidade (Brasil, 2018). Essa formulação comporta uma concepção mais larga do viver, que se empobrece quando traduzida apenas em definição profissional ou em roteiros individuais para os anos seguintes. Seu alcance educativo reside justamente em não aprisionar a existência a uma única direção.

A fecundidade do trabalho escolar reside também na recusa de subordinar o currículo às exigências imediatas de uma profissão ou de um projeto individual. Matemática, ciências, história, filosofia, artes, linguagens e práticas corporais oferecem distintas maneiras de investigar fenômenos, apreciar a cultura e participar da vida coletiva. Preservar essa pluralidade significa assegurar uma educação intelectualmente substantiva, na qual o estudante possa confrontar ideias, cultivar interesses e desenvolver critérios próprios, sem que o valor do aprendido dependa exclusivamente de sua aplicação futura.

Libâneo (2013) permite situar essa discussão no núcleo do trabalho pedagógico ao reafirmar o ensino como condição para o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Nessa chave, abordar projetos de vida não constitui um acréscimo apartado do currículo, mas ganha consistência quando sustentado por aprendizagens efetivas. Incentivar aspirações sem garantir uma escolarização intelectualmente sólida esvazia o próprio discurso educativo, pois desejar outros rumos também requer recursos para compreendê-los, avaliá-los e agir diante deles.

Com Tardif (2014), o olhar se desloca para a docência como ofício constituído por saberes de múltiplas procedências, continuamente reelaborados no exercício profissional. No convívio diário, ensinar ultrapassa a exposição curricular, pois gestos, intervenções e interlocuções podem repercutir na relação que o estudante estabelece com o estudo, consigo mesmo e com sua pertença à escola. Não se atribui ao

professor o comando sobre vidas alheias, mas se reconhece que sua presença pedagógica pode deixar marcas que excedem aquilo que estava previsto para ser ensinado.

Em hooks (2017), a sala de aula ganha espessura quando o estudante não ocupa apenas o lugar de quem recebe, mas também de quem fala, indaga e participa da produção do que ali se constrói. Escutar, argumentar, confrontar pontos de vista e conviver com a diferença conferem ao ato educativo uma dimensão compartilhada. Pensado a partir daí, o projeto de vida deixa de ser uma elaboração encerrada no indivíduo e passa a incorporar a maneira como cada pessoa se inscreve no mundo comum e responde pelos vínculos que nele estabelece.

Reconhecer a iniciativa dos estudantes exige cautela para que a educação não adote uma gramática do desempenho na qual todo resultado seja convertido em mérito ou insuficiência pessoal. Discursos de sucesso, empreendedorismo e superação podem produzir esse desvio quando apresentam conquistas como simples decorrência do empenho individual. Sob essa lógica, entraves de ordem social perdem visibilidade e aquilo que ultrapassa a ação de uma pessoa acaba indevidamente inscrito em sua conta.

Abordar projetos de vida pedagogicamente exige sustentar aspirações sem falsear o terreno em que poderão ganhar forma. Cabe à escola encorajar iniciativas sem prometer desfechos, reconhecer adversidades sem convertê-las em sentença e favorecer decisões sem supor que todos dispõem dos mesmos meios para realizá-las. Essa medida preserva a agência do estudante sem descolar seus propósitos das circunstâncias sociais que interferem em sua concretização.

Projetar o amanhã não pode reduzir a juventude a um tempo de espera, como se sua importância dependesse apenas do que virá depois. O cotidiano escolar precisa ter valor enquanto é vivido, acolhendo inquietações, vínculos, descobertas e modos de estar no mundo que pertencem ao agora. Uma educação comprometida com projetos de vida começa, portanto, por conferir dignidade ao presente, pois ninguém deveria precisar chegar à vida adulta para que sua existência seja reconhecida como plena de sentido.

A força educativa da escola não se mede pela promessa de corrigir sozinha as fraturas sociais nem pela garantia de conquistas individuais. Ela se manifesta na qualidade do que ensina, na riqueza cultural que faz circular e nos encontros que permitem ao estudante ultrapassar os contornos do que lhe era familiar. Seu alcance talvez esteja justamente aí, em não decidir o que alguém será, mas em impedir que a pobreza do acesso educativo estreite, desde cedo, aquilo que essa pessoa poderá conceber para si.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida neste estudo confirma que pensar educação e projeto de vida requer escapar tanto da exaltação da vontade individual quanto da leitura que transforma a procedência social em sentença. Aquilo que uma pessoa projeta para si nasce do encontro entre aspirações próprias e circunstâncias que não estão inteiramente sob seu domínio. Reconhecer essa coexistência permite compreender a ação educativa

em sua justa medida, sem convertê-la em promessa de ascensão nem reduzi-la à impotência diante das assimetrias que atravessam a existência.

O exame realizado evidencia que a incidência da escola sobre os projetos de vida não está em indicar chegadas, mas em qualificar o modo como cada estudante pondera aquilo que pretende para si. Um ensino intelectualmente consistente, aberto à diversidade cultural e ao confronto de ideias, oferece matéria para discernir interesses, interrogar certezas e reconsiderar direções. Sua contribuição torna-se, assim, menos prescritiva e mais substantiva, pois não entrega respostas sobre quem alguém deverá ser, mas amplia os fundamentos a partir dos quais essa resposta poderá ser elaborada.

Reduzir o projeto de vida à definição de uma profissão significa comprimir a amplitude do viver em uma única dimensão. O trabalho integra esse percurso, mas convive com afetos, pertenças, compromissos coletivos e interesses que também participam da constituição de cada pessoa. Por isso, nenhuma projeção precisa permanecer intacta ao longo do tempo, pois revê-la, interrompê-la ou substituí-la pode representar não um insucesso, mas a lucidez de reconhecer que aquilo que fazia sentido em determinado momento já não responde a quem se tornou.

A leitura das juventudes trouxe ainda uma constatação decisiva, pois formar para o que virá não justifica transformar o tempo juvenil em mera passagem. A escolarização precisa fazer sentido enquanto acontece, permitindo que o jovem encontre nela interlocução, pertencimento e reconhecimento de sua condição presente. Desse modo, projetar-se adiante deixa de significar viver à espera de uma vida que começaria depois e passa a coexistir com o direito de atribuir significado ao tempo que já se vive.

Os resultados também desautorizam leituras que atribuem ao indivíduo a autoria exclusiva de suas conquistas ou frustrações. Aquilo que alguém consegue realizar depende de recursos, suportes e acessos distribuídos de maneira profundamente desigual, embora tais diferenças não devam servir para antecipar até onde cada estudante poderá chegar. A exigência educativa reside justamente nesse equilíbrio, reconhecer os condicionantes sem transformá-los em prognóstico e valorizar a iniciativa pessoal sem convertê-la na medida absoluta de cada desfecho.

A contribuição central do estudo consiste em recolocar o projeto de vida no terreno da educação, retirando-o da lógica de um roteiro pessoal a ser cumprido. Mais fecundo do que exigir respostas precoces sobre o amanhã é assegurar uma escolarização que ensine a pensar, confrontar perspectivas e formular juízos próprios sobre aquilo que merece ser buscado. Nessa acepção, o tema adquire consistência pedagógica e deixa de operar como receituário de êxito para integrar uma formação que prepara o estudante não para obedecer a um destino, mas para examiná-lo criticamente.

O caráter bibliográfico e documental da investigação delimita seu alcance e, ao mesmo tempo, indica desdobramentos ainda necessários. Estudos de campo poderão investigar como jovens e docentes compreendem o projeto de vida, que feições ele assume no currículo e como se efetiva no cotidiano escolar.

Esse avanço empírico permitirá confrontar a elaboração teórica com situações vividas nas escolas, incorporando perspectivas que a natureza deste estudo não permite alcançar.

Ao fim, o que se reafirma é uma responsabilidade essencial da educação, impedir que o mundo apresentado ao estudante seja menor do que aquele que ele poderia conhecer. Não lhe cabe determinar o que virá, mas assegurar uma formação que lhe permita pensar para além do imediato e reconhecer que nenhuma resposta sobre a própria vida precisa nascer pronta ou permanecer definitiva. Talvez educar encontre aí uma de suas expressões mais profundas, fazer com que o ainda desconhecido também possa entrar no campo do possível.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 7 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 7 out. 2026.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004.

DUBET, François. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade**.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SPOSITO, Marilia Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-127.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.