

Para além do Projeto de Vida: As perspectivas de futuro de jovens de uma escola rural de Campos dos Goytacazes - RJ¹

Maria Eduarda Emrich do Amaral, UENF/RJ

Raquel Brum Fernandes, UENF/UFF/RJ

Palavras-chave: Juventude; Escola Rural; Futuro

INTRODUÇÃO

Existe um número crescente de produções que partem do entendimento das individualidades dos jovens e dos grupos — considerando aspectos sociais, históricos e culturais. Apesar disso, a maioria dos estudos ainda giram em torno de juventudes que se encontram no meio urbano, havendo pouco debate sobre as especificidades do espaço rural (Abramo, 2014). A juventude rural é considerada uma população específica, como uma minoria dentro da população de jovens brasileiros — o que contribui para que o espaço urbano siga em foco —, por isso ainda é pouco reconhecida (Carneiro e Castro, 2007, p. 129).

Os projetos para o futuro não são um fenômeno puramente interno e subjetivo, sendo formulados dentro de um campo de possibilidades (Velho, 2004). Para isso, no seguinte trabalho, entende-se a perspectiva de futuro enquanto uma compreensão subjetiva da percepção dos jovens sobre suas possibilidades em relação ao futuro, no campo da escolaridade, trabalho, casa, afeto e relações interpessoais (Günther e Günther, 1998). Ademais, Novaes (2006) afirma que “jovens com idades iguais vivem juventudes desiguais”. Nesse sentido, para entender esse campo de possibilidades que se apresenta para esses alunos, é necessário ponderar os aspectos estruturais e conjunturais que o compõem, assim como as condições subjetivas e individuais (Laranjeira; Iriart; Rodrigues, 2016).

Diante disso, entende-se que para refletir sobre as juventudes, é necessário considerar as políticas públicas que perpassam suas condições juvenis e/ou são destinadas a elas — inclusive considerando a educação enquanto uma política pública. Nesse sentido, historicamente, o investimento em educação foi a principal estratégia do Estado brasileiro para incorporar os jovens, focando na qualificação para o trabalho durante a industrialização.

¹ Trabalho apresentado na 35ª Reunião Brasileira de Antropologia (Ano: 2026)

No entanto, esse acesso foi restrito, levando a maioria da juventude a se inserir precocemente no mercado de trabalho, seja de maneira formal (participando do pacto previdenciário entre gerações) ou informal (reproduzindo disparidades regionais) (Abramo, 2014).

A juventude enquanto “sujeito de direitos” que demanda políticas públicas específicas emerge apenas na segunda metade dos anos 1980, em uma época em que a “exclusão social” de jovens tornou-se parte da questão social. Diante da intensificação da globalização dos mercados e desterritorialização dos processos produtivos, surge uma nova divisão internacional do trabalho evidenciando a pobreza e aumentando a precarização das relações de trabalho, mudanças que afetaram a juventude (Abramo, 2014, p. 50).

A partir desse momento, os governos, bancos e organismos internacionais iniciam discussões sobre “os problemas da juventude” enquanto uma tentativa de encontrar formas para sair da crise e superar a pobreza. Dessa maneira, concomitantemente às medidas que buscavam o “enxugamento do Estado”, surgem as “políticas compensatórias”, com foco nos grupos considerados “de risco” e/ou “vulneráveis”. Nesse momento, de acordo com Abramo (2014), demonstrando a fragilidade do modelo econômico vigente na época, “colocou-se a necessidade de “políticas públicas de juventude””.

Resumidamente, desde os anos de 1990 até a atualidade, duas concepções de juventude se apresentaram, no Brasil, como pólos nas ações das políticas públicas, além de estarem presentes nas práticas escolares e discursos para os jovens. A primeira delas é a juventude enquanto um problema social, imagem que ainda aparece frequentemente para justificar ações e políticas. A segunda delas é o jovem como sujeito social, uma concepção que “tende a reconhecer a importância de se ouvir, entender e considerar as vozes juvenis no mundo público: na escola, no trabalho e na política, inclusive na formulação das políticas públicas para a juventude” (Groppo, 2017, p.12).

Essa segunda imagem — jovem enquanto sujeito social — divide-se em duas ideias de protagonismo juvenil, a primeira envolve uma concepção atrelada à perspectiva empresarial. De acordo com Groppo (2017, p.12), ela possui um alcance reduzido e eficácia questionável, além de esperar que “sujeitos já tão excluídos de benefícios sociais e oportunidades econômicas, resolvam os problemas de sua localidade”, mesmo diante de cenários de falta de equipamentos e serviços públicos. A segunda aborda o protagonismo como uma tática de construção do consenso, em que os jovens são envolvidos em “discussões de aspectos

secundários de políticas ou projetos”, detalhes sobre a execução de atividades, mas seguem excluídos das decisões mais importantes, e seu caráter de necessidade.

Há também a concepção da "juventude como direito", que se aproxima do “jovem enquanto sujeito social”, influenciada pela noção de moratória psicossocial e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), representou um avanço ao reconhecer os jovens como sujeitos de direitos e agentes na vida pública. No entanto, ela apresenta a limitação de, ao se basear majoritariamente no modelo de proteção voltado para crianças e adolescentes, promover uma certa infantilização da juventude, ignorando suas especificidades e maior autonomia em comparação com os mais novos. Apesar disso, este enfoque foi um passo importante para uma visão mais abrangente do jovem, mudando de um sujeito que seria apenas portador de direitos para um ator e agente político (Groppo, 2017).

Segundo Groppo (2017), as manifestações de junho de 2013, impulsionadas pelo Movimento Passe Livre (MPL), surpreenderam o país e abalaram, em poucos dias, a legitimidade de políticas sociais e educacionais construídas ao longo de anos. Essas políticas haviam enfatizado uma "inclusão" via consumo, em vez do acesso a direitos e equipamentos públicos de qualidade. Em relação à educação, a visão predominante era a de um "serviço" para formar mão de obra empregável, e não um direito para formar cidadãos críticos e participativos. Sobre isso, considerando as contradições desse período, afirma

O ímpeto progressista das pautas e demandas educacionais das Jornadas parece ter sido muito presente nos movimentos de ocupações de escolas nos anos seguintes, ainda que tenham sido campanhas, sobretudo, de rechaço a políticas educacionais regressivas propostas por governos estaduais e pelo governo do recém-empossado Michel Temer, após o *impeachment* de Dilma Rousseff (Groppo, 2024, p.15).

Nesse cenário, após o *impeachment* de 2016, marcado pelo avanço da agenda neoliberal e empresarial no Ministério da Educação (MEC), a primeira iniciativa educacional do governo Michel Temer foi a Medida Provisória 746/2016, que propôs a Reforma do Ensino Médio. Convertida na Lei nº 13.415/2017, essa reforma promoveu mudanças profundas na estrutura dessa etapa de ensino, alterando a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Ela instituiu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dando início a uma ampla transformação da Educação Básica.

De acordo com Jakimiu (2022, p. 9), a BNCC menciona o Projeto de Vida 17 vezes e aparece como: “1) constitutivo de uma das competências gerais da Educação Básica, 2) parte da “formação integral”, 3) elemento formativo, 4) integrativo da finalidade do “Ensino Médio

na contemporaneidade””. É possível compreender a centralidade do “Projeto de Vida” como um elemento integrante da Reforma do Ensino Médio, associado à noção de protagonismo juvenil — o que, nesse contexto, transfere para os jovens a responsabilidade pela construção de suas próprias trajetórias e escolhas referentes a elas. Dessa maneira, o Projeto de Vida foi ocupando espaço nas políticas educacionais contemporâneas voltadas à última etapa da Educação Básica.

Portanto, a seguinte fundamentação teórica permite compreender o objeto de investigação a partir de um olhar multidimensional. Supera-se a visão da juventude como um "problema social" homogêneo (Pais, 1990) para adotar a concepção de juventudes no plural (Novaes; Vanucchi, 1991), entendidas como construções socioculturais dinâmicas e marcadas por multipertencimentos (Velho, 2006). Este referencial evidencia como a escola, enquanto espaço de sociabilidade e construção identitária (Dayrell, 2007), é atravessada por profundas desigualdades de classe, raça e território (Novaes, 2006), que se agudizam no contexto rural. Ao articular essa compreensão das juventudes rurais com a análise crítica do "projeto de vida" — elemento constituinte da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) que flexibiliza e esvazia o currículo (Arroyo, 2011) —, busca-se analisar de que modo essa política é apropriada e ressignificada por jovens cujos campos de possibilidade (Velho, 2004) e relação com o futuro são marcados pela incerteza (Pais, 2006) e por trajetórias historicamente interdidas.

METODOLOGIA

O trabalho de campo foi realizado “com” os jovens, o que, de acordo com Guerrero e Milstein (2020), significa que eles compartilham atividades vinculadas à pesquisa, integrando a equipe de pesquisadores. Assim, para iniciar essa colaboração, houve um primeiro encontro, com um primeiro contato com os alunos, com cada uma das turmas do segundo ano (regular e integral) e outra do terceiro ano, na qual realizei uma apresentação breve sobre a temática geral do estudo. Esse momento inicial foi fundamental para estabelecer um vínculo e um compromisso ético com os participantes, esclarecendo aspectos gerais sobre a pesquisa, seu processo, e me apresentando para eles também.

A pesquisa, mesmo guiada por questões iniciais, teve seu roteiro final definido a partir dessa construção coletiva, em um formato que permite que todos os participantes se envolvam

no processo de construção de sentidos (Castro, 2008), garantindo que as vozes dos jovens orientem o rumo da investigação. Por isso, no encontro de apresentação, conversamos sobre as preferências em relação ao formato das atividades e, havendo uma opinião comum entre todas as três turmas, optamos por levar, em cada encontro, opções de dinâmicas para serem realizadas. Nesse dia, também foram assinados os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido por todos os alunos de todas as três turmas.

Assim, as atividades foram planejadas semanalmente, de maneira prévia, para que essas ideias pudessem ser levadas para os jovens. Ao todo, contando com o dia da apresentação da pesquisa, aconteceram cinco encontros: 1) apresentação; 2) dinâmica do “Quem sou eu?” e “Ser jovem”; 3) atividade “Nuvem de palavras sobre projeto de vida” e “Caminhos”; e mais dois encontros para análise e reflexão sobre os dados. Todo o conteúdo dessas discussões, juntamente com as observações e relatos de experiência, foram registrados enquanto observações do campo. Dessa maneira, a análise dos dados sintetizados, fundamentada por uma revisão bibliográfica, estabelece um diálogo entre a teoria e os dados coletados.

A partir disso, considero imprescindível descrever, mesmo que brevemente, as atividades com os jovens e a construção coletiva dos dados utilizados para as reflexões ao longo do seguinte trabalho. A primeira delas foi chamada de “Quem sou eu?”, cujo propósito foi entender um pouco mais da identidade individual dos alunos através de uma espécie de mapa mental com caixinhas a serem preenchidas. As categorias presentes foram: Nome, idade, gênero e cor; “Onde moro”; “Com quem moro”; “O que eu gosto”; “O que não gosto”; “Meus planos”; e “Meus sonhos”. Os alunos preencheram da maneira como preferiram, inserindo informações e compartilhando com os colegas o que estavam escrevendo. Naquela mesma manhã, também realizamos a produção dos cartazes “Ser jovem”, em que havia essas palavras escritas, e os alunos escreveram “o que é ser jovem” para cada um.

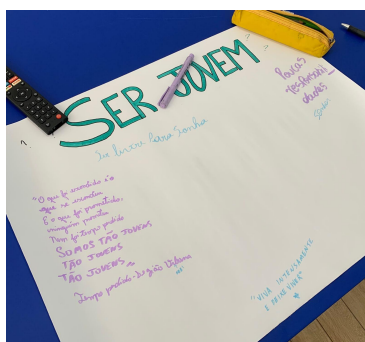


Figura 1: Acervo da autora, 2026.

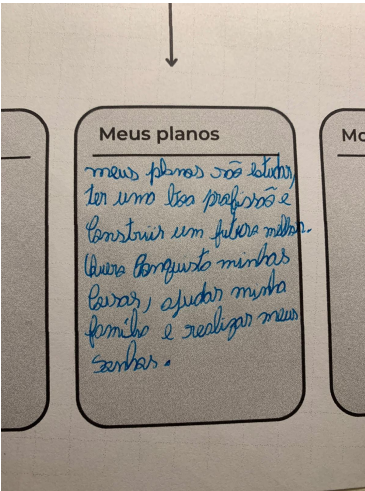


Figura 2: Acervo da autora, 2026.

Já no segundo encontro, fizemos duas outras atividades: “Nuvem de palavras sobre projeto de vida” e “Caminhos”, após fazermos uma roda de conversa sobre o Projeto de vida (disciplina) e as abordagens do tema “futuro” nas aulas que possuem atualmente. No primeiro momento, cada aluno na roda disse uma palavra que “vinha à mente” quando pensavam em projeto de vida, fizemos duas rodadas para dizerem mais palavras. Assim, a folha ficou preenchida por palavras e expressões que, para eles, se relacionavam com a ideia de projeto de vida. Em seguida, coletivamente preencheram as casas do tabuleiro “Caminhos” com os passos compreendidos enquanto necessários para chegar onde desejam chegar. Juntos, discutiram quais palavras gostariam de escrever nessas casas e, também, na última casa do tabuleiro.

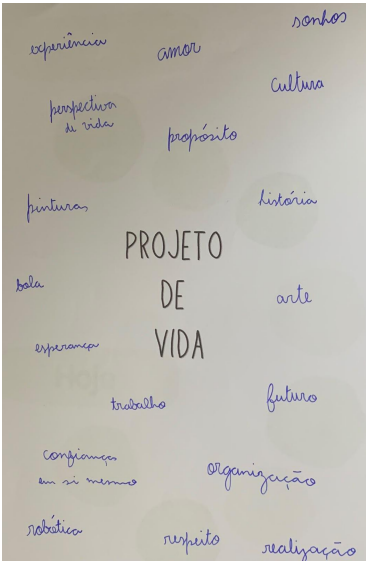


Figura 3: Acervo da autora, 2026

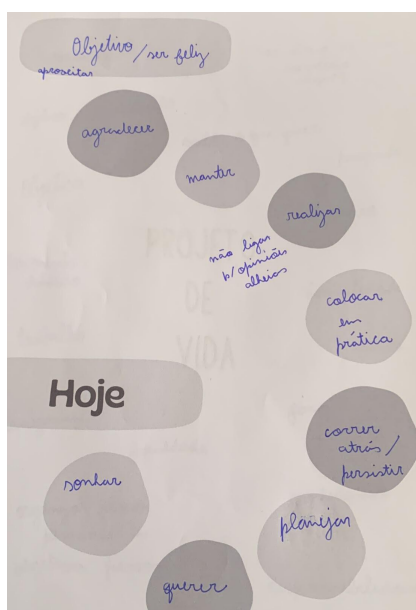


Figura 4: Acervo da autora, 2026.

Esses encontros com os jovens permitiram que a coleta de dados fosse realizada juntamente com eles, não somente através das atividades, mas, também, por meio das conversas antes, durante e depois da realização de cada uma delas. As experiências com os jovens foram descritas nos diários de campo, também utilizados para síntese dos dados coletados. A partir disso, nos últimos dois encontros com os jovens, analisamos em conjunto esses dados, buscando mais um momento de reflexão e construção conjunta do conhecimento. Dessa forma, foi possível partilhar os processos metodológicos com os jovens, refletindo sobre suas perspectivas, sua relação com a escola, e a abordagem do projeto de vida nas práticas de ensino escolar.

OS PLANOS, OS SONHOS, E AS IDENTIDADES DOS JOVENS

Os dados coletados são resultado dos processos metodológicos apresentados anteriormente, e são essenciais para as discussões e reflexões deste artigo. Em um primeiro momento, para compreender quem são os jovens que compõem essa pesquisa, são mencionados os aspectos trazidos por eles nas primeiras dinâmicas realizadas. Assim, importa dizer que todos são alunos de um colégio estadual localizado em um subdistrito de Campos dos Goytacazes, RJ, e estudantes do segundo e terceiro ano do Ensino Médio (turmas integral e regular). Além disso, todos são moradores do subdistrito de Campos dos Goytacazes, têm

idade entre 16 e 19 anos, são 14 alunos do gênero feminino e 14 do gênero masculino e a maioria se autodeclarou enquanto pessoa negra. Sobre as configurações de suas casas, a maioria afirma morar com os pais, mas a palavra “mãe” aparece mais vezes na categoria “moro com” do que a palavra “pai”. Apenas uma aluna afirma morar com o marido, já tendo saído da casa dos pais.

Em relação às categorias “planos” e “sonhos”, as palavras e expressões mais citadas foram: viajar, ter filhos, ser rico, fazer faculdade, ajudar os familiares, e também possuir algum bem, como motos, casas ou fazendas. A “família” apareceu oito vezes, relacionada a “ter uma família”, “ajudar a família” ou “dar orgulho para a família”; a “faculdade” aparece sete vezes; o “curso” enquanto uma possibilidade pós-ensino médio foi pontuado cinco vezes; “ser rico(a)” estava escrito em nove respostas; além das variações envolvendo “trabalho” que surgiram oito vezes. Essas respostas estão nas duas categorias — “sonhos” e “planos” — que possuem respostas bastantes semelhantes, parece não haver uma diferenciação clara entre aquilo que é “plano” ou “sonho” para a maioria dos jovens.

Quando sintetizamos os dados da nuvem de palavras relacionadas a noção de projeto de vida, se repetiram, em todas as turmas, as seguintes palavras: trabalho, propósito e organização. Também apareceram, sem repetições nos três grupos, palavras e expressões como: evolução, estudo, saber o que quer, objetivos, ter muito dinheiro, honestidade, saúde, faculdade, planejamento, foco, conhecimento, planejar, organizar planos pessoais, experiência, amor, sonhos, perspectiva de vida, cultura, arte, pinturas, esperança, história, futuro, organização, confiança em si mesmo, realização, e respeito. A atividade “Caminhos” foi preenchida por respostas bastante reflexivas, a exemplo de: sonhar, querer, planejar, correr atrás, persistir, colocar em prática, realizar, não ligar para opiniões alheias, manter, agradecer, estudos, compromisso, disciplina, foco, determinação, ter um objetivo, se preparar, ter atitude, correr atrás do seu objetivo, não desistir, fazer muito dinheiro, confiar no processo, realizar, e conquistar. A “última casa” do caminho, em duas das turmas, obteve a mesma resposta: ser feliz.

DISCUSSÃO

O presente estudo buscou compreender, a partir de uma abordagem colaborativa com jovens de uma escola rural de Campos dos Goytacazes, como esses estudantes constroem projetos de vida no contexto da Reforma do Ensino Médio e de sua implementação via

BNCC. Os achados revelam que os planos e sonhos expressos pelos jovens tendem a se confundir, operando predominantemente como fabulações (Sento Sé e Coelho, 2014) – projeções de desejos desconectadas de ações presentes – e que seu vocabulário está profundamente impregnado pelo discurso do “empreendedor de si” (Magno e Barbosa, 2011). Além disso, a análise evidencia que a condição juvenil rural, marcada por desigualdades territoriais e curriculares, é invisibilizada por uma lógica que responsabiliza individualmente os sujeitos por trajetórias cujas condições objetivas são estruturalmente limitadas.

A partir dos dados apresentados acima, chama atenção as respostas dos alunos na primeira dinâmica “Quem sou eu?” nas categorias “planos” e “sonhos” em que não há aparente diferenciação entre uma e outra, as respostas são bastante semelhantes. Em uma das turmas, durante a realização da atividade, dois alunos discutiram sobre planos e sonhos “serem ou não a mesma coisa”, um deles conclui que o “plano” estaria relacionado ao planejamento e o sonho não (Caderno de campo, 15/04/2026). Essa noção apresentada pelo aluno não está refletida nas respostas, que, em ambas categorias, são as seguintes: viajar, ter filhos, ser rico, fazer faculdade, ajudar os familiares, e também possuir algum bem, como motos, casas ou fazendas.

De acordo com Sento Sé e Coelho (2014), a diferença entre os planos e os sonhos reside na relação de causalidade entre ações do presente e os objetivos do futuro, ou seja, a expectativa futura orienta as decisões e atitudes do presente. Já os sonhos remetem a um plano imaginário onde algo parece possível, mas sua concretização independe das ações atuais do sujeito. É possível ver, na grande maioria das respostas, aspectos que remetem apenas a objetivos futuros, mas que não estabelecem essa relação de causalidade entre o presente e o futuro — o aluno D, por exemplo, escreveu enquanto sonho “orgulhar meus pais”, e seu plano seria “realizar meus sonhos” (Caderno de campo, 15/04/2026). Além disso, poucos alunos trouxeram “planos” que partissem do momento atual de suas vidas, as respostas que mais se aproximam envolvem “se formar” e “fazer algum curso/faculdade”.

Voltando o olhar exclusivamente para a categoria “sonhos”, é possível perceber aquilo que Sento Sé e Coelho (2014, p. 340) chamam de “mecanismo de fabulação”: uma forma de o jovem pensar sobre o real através daquilo que ele gostaria de ser, mesmo que suas condições presentes não o permitam no momento. Respostas como “ser rico”, “viajar”, e “trabalhar fora do país” parecem demonstrar a manifestação dessa projeção idealizada que não são pautadas em decisões práticas e imediatas da trajetória dos jovens. Esse mecanismo pode explicar por

que muitos jovens tratam seus objetivos futuros (como ser "ser rica") como planos concretos, mesmo quando suas ações presentes são totalmente desconectadas desse fim. Nesses casos, o projeto de vida é absorvido pelo sonho, funcionando mais como uma construção de sentido para sua própria existência do que como um planejamento real.

É perceptível também que, em sua maioria, os jovens escreveram planos de maneira vaga, sem muitas especificidades e sem uma sequência cronológica lógica. Essa característica aparece nos dados da atividade "Caminhos" em que apareceram expressões como "sonhar, querer, planejar, correr atrás, persistir, colocar em prática, realizar". A atividade que mostrava um caminho que consideravam essencial para alcançarem seus objetivos ficou repleta por passos que não parecem ter uma ordem prática, mas apenas subjetiva, não havendo uma ordem lógica entre o presente e os objetivos futuros. Outro fator observado é o discurso do "empreendedorismo de si" (Magno e Barbosa, 2011) que manifesta-se na internalização de um discurso de responsabilidade e performance por parte dos jovens.

Nesse sentido, nos resultados das dinâmicas com jovens dessa escola rural, nota-se que esse vocabulário típico do "empreendedor de si" foi incorporado subjetivamente. Isso é visível nas palavras e expressões escolhidas pelos alunos para definir "Projeto de Vida", por exemplo, e os "Caminhos" para o futuro: "Foco", "determinação", "disciplina", "organização", "planejamento" e "confiança em si mesmo". Soma-se a isso as expressões que indicam uma noção de autogestão, a exemplo de "correr atrás", "persistir", "colocar em prática" e "não desistir", demonstrando que os jovens percebem o sucesso como dependente exclusivamente de seu esforço individual. Assim, observa-se a responsabilização individual como a transferência da responsabilidade pela trajetória de vida para o próprio jovem.

Em outras palavras, essa lógica sugere que, se o jovem não consegue emprego ou não é bem sucedido, é porque não escolheu as qualificações certas e não "correu atrás" o suficiente, ignorando o que as barreiras estruturais do mercado e questões socioestruturais. Essas respostas vão em consonância com os estudos de Brenner, Dayrell e Carrano (2022), que, ao investigarem a implementação do Projeto de Vida em escolas de Ensino Médio, identificam o componente como um dispositivo de subjetivação que converte o direito ao futuro em uma obrigação individual. Para os autores, o Projeto de Vida opera como uma "tecnologia de governo" que transfere ao jovem a incumbência de se autogerir e se tornar

empregável, em perfeita consonância com os princípios do “empreendedor de si” e com o apagamento das determinações estruturais que condicionam suas trajetórias.

Dessa maneira, a circulação desse discurso é ratificada na própria racionalidade que orienta a Reforma do Ensino Médio. A BNCC, ao posicionar o Projeto de Vida como eixo formativo, dialoga com uma lógica neoliberal que aposta na produção de subjetividades flexíveis, adaptáveis às oscilações do mercado. Magno e Barbosa (2011, p. 131) analisam o “empreendedor de si mesmo” como o modelo de conduta que ganha força no capitalismo flexível, momento em que “performance” e “resiliência” passam a figurar como as qualidades humanas mais valorizadas e a responsabilidade pela empregabilidade se desloca para o próprio trabalhador. O Projeto de Vida, nos moldes em que foi inserido na Reforma, acompanhou essa racionalidade operando como dispositivo de internalização da lógica empresarial.

Assim, na realidade, o que se vê não é um “senhor de si mesmo”, mas um indivíduo desfilado de proteções sociais, em um cenário em que o jovem é compelido a ser “polivalente” e “resiliente” para enfrentar a precariedade, o que contribui para essas ideias de autogestão e responsabilização de si mesmos (Magno e Barbosa, 2011, p. 131). Dessa maneira, na escola rural, o discurso do empreendedorismo pode ocultar trajetórias que já estão historicamente à margem, em que o diploma é sentido como algo importante, mas não uma garantia da entrada no mercado de trabalho, em um contexto em que o futuro parece desfuturizado (Pais, 2006).

A ideologia do mérito, materializada na figura do “empreendedor de si mesmo”, ignora as questões socioestruturais do campo ao converter desigualdades estruturais e territoriais em questões de performance e escolha individual. No contexto das juventudes rurais, como as de Campos dos Goytacazes, essa lógica mascara o fato de que as oportunidades não são universalmente acessíveis, já que os jovens de mesma faixa etária não experienciam suas juventudes da mesma forma (Novaes, 2006). Em outras palavras, a realidade desses jovens mostra que o território e a classe social impõem acessos desiguais que a lógica empreendedora tenta invisibilizar, além de desconsiderar seus campos de possibilidades (Velho, 2006).

Pensando nas diferentes maneiras de vivenciar as juventudes, importa dizer as atividades “Quem sou eu?” e “Caminhos” revelam que a condição juvenil no campo é

marcada por questões territoriais e sociais específicas que atravessam os projetos de futuro. Uma especificidade central é a ausência de instituições de Ensino Superior públicas no território local, o que obriga os jovens a planejar a mudança para o centro urbano para continuar os estudos após a conclusão do Ensino Médio. Esse fator é importante já que, nos resultados, a "faculdade" aparece como um desejo recorrente (7 citações), mas sua realização exige esse deslocamento geográfico até a região central do município. A recorrência desse projeto urbano não reflete apenas escolhas individuais, mas a própria configuração de um currículo que, historicamente, prioriza o urbano como horizonte de realização.

Dessa forma, a escola, inserida nessa lógica, não encontra no currículo oficial ferramentas para discutir as possibilidades de vida digna no campo — o que contribui para que o território rural não se apresente como projeto, estreitando o campo de possibilidades (Velho, 2004) dos jovens. Nesse sentido, Stropasolas (2021), ao analisar expectativas de futuro de jovens rurais, constatou que a escola, quando opera apartada das realidades do campo, tende a reforçar o imaginário urbano como único destino desejável, contribuindo para que os projetos de vida se desloquem para fora do território de origem, em vez de incluí-lo como possibilidade legítima.

Em conjunto, os resultados sugerem que as juventudes rurais participantes elaboram seus projetos de vida em um contexto marcado por tensões como a baixa diferenciação entre planos e sonhos, a incorporação do discurso do empreendedorismo de si e a pouca presença do território rural como horizonte de projeto. Esta última, cabe notar, se relaciona com um currículo escolar que, historicamente, prioriza o urbano como referência de formação e realização, oferecendo escassas ferramentas para que os jovens pensem a vida digna no campo. A essas tensões somam-se as condições estruturais do contexto rural, como a concentração fundiária, a ausência de serviços básicos, e o êxodo rural historicamente constituído, bem como os atravessamentos de classe e raça — a maioria dos estudantes se autodeclarou negra e afirmou viver em famílias de baixa renda. Tais condições indicam que o campo de possibilidades (Velho, 2004) desses jovens é mais restrito do que a racionalidade empreendedora presente no currículo tende a reconhecer.

CONCLUSÃO

A pesquisa colaborativa com os jovens da escola rural de Campos dos Goytacazes revelou que, em seu cotidiano, planos e sonhos se misturam, operando predominantemente por meio do mecanismo de fabulação descrito por Sento Sé e Coelho (2014). As projeções de futuro enunciadas — como “ser rico”, “viajar” ou “ter uma fazenda” — aparecem desconectadas de ações presentes que poderiam concretizá-las, evidenciando que o projeto de vida, para esses estudantes, pode assumir mais a função de conferir sentido à existência do que a de orientar escolhas práticas. Tal indistinção reflete um horizonte de incertezas em que a relação de causalidade entre o que se faz agora e o que se espera alcançar permanece nublada, reforçando a percepção de um futuro desfuturizado (Pais, 2006) e o estreitamento dos campos de possibilidade dessas juventudes (Velho, 2004).

Ao mesmo tempo, os dados evidenciam a profunda incorporação do discurso do “empreendedor de si” no vocabulário e nas subjetividades juvenis. Expressões como “foco”, “determinação”, “correr atrás” e “não desistir”, que preencheram a nuvem de palavras e o tabuleiro dos caminhos, mostram que os jovens internalizaram a lógica neoliberal que transforma o sucesso em uma questão de performance individual (Magno e Barbosa, 2011). Essa responsabilização pessoal, no entanto, oculta as barreiras estruturais que marcam suas trajetórias, como a condição de classe, a desigualdade racial e a ausência de equipamentos públicos no território. Ao converter problemas estruturais em fracassos individuais, a ideia do Projeto de Vida, nos moldes da Reforma do Ensino Médio, opera como uma tecnologia de governo que apaga as determinações sociais e responsabiliza o sujeito por aquilo que independe de sua vontade (Brenner, Dayrell e Carrano, 2022).

Por fim, a dimensão territorial revelou-se um eixo importante na compreensão das desigualdades que atravessam esses projetos de futuro. A ausência de instituições de Ensino Superior na região e a vigência de um currículo historicamente urbanocêntrico (Arroyo, 2011) fazem com que os jovens associem a realização pessoal e profissional ao êxodo para o centro urbano, esvaziando o campo como lugar de projeto legítimo. Nesse contexto, a escola, moldada segundo o currículo e a BNCC, pode reforçar um imaginário que exclui o território de origem das possibilidades de vida digna (Carneiro e Castro, 2007; Stropasolas, 2021). Conclui-se, portanto, que é imprescindível uma política educacional que rompa com a lógica compensatória e empreendedora, reconhecendo as juventudes rurais como sujeitos de direitos e garantindo condições materiais e simbólicas para que seus projetos de futuro possam ser

construídos com autonomia e enraizamento em seu próprio território, como propõe a perspectiva do jovem como sujeito social (Groppo, 2017; Abramo, 2014).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena Wendel (org.). **Estação Juventude: Conceitos fundamentais: pontos de partida para uma reflexão sobre políticas públicas**. Brasília: SNJ, 2014

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARBOSA, Attila Magno e Silva.. O empreendedor de si mesmo e a flexibilização no mundo do trabalho. **Revista de Sociologia e Política**, v. 19, n. 38, p. 121–140, fev. 2011.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 20 fev. 2017.

BRENNER, Ana Karina; DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Projeto de Vida e a produção do sujeito empreendedor na escola. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 52, e09590, 2022. Disponível em: doi.org. Acesso em: 6 jun. 2026.

CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná de (org.). **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

CASTRO, Lúcia Rabello de; BESSET, Vera Lopes (org.). **Pesquisa-intervenção na infância e na juventude: cotidiano e transformação social**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2008.

GROPPO, Luís Antonio. Juventudes e políticas públicas: comentários sobre as concepções sociológicas de juventude. **Desidades**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 9-17, mar. 2017. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822017000100002&lng=pt&nrm=iso. acesso em 16 nov. 2025.

DAYRELL, Juarez. **A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. Educação & Sociedade, v. 28, n. 100, p. 1105–1128, out. 2007.

GUERRERO, Alba Lucy; MILSTEIN, Diana. Introducción al dossier Etnografía y educación: estudios colaborativos con niños, niñas y jóvenes. magis, **Revista Internacional de Investigación en Educación**, [S. l.], v. 13, p. 1–12, 2020. DOI: 10.11144/Javeriana.m13.idee. Disponível em: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/31214>. Acesso em: 29 mar. 2026.

GÜNTHER, Isolda de Araújo; GÜNTHER, Hartmut. Brasília pobres, Brasília ricas: perspectivas de futuro entre adolescentes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 11, n. 2, p. 191-207, 1998. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/prc/a/96cCHM3GCCmyz8jKvTmPmqh/?lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2024.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Projeto de vida no currículo do ensino médio: A educação a serviço da Pedagogia do Mercado. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 17, n. 35, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5040>. Acesso em: 16 nov. 2025.

LARANJEIRA, Denise Helena Pereira; IRIART, Mirela Figueiredo Santos; RODRIGUES, Milena Santos. Problematizando as Transições Juvenis na Saída do Ensino Médio. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 117-133, mar. 2016. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432016000100117&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 set. 2024.

NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, Maria Isabel; EUGÊNIO, Fernanda (org.). **Culturas jovens**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. p. 105-120.

NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, Maria Isabel; EUGÊNIO, Fernanda (org.). **Culturas jovens**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. p. 105-120.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Social**, Lisboa, v. 15, p. 105-106, 1990. Disponível em: <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2026.

SENTO-SÉ, João Trajano; COELHO, Maria Claudia. Sobre errâncias, imprecisões e ambivalências: notas sobre as trajetórias de jovens cariocas e sua relação com o mundo do crime. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 119-141, jul./dez. 2014.

Disponível em: [scielo.br](https://www.scielo.br). Acesso em: 6 jun. 2026.

STROPASOLAS, Valmir Luiz. Juventudes rurais e a escola: expectativas e projetos de futuro. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [s. l.], v. 6, e13245, 2021. Disponível em: doi.org. Acesso em: 6 jun. 2026.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

VELHO, Gilberto. Juventudes, projetos e trajetórias na sociedade contemporânea. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de e EUGENIO, Fernanda (orgs). **Culturas Jovens**. 1ª. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2006. p. 192-201