REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

SENTIDOS DO ESTUDO E PERSPECTIVAS DE TRABALHO NA ADOLESCÊNCIA: IMPLICAÇÕES PARA A APRENDIZAGEM ESCOLAR

MEANINGS OF STUDY AND WORK PROSPECTS IN ADOLESCENCE: IMPLICATIONS FOR SCHOOL LEARNING

Ciências Humanas • 18/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/794738347

Fabio Flores dos Anjos[1]

RESUMO

Este artigo analisa como os sentidos atribuídos ao estudo e as perspectivas de trabalho se relacionam com a mobilização de adolescentes para a aprendizagem escolar. Adota abordagem qualitativa e revisão narrativa da literatura, com prioridade para publicações em português de 2021 a 2026 e uma obra clássica de Alexei Leontiev. Fundamenta-se principalmente na Psicologia Histórico-Cultural e na teoria da atividade, articulando contribuições de Leontiev, Valero e Massi e Santos e Asbahr, em diálogo com estudos sobre relação com o saber e projetos de vida. Experiências docentes em Geografia e Projeto de Vida contextualizam a discussão, sem constituir dados de pesquisa de campo. A revisão indica que expectativas profissionais podem participar dos motivos para estudar, mas não determinam o sentido pessoal de cada ação escolar nem asseguram a apropriação do conhecimento. A análise evidencia que o vínculo entre projetos de futuro e aprendizagem depende da organização das atividades de estudo, da escuta dos adolescentes, da mediação docente e das condições sociais de acesso a oportunidades. Conclui-se que articular Geografia e Projeto de Vida pode ampliar repertórios e favorecer perguntas sobre formação, trabalho e território, sem reduzir a aprendizagem à empregabilidade ou atribuir exclusivamente ao esforço individual as dificuldades escolares.

Palavras-chave: Adolescência; Projeto de Vida; Futuro e trabalho; Prática pedagógica; Psicologia da educação.

ABSTRACT

This article examines how meanings attributed to studying and work prospects relate to adolescents' engagement in school learning. It adopts a qualitative approach and a narrative literature review, prioritizing Portuguese-language publications from 2021 to

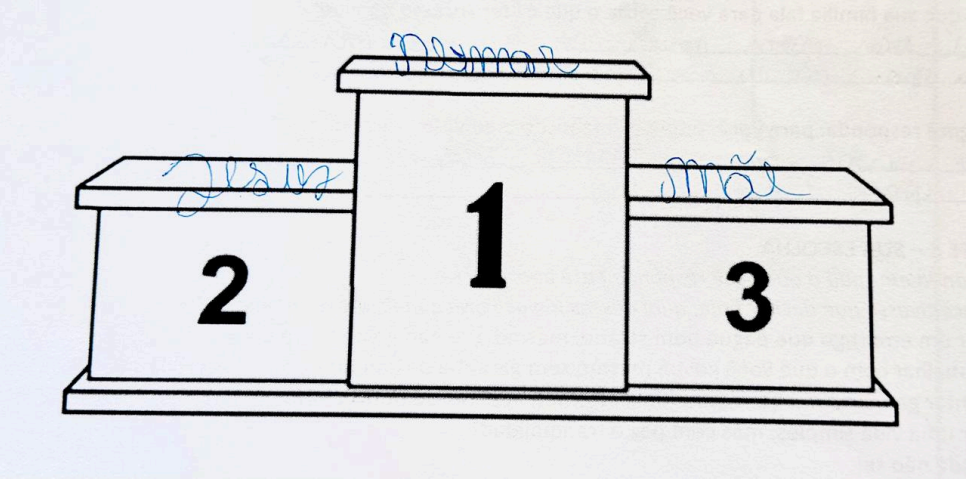
2026 and a classic work by Alexei Leontiev. Its main theoretical framework is Cultural-Historical Psychology and activity theory, drawing on Leontiev, Valero and Massi, and Santos and Asbahr, in dialogue with studies on relationships with knowledge and life projects. Teaching experiences in Geography and Life Project contextualize the discussion but are not treated as field research data. The review suggests that occupational expectations may contribute to motives for studying, yet do not determine the personal meaning of each school action or ensure knowledge appropriation. The relationship between future projects and learning depends on the organization of study activities, listening to adolescents, teacher mediation, and social conditions of access to opportunities. Connecting Geography and Life Project may broaden students' horizons and foster inquiries into education, work, and territory without reducing learning to employability or attributing school difficulties solely to individual effort.
Keywords: Adolescence; Life Project; Future and work; Pedagogical practice; Educational psychology.

1. INTRODUÇÃO

Neymar, Jesus e mãe foram as três referências registradas por um estudante em uma atividade de Projeto de Vida na qual a turma foi convidada a organizar um pódio de influências. Na resposta documentada, Neymar ocupou o primeiro lugar, Jesus o segundo e a mãe o terceiro. A justaposição de uma figura pública do esporte, uma referência religiosa e um vínculo familiar chamou minha atenção, mas não permite, por si só, determinar o sentido que o estudante atribui a cada escolha. Para minha prática docente, a situação levantou uma questão: como escutar e investigar os sentidos atribuídos pelos adolescentes a suas referências, sem

presumir que elas revelem diretamente seus projetos de futuro ou seus motivos para estudar? A Figura 1 reproduz o registro original da atividade.

Figura 1. Pódio de influências preenchido por um estudante



Fonte: Acervo do autor (2026).

Minha atuação como professor de Geografia e Projeto de Vida nos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública provoca encontros frequentes entre os dois componentes. Ao ensinar Geografia, encontro questões de Projeto de Vida nas discussões sobre trabalho, desigualdades, mobilidade e acesso a oportunidades. Ao trabalhar Projeto de Vida, percebo a dimensão geográfica das escolhas: o lugar onde se vive, as distâncias, os serviços disponíveis e as condições de deslocamento participam das possibilidades de estudar, trabalhar e construir uma trajetória.

Essa experiência me leva a perceber o Projeto de Vida na Geografia e a Geografia do Projeto de Vida. A primeira aproximação aparece quando o conhecimento geográfico oferece elementos para refletir sobre expectativas pessoais e coletivas. A segunda exige reconhecer que os projetos são elaborados em territórios concretos, nos quais recursos e oportunidades se distribuem de maneira desigual. Perguntar o que um adolescente deseja para o futuro também

implica investigar as condições a partir das quais ele pode imaginar e realizar esse futuro.

Ao longo do artigo, menciono situações vividas e propostas elaboradas em minha prática docente para situar as perguntas e discutir aproximações entre os conceitos e o trabalho escolar. O pódio citado na introdução corresponde a uma resposta individual documentada, utilizada como episódio ilustrativo, e não como resultado representativo da turma. Esses relatos não constituem dados de uma pesquisa de campo nem demonstram a eficácia das atividades apresentadas. Sua função é explicitar como problemas encontrados no exercício da docência motivam a investigação bibliográfica e podem ser reexaminados à luz dos autores.

Essa preocupação também orientou uma atividade de turismo virtual pela Região Nordeste, realizada na sala de informática da escola com o Google Earth. Durante as visitas virtuais, os estudantes visualizam localidades, paisagens e diferentes formas de ocupação do território e realizam observações geográficas orientadas pelo professor. As questões propostas estimulam a comparação entre lugares e a interpretação de características naturais, sociais, culturais e econômicas, para que a exploração das imagens não se restrinja à curiosidade inicial.

A atividade expressa a confluência que busco estabelecer entre Geografia e Projeto de Vida. Ao investigar cidades, instituições de formação, atividades produtivas, espaços culturais e condições de circulação, os estudantes podem ampliar seus repertórios territoriais e refletir sobre possibilidades de estudo, trabalho e experiências futuras. Em uma comunidade periférica, na qual oportunidades de deslocamento podem ser socialmente limitadas, conhecer

virtualmente outros lugares não elimina desigualdades, mas oferece elementos para problematizá-las. O ensino geográfico, nesse encontro, não se subordina à escolha de uma profissão: contribui para compreender o mundo e examinar criticamente as condições em que projetos pessoais se tornam possíveis. O interesse pelas imagens, entretanto, não comprova aprendizagem nem mudança de motivos; essas possibilidades dependem das perguntas, das intervenções e do acompanhamento docente.

A relação entre estudo e perspectivas de trabalho acrescenta outra dimensão ao problema. Discutir a escolarização como possibilidade de acesso a uma profissão e a melhores condições de vida faz parte do diálogo com os estudantes. Entretanto, desejar uma ocupação ou um diploma não esclarece como o adolescente se relaciona com as atividades de aprendizagem. Entre a expectativa de um resultado futuro e o esforço presente de estudar, existem motivos e sentidos que precisam ser compreendidos.

Este artigo examina essa relação distinguindo a valorização da escolarização, as perspectivas de trabalho e a mobilização para aprender. A distinção permite investigar por que reconhecer a importância da escola não implica, necessariamente, envolver-se com os conhecimentos que ela apresenta. Permite também considerar aprendizagens cujo valor não depende de uma aplicação profissional imediata.

O eixo psicológico da discussão é a teoria da atividade de Alexei Leontiev, com atenção às relações entre motivos, ações e sentido pessoal. Sua obra é examinada em edição publicada em português (Leontiev, 2014), em diálogo com Valero e Massi (2022) e Santos e Asbahr (2024). A relação com o saber, de Bernard Charlot, participa

da discussão por meio da análise de Correia, Silva e Nascimento (2022). Esses conceitos não são tratados como intercambiáveis: a aproximação procura responder ao problema educacional delimitado.

As pesquisas brasileiras sobre projetos de vida contribuem para situar as expectativas nas experiências escolares e familiares. Pereira, Zanon e Dellazzana-Zanon (2021) oferecem uma referência empírica para essa discussão. O caderno de Projeto de Vida da SEDU-ES (Espírito Santo, 2024) é utilizado para apresentar a orientação pedagógica do componente, distinguindo-se sua função institucional das contribuições das pesquisas psicológicas.

Diante disso, formula-se o seguinte problema: como os sentidos atribuídos ao estudo e às perspectivas de trabalho se relacionam com a mobilização de adolescentes para a aprendizagem escolar?

O objetivo geral é analisar, por meio de revisão bibliográfica, as relações entre os sentidos do estudo, as perspectivas de trabalho e a mobilização para a aprendizagem escolar na adolescência. Os objetivos específicos são discutir a distinção entre valorização da escolarização e envolvimento com o conhecimento, examinar as relações entre expectativas de futuro e motivos para estudar e identificar implicações para a mediação docente nos anos finais do Ensino Fundamental.

O estudo adota abordagem qualitativa e se organiza como revisão narrativa da literatura. Prioriza publicações em português de 2021 a 2026, articuladas à obra de Leontiev (2014), central à fundamentação dos conceitos de atividade, motivo e sentido pessoal. A discussão aproxima as categorias psicológicas das questões de ensino

apresentadas, preservando as diferenças entre as perspectivas teóricas consultadas.

2. METODOLOGIA

Este estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, organizada como revisão narrativa da literatura. A modalidade permite discutir relações conceituais e contribuições de pesquisas sobre um problema delimitado, sem apresentar pretensão de exaustividade ou adotar um protocolo de revisão sistemática.

Ogassavara et al. (2025) recomendam a explicitação dos procedimentos e a construção de inferências fundamentadas nas fontes. Essa orientação sustenta a distinção entre os argumentos da literatura e as interpretações propostas neste artigo. A seleção por pertinência teórica exige demonstrar por que uma publicação contribui para responder à pergunta, em vez de utilizá-la apenas como confirmação de uma posição anterior.

Uma referência para essa articulação entre síntese teórica e critérios de seleção aparece no estudo de Santos e Asbahr (2024). Ao descreverem a escolha das obras, os autores explicitam:

> *O presente trabalho caracteriza-se como uma síntese teórica desenvolvida a partir, principalmente, de obras dos autores clássicos da Psicologia Soviética. No entanto, nos alicerçamos ainda em produções nacionais da Psicologia Histórico-Cultural, assim como em discussões propostas por outros autores marxistas que se articulam com a temática. (Santos; Asbahr, 2024, p. 4-5). A passagem exemplifica a explicitação do campo teórico de uma revisão. Este artigo não reproduz integralmente o desenho daquele estudo: seu problema inclui perspectivas de trabalho e projetos de vida na adolescência. O critério aproveitado é a necessidade de situar o diálogo entre os clássicos e a produção contemporânea. A obra de Leontiev fundamenta categorias psicológicas, enquanto pesquisas recentes ajudam a discutir seu uso em questões educacionais.*

Foram realizadas buscas exploratórias na internet para localizar publicações sobre atividade de estudo, sentido pessoal, relação com o saber e projetos de vida. Foram consultados textos na Scientific Electronic Library Online (SciELO), em portais de periódicos, no Repositório Institucional da Universidade Estadual Paulista e em repositório digital de obras de Leontiev. Também foram consultadas publicações no portal de Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePSIC). O documento curricular foi obtido no portal oficial da SEDU-ES. As passagens citadas diretamente foram conferidas nas publicações consultadas, com identificação das páginas.

As buscas utilizaram expressões como “atividade de estudo”, “sentido pessoal”, “relação com o saber”, “projeto de vida”, “adolescentes” e “contextos escolar e familiar”. Não foi aplicado um protocolo de combinação exaustiva dos descritores. Por essa razão, o

levantamento é apresentado como exploratório e narrativo, sem alegações de representar toda a produção disponível.

O recorte adotado prioriza publicações de 2021 a 2026 em português, de autores brasileiros ou de autores estrangeiros com obras publicadas nesse idioma. A exceção temporal compreende a obra clássica utilizada para fundamentar a teoria da atividade. Sua data de edição não é tomada como evidência de atualidade da produção. O material didático sobre pirâmides etárias, sem data identificada, tem função restrita de definição de um recurso empregado no exemplo pedagógico, sem integrar o núcleo psicológico da revisão.

A leitura considerou os objetivos, os conceitos e os limites de cada publicação. Nas pesquisas empíricas, foram observados os participantes, os procedimentos e os contextos. A discussão foi organizada em três eixos: fundamentos psicológicos dos motivos e do sentido do estudo, relações entre escolarização e perspectivas de trabalho e implicações para a mediação docente. O exame das condições de vida e das redes de apoio aprofunda os dois últimos eixos. Estudos de diferentes orientações psicológicas e uma pesquisa da terapia ocupacional social foram mobilizados como interlocuções delimitadas, sem reuni-los em um único modelo explicativo.

As situações profissionais relatadas não foram submetidas a procedimentos de coleta e análise para este artigo. Sua função é formular e contextualizar perguntas. Quando um resultado da literatura é aproximado de uma situação de ensino, essa aproximação é apresentada como interpretação pedagógica, sem lhe atribuir o estatuto de efeito demonstrado. Em particular, a

fotografia do pódio atesta apenas a ordem de três referências indicadas por um estudante; não há, neste artigo, análise de entrevistas ou justificativas que autorize atribuir sentidos específicos a essas escolhas.

3. MOTIVOS E SENTIDO PESSOAL NA ATIVIDADE DE ESTUDO

3.1. Atividade e Sentido Pessoal

Em Leontiev (2014, p. 60-61), atividade, ação e operação correspondem a relações distintas: a atividade é examinada por seu motivo, a ação pelo objetivo consciente e as operações pelas condições de realização. Essa distinção evita tratar toda tarefa escolar como se constituísse, automaticamente, atividade de estudo para o aluno.

O significado possui uma história social que não se confunde com sua relação com a vida de um sujeito. Ao discutir o sentido pessoal, Leontiev afirma que ele conecta os significados “com a realidade de sua própria vida neste mundo, com seus motivos” (2014, p. 84). Não se trata, portanto, de uma opinião arbitrária acrescentada ao conhecimento, mas de sua relação com a atividade e os motivos do sujeito.

O autor também distingue os motivos que conferem sentido daqueles que exercem função de estímulo e admite sua coexistência na mesma atividade (Leontiev, 2014, p. 110). Essas diferenças impedem equiparar sentido pessoal a prazer imediato ou explicar uma ação por uma única justificativa declarada.

Para este artigo, a distinção implica que reconhecer a importância social de um diploma não esclarece o sentido de cada ação escolar.

Um estudante pode apresentar razões legítimas para concluir a escolarização, enquanto o trabalho com um conteúdo exige mediações que essa expectativa não resolve. A relação entre futuro e estudo precisa ser examinada na atividade concreta, e não presumida a partir da profissão desejada.

Valero e Massi (2022) discutem esse problema recorrendo ao exemplo de Leontiev de um estudante que lê para um exame e é informado de que o livro não será necessário. A continuidade ou interrupção da leitura ajuda a interrogar o motivo que a orientava. As autoras explicam:

> *Esse exemplo deixa evidente que, para quem observa, aparentemente, o jovem está estudando, pois lê, concentrado, o livro de história. No entanto, só podemos afirmar qual é a atividade sendo realizada, qual motivo mobiliza aquela ação e qual necessidade está sendo satisfeita, depois de uma análise psicológica. Apenas em situações semelhantes à colocada pelo psicólogo soviético podemos avaliar qual o verdadeiro motivo que levou o estudante àquela ação e qual necessidade estava sendo suprida: a necessidade de conhecer aquele conteúdo escolar ou a necessidade de ser aprovado no exame. (Valero; Massi, 2022, p. 11). A aparência de concentração não basta para caracterizar a relação com o conteúdo. O exemplo oferece uma distinção analítica, mas não deve ser convertido em teste informal para classificar alunos. Na escola, a compreensão dos motivos requer acompanhamento das relações e das ações, sem deduzir um estado psicológico de um comportamento isolado.*

Essa cautela alcança a interpretação das perspectivas de trabalho. Estudar para obter uma profissão não é um motivo a ser

desqualificado. A questão é compreender como essa expectativa se articula com outras razões para participar da escolarização e com o trabalho realizado em cada aula. O futuro profissional pode integrar a relação com o estudo, sem explicar sozinho sua formação.

3.2. Interesse Pelo Recurso e Interesse Pelo Conhecimento

Valero e Massi (2022) também questionam a suposição de que um recurso atraente produza diretamente interesse pelos conteúdos científicos. Ao examinarem estudos sobre literatura e ensino de Ciências, afirmam:

> *Essa exposição sobre a teoria da atividade e sobre a motivação defendida por Vigotski nos revela que o processo que motiva o ser humano não é simples de ser mensurado, que ele está ligado às necessidades e que, portanto, os trabalhos por nós analisados que discutem essa problemática fazem uma simplificação desse processo. Ainda que aparentemente os estudantes mostrem interesse pelo conteúdo científico, a motivação pode estar direcionada para as histórias e para a narrativa literária. É preciso que o educador esteja atento a essa diferença e reconheça que a motivação deve estar direcionada para o conteúdo científico. Não afirmamos que é errado despertar interesse pela Literatura, mas que as aulas de Ciências naturais não podem se limitar a isso, uma vez que o conteúdo a ser ensinado naquele contexto deve ser o científico. (Valero; Massi, 2022, p. 11). O argumento não rejeita a literatura. Interroga o que se pode afirmar sobre o conhecimento a partir do interesse pelo recurso. Sua contribuição para uma atividade de Geografia é conceitual: as autoras não investigaram turismo virtual, mas ajudam a formular uma pergunta sobre sua organização.*

No planejamento dessa proposta, observar uma paisagem e explicar sua organização são tarefas diferentes. Investigar o acesso ao turismo, por exemplo, exige informações sobre renda, transporte e infraestrutura. A escolha de imagens pode iniciar um percurso, mas as perguntas e os conceitos determinam o que será trabalhado com elas. O exemplo mostra por que a avaliação da aprendizagem não pode se limitar à impressão de que a aula agradou.

3.3. A Formação Social da Atividade de Estudo

Santos e Asbahr (2024) situam a formação da atividade de estudo nas relações educativas. Ao discutirem a coletividade como meio de seu desenvolvimento, destacam:

> *E aqui encontramos um primeiro princípio para justificar a importância do caráter coletivo enquanto meio para o desenvolvimento da atividade de estudo: esta atividade não se constitui sozinha e naturalmente no indivíduo, as ações do professor e da escola são fundamentais para sua formação e desenvolvimento, é a organização do ensino que vai propiciar a produção de motivos para a atividade de estudo e para a aprendizagem dos estudantes. (Santos; Asbahr, 2024, p. 8). A formulação desloca a atenção para a escola como participante da formação dos motivos. Interpretar uma orientação, selecionar informações e construir explicações são ações cuja aprendizagem também precisa ser considerada. A dificuldade em realizá-las não deve receber, antecipadamente, uma explicação pela falta de vontade.*

Essa atenção às condições escolares encontra uma contribuição empírica em Santos (2024). A pesquisa acompanhou uma turma na transição do quinto para o sexto ano, em uma escola pública

paulista, com observações, rodas de conversa e entrevistas. Sua conclusão situa a formação dos motivos em um movimento não linear e a transição entre etapas em dimensões institucionais, pedagógicas e psicológicas. O recorte não permite generalizar os resultados, mas recomenda examinar mudanças nas exigências escolares ao interpretar a participação dos estudantes.

Os estudos fornecem questões para os anos finais, sem eliminar diferenças de idade e contexto. Particularmente, a discussão de Santos e Asbahr sobre a infância não autoriza transportar indistintamente todas as suas formulações para a adolescência. Neste artigo, ela sustenta a análise da organização educativa como dimensão da relação com o estudo.

4. ESCOLARIZAÇÃO E PERSPECTIVAS DE TRABALHO NO PROJETO DE VIDA

4.1. Planejamento Pessoal e Condições de Escolha

No trabalho com Projeto de Vida, a profissão desejada pode iniciar uma conversa, mas não esclarece tudo o que o adolescente espera encontrar naquela ocupação. Para situar a orientação do componente, o caderno da SEDU-ES apresenta a seguinte definição:

> *Um projeto de vida pode ser entendido como um plano pessoal que envolve sonhos, metas e escolhas que uma pessoa faz para orientar a sua vida ao longo do tempo. É como um mapa que ajuda a direcionar suas ações e decisões, considerando o que você deseja ser e conquistar e como pretende chegar lá. Esse projeto envolve a definição de objetivos no tempo presente e no futuro, a identificação de interesses, habilidades e valores pessoais, bem como a busca por oportunidades de aprendizado e crescimento. Em resumo, um projeto de vida é como um guia que ajuda você a construir uma vida que esteja alinhada aos seus sonhos. (Espírito Santo, 2024, p. 23). A formulação articula decisões e oportunidades de aprendizagem. Sua função é orientar o ensino, não demonstrar efeitos psicológicos. A partir dela, propõe-se examinar que conhecimentos permitem avaliar uma escolha e quais condições ampliam ou restringem sua realização. Formação, acesso e trajetória profissional podem, assim, tornar-se questões de estudo.*

A metáfora do mapa não deve dispensar o exame das condições de percurso. Informações sobre instituições de formação, deslocamento, custos e possibilidades de permanência ajudam a tornar o planejamento mais concreto. Essa é uma leitura pedagógica proposta pelo artigo, sem afirmar que as dificuldades possam ser superadas apenas pela organização individual.

O projeto de vida também não se reduz à escolha de emprego. A análise das perspectivas profissionais constitui um recorte deste trabalho e precisa ser situada entre outras expectativas de realização. Reduzir toda aprendizagem à utilidade ocupacional limitaria a contribuição formativa que se pretende discutir.

4.2. Expectativas Declaradas e Resultados de Aprendizagem

Pereira, Zanon e Dellazzana-Zanon (2021) investigaram relações entre projetos de vida e variáveis familiares e escolares em 320 adolescentes, de 14 a 17 anos, do nono ano e do Ensino Médio. Na dimensão Estudo, não identificaram as diferenças esperadas entre os tipos de escola pesquisados. Os autores reconhecem limitações, como a desigualdade no número de participantes e o possível efeito da extensão do instrumento sobre as respostas.

Esse resultado não mede a aprendizagem de conteúdos nem demonstra equivalência de qualidade entre as escolas. Seu interesse para o artigo está em exigir cautela diante de inferências sobre projetos de vida e contexto escolar. Uma resposta sobre intenção de estudar não pode ser tomada como avaliação da aprendizagem presente. O recorte etário também impede estender diretamente os resultados aos estudantes mais novos.

Em outra perspectiva, Correia, Silva e Nascimento (2022), por meio de estudo bibliográfico sobre a relação com o saber de Charlot, discutem divergências entre os sentidos da escola e os dos estudantes diante do aprender. A contribuição não se confunde com a definição de sentido pessoal em Leontiev. Ela permite interrogar a correspondência presumida entre os objetivos reconhecidos pelo professor e aquilo que torna a experiência escolar significativa para o aluno.

A aproximação entre esses estudos sustenta uma distinção do presente artigo: planejar continuar os estudos, reconhecer o valor de um diploma e elaborar um conhecimento escolar são questões relacionadas, mas diferentes. O primeiro movimento pode oferecer razões para permanecer na escola. O acompanhamento da

aprendizagem exige também examinar o trabalho realizado com os conteúdos.

4.3. Referências Juvenis Como Ponto de Partida

O registro individual do pódio de influências oferece uma situação para discutir essa diferença. A escolha de Neymar em primeiro lugar não permite concluir que o estudante deseja ser jogador de futebol ou que valoriza prioritariamente fama e riqueza. A presença de Jesus em segundo e da mãe em terceiro tampouco autoriza deduzir crenças, valores ou vínculos a partir de uma ordenação isolada. A imagem documenta os nomes e suas posições; não documenta as justificativas do estudante. Compreender o sentido pessoal dessas escolhas exigiria escutá-lo e situar suas respostas nas relações e atividades concretas, sem converter a tarefa em diagnóstico ou em medida dos motivos para estudar.

Como possibilidade de ensino, a referência ao esporte pode conduzir a questões sobre formação de atletas, profissionais do setor e condições desiguais de ingresso e permanência. A presença de uma referência religiosa e de um vínculo familiar pode abrir espaço para perguntas sobre redes de apoio, convivência e expectativas, desde que a abordagem respeite a liberdade de crença, a privacidade e as diferentes configurações familiares. Esses desdobramentos são possibilidades pedagógicas, não interpretações comprovadas da resposta registrada.

O critério que orienta essas possibilidades é transformar uma referência em pergunta passível de investigação. O interesse inicial não determina o ponto de chegada, e a posição no pódio não informa o motivo da atividade de estudo. Cabe ao professor escutar

as justificativas que o estudante desejar compartilhar, selecionar conteúdos e fontes e organizar ações que ampliem o que pode ser compreendido, sem apresentar a trajetória excepcional de uma personalidade como modelo geral de oportunidade profissional.

5. MEDIAÇÃO DOCENTE E ORGANIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES PARA ESTUDAR

5.1. Ensinar a Interpretar um Conteúdo

A discussão conceitual permite especificar uma responsabilidade do planejamento: identificar as ações que a tarefa solicita e os conhecimentos necessários para realizá-las. Santos e Asbahr (2024) afirmam:

> *Lembremos que a atividade de estudo e a postura de estudante não estão dadas a priori. A escola tem papel central em sua formação e podemos afirmar que um bom desenvolvimento da atividade de estudo passa também por um ensino organizado de maneira que potencialize os processos coletivos em sala e fora dela, o que inclui os demais espaços educativos e de participação coletiva possíveis na escola. (Santos; Asbahr, 2024, p. 9). Na minha atuação em Geografia, o trabalho com pirâmides etárias torna essa responsabilidade concreta. Esses gráficos representam a distribuição de uma população por idade e sexo. As faixas etárias aparecem verticalmente, das mais jovens às mais velhas, e as barras horizontais indicam quantidades ou proporções em cada grupo (Silva, s.d.).*

A preparação de atividades com pirâmides da população brasileira em diferentes períodos exige definir uma sequência de interpretação. Identificar faixas etárias, compreender escalas e

comparar proporções são etapas necessárias para discutir mudanças na estrutura da população. A explicação dos processos demográficos exige, por sua vez, relacionar essas observações ao conteúdo estudado.

O exemplo permite distinguir dificuldades que uma avaliação global da tarefa poderia reunir sob a expressão “não entendeu”. Um estudante pode localizar uma faixa etária e não compreender a escala. Outro pode ler os valores sem relacioná-los ao processo investigado. Examinar essas diferenças oferece critérios para a intervenção docente, sem atribuir antecipadamente a dificuldade a um motivo psicológico.

5.2. Organizar a Participação Coletiva

Santos e Asbahr (2024) destacam a contribuição dos pares para a formação da atividade de estudo, relacionando-a à organização educativa:

> *Desta forma, deparamo-nos com um segundo princípio que justifica a importância da compreensão do caráter coletivo como meio para o desenvolvimento da atividade de estudo: atuar coletivamente junto a outras crianças, pode contribuir para a formação de motivos e desenvolvimento de sentido para a aprendizagem no estudante. No entanto, este segundo princípio tem estreito vínculo com o primeiro, já que a organização das ações coletivas por parte do professor e da escola são essenciais para proporcionar tais resultados. (Santos; Asbahr, 2024, p. 11). O argumento permite discutir o que torna uma tarefa efetivamente compartilhada. Em uma comparação de pirâmides etárias, os participantes podem ser convidados a justificar uma interpretação com os dados e examinar uma resposta diferente. Esse desenho busca tornar visíveis os critérios utilizados. Sua efetividade precisa ser acompanhada, pois reunir estudantes em grupo não assegura que todos participem da elaboração.*

A divisão de tarefas pode contribuir para a organização, mas também pode permitir que cada estudante conheça apenas uma parte da resposta. O professor precisa considerar como o problema comum será compreendido e discutido. A responsabilidade docente inclui criar ocasiões para que cada participante examine o raciocínio construído pelo grupo.

5.3. Relacionar Conhecimento do Território e Perspectivas Profissionais

O planejamento de Geografia sobre o Espírito Santo oferece possibilidades de trabalhar expectativas profissionais por meio de conteúdos sobre produção de café, logística portuária, indústria, rochas ornamentais e petróleo e gás. O estudo dessas atividades

pode abordar formação, condições de trabalho e organização territorial, sem restringir a aula à enumeração de empregos.

Uma proposta pode solicitar o levantamento de informações sobre determinada atividade, a identificação das fontes e a comparação entre condições de formação. A tarefa exige ensinar a distinguir dados verificáveis, estimativas e promessas. A expectativa profissional participa da formulação do problema, mas o percurso de estudo permite rever informações e ampliar a compreensão do setor.

O professor não precisa definir qual futuro o adolescente deve desejar. Precisa estabelecer os objetivos de aprendizagem e organizar recursos para examinar as questões. A mediação inclui reconhecer os limites das fontes, solicitar justificativas e ajudar a revisar interpretações. Esses procedimentos tornam mais precisa a relação entre a experiência de Projeto de Vida e o ensino dos conteúdos.

5.4. Acompanhar a Elaboração e as Revisões

As contribuições examinadas orientam a atenção para o processo de estudo, além da entrega de um produto. Observar o uso das informações, a construção de uma explicação e suas revisões oferece elementos sobre a realização da tarefa. Esses registros não revelam transparentemente os motivos, mas ajudam a identificar intervenções necessárias.

Em Projeto de Vida, mudar de expectativa profissional pode abrir uma discussão sobre quais informações alteraram a escolha. Manter uma intenção também exige examinar os argumentos que a sustentam. O acompanhamento não toma estabilidade ou

mudança como sinal automático de sucesso, mas considera o trabalho de elaboração realizado.

A contribuição pedagógica delineada pelo artigo está em oferecer questões para esse acompanhamento: o que o estudante pretende compreender, quais meios utiliza e o que consegue explicar após as intervenções? A discussão das expectativas de futuro se aproxima da aprendizagem quando permite trabalhar essas relações. Essa atenção ao percurso oferece um critério para revisar o planejamento quando a entrega da tarefa não esclarece o que foi compreendido.

6. CONDIÇÕES DE VIDA E APOIOS PARA CONSTRUIR PERSPECTIVAS DE FUTURO

6.1. A Escola Valorizada e a Experiência Escolar Presente

Ao relacionar Geografia e Projeto de Vida, uma questão passa a orientar meu planejamento: que informações sobre o lugar onde se vive precisam acompanhar a conversa sobre o futuro? A localização de uma instituição de ensino pode ser conhecida sem que estejam esclarecidos o percurso até ela, as condições de ingresso e os meios de permanência. Nessa situação, o conteúdo geográfico ajuda a formular um problema verificável. A aprendizagem envolve localizar, comparar e explicar condições que uma lista de profissões deixaria de fora.

Alves, Amorim-Ribeiro e Chamon (2026) oferecem uma contribuição para compreender por que esse trabalho não pode ser substituído pela afirmação de que a escola será importante mais tarde. As autoras realizaram dezoito encontros com três turmas de nono ano de uma escola pública de Juiz de Fora. Identificaram uma tensão entre o reconhecimento da importância da escola para o futuro e a

percepção de insuficiências na experiência educativa presente. Também encontraram sentimentos de solidão e desamparo na elaboração dos projetos de vida.

O estudo não autoriza atribuir esses sentimentos aos estudantes com quem trabalho. Ele permite, contudo, questionar o alcance de uma resposta docente: reiterar a importância futura da escolarização quando o problema pode estar nas condições atuais de participação e apoio. Uma intervenção precisa esclarecer o que se espera que o estudante aprenda, oferecer meios para isso e permitir que suas dúvidas sejam trabalhadas. A promessa de um benefício distante não realiza essas tarefas.

Essa responsabilidade também aparece na análise de Rocha, Anjos e Amaral (2026), fundamentada na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural. Ao examinarem o componente Projeto de Vida no Ensino Médio, os autores apontam problemas de formação docente, padronização de materiais e integração curricular. Defendem que a capacidade de projetar a vida requer acesso a conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos. Embora seu objeto seja outra etapa da escolarização, a análise contribui para interrogar propostas que solicitam escolhas sem desenvolver os conhecimentos necessários para examiná-las.

Na aproximação que proponho entre os componentes, investigar o território oferece uma possibilidade de enfrentar esse problema. O levantamento de instituições de formação e seus percursos de acesso pode ensinar a trabalhar com mapas e fontes. A análise de uma atividade econômica pode exigir distinguir localização da produção, circulação e condições de trabalho. O valor dessas aprendizagens ultrapassa a decisão por uma profissão e alcança a

compreensão das relações sociais nas quais as escolhas se realizam. 6.2 Tempo para estudar e desigualdades no cotidiano

6.2. Temporalidades, Desigualdades e Condições de Futuro

O planejamento de uma trajetória também envolve o uso do tempo. Souza (2024), apoiada na relação com o saber de Charlot, analisou entrevistas com estudantes do nono ano da rede de tempo integral de Governador Valadares. A pesquisa problematizou a organização em períodos de cinquenta minutos, o tempo empregado na cópia e os desencontros entre a aprendizagem e a normatividade dos componentes curriculares. Sua defesa da educação integral considera a pluralidade dos tempos vividos, sem equiparar ampliação da jornada à solução automática das dificuldades.

Para o ensino, essa análise permite perguntar quanto tempo uma proposta reserva à elaboração. Na leitura de uma pirâmide etária, copiar o gráfico pode ocupar a aula sem esclarecer a escala. Em uma investigação sobre formação profissional, reunir endereços pode preencher uma ficha sem permitir comparar os percursos. O acompanhamento precisa considerar o que os estudantes conseguem fazer com as informações e em quais momentos recebem ajuda para avançar. São questões de organização do ensino, anteriores a qualquer interpretação da dificuldade como desinteresse.

As condições externas à escola também exigem atenção. Oliveira e Pan (2023), em uma pesquisa-intervenção com estudantes do Ensino Médio de uma escola pública, examinaram a construção de projetos de vida por meio de um Clube das Meninas. O estudo identificou atravessamentos das convenções de gênero, das

violências e da fragilidade das redes de suporte. A discussão alcança responsabilidades de cuidado e trabalho doméstico que participam do cotidiano e das possibilidades de projetar a vida.

Essa contribuição da terapia ocupacional social amplia as perguntas da revisão, sem substituir sua fundamentação psicológica. Ao discutir condições de estudo, é necessário investigar como se distribuem as responsabilidades e os apoios. Não se pode presumir que todos disponham do mesmo tempo fora da escola. Também não cabe antecipar, com base no gênero ou no endereço, quais dificuldades um estudante enfrenta. Conhecer as condições concretas requer escuta e encaminhamentos institucionais que ultrapassam a formulação de metas individuais.

6.3. Vínculos e Mediações na Elaboração dos Projetos

Os apoios não se limitam ao fornecimento de informações. Grigoletto et al. (2025) relataram uma intervenção de psicologia escolar com 23 estudantes do oitavo ano de uma escola pública. Em seis encontros, trabalharam autoconhecimento, formação identitária e projetos de vida. As autoras destacaram o vínculo respeitoso e afetivo e a apresentação de referências e modelos como aspectos relevantes da experiência. Por se tratar de um relato situado, seus resultados não constituem demonstração de eficácia generalizável.

Essa pesquisa oferece uma interlocução para o registro individual do pódio apresentado na introdução. Perguntar ao estudante, caso ele deseje responder, o que reconhece em Neymar, Jesus e sua mãe pode criar uma ocasião de escuta, sem tratar a ordenação como diagnóstico de identidade, crença ou projeto profissional. A atividade também não demonstra que tais referências motivem o

estudo. O encaminhamento pedagógico pode explorar como uma escolha inicial se transforma em questão investigável e quais conhecimentos e fontes seriam necessários para examiná-la. A escuta participa da seleção dos problemas de estudo, enquanto o professor responde pela organização do percurso de aprendizagem.

Pereira e Dellazzana-Zanon (2021) apresentaram outra intervenção, baseada na Psicologia Positiva, com dezoito estudantes do terceiro ano do Ensino Médio. O programa teve oito encontros e, segundo os autores, favoreceu reflexões sobre o futuro e aproximações com a família. Essa orientação não se confunde com a teoria da atividade adotada como eixo do presente artigo. Seu interesse está em documentar uma possibilidade de trabalho escolar com projetos, sem tomar a reflexão sobre metas como medida de aprendizagem dos conteúdos.

O diálogo entre essas pesquisas permite precisar o que o trabalho docente pode oferecer: oportunidades de explicitar expectativas, conhecimentos para examinar alternativas e relações educativas nas quais as dúvidas encontrem interlocutores. Na minha atuação entre Geografia e Projeto de Vida, isso implica perguntar tanto pelo que os estudantes desejam quanto pelo que a escola lhes permite conhecer. A contribuição para a Psicologia da Educação e da Aprendizagem está em discutir como essa mediação participa das condições para estudar, evitando converter dificuldades de acesso, de apoio ou de ensino em atributos pessoais do adolescente.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou responder à seguinte questão: como os sentidos atribuídos ao estudo e às perspectivas de trabalho se relacionam

com a mobilização de adolescentes para a aprendizagem escolar? A revisão indica que essa relação é mediada, histórica e socialmente situada: expectativas profissionais podem oferecer razões para frequentar a escola e participar de atividades, mas não definem, por si, o sentido pessoal de estudar nem garantem a apropriação dos conhecimentos. É necessário distinguir o valor social atribuído à escolarização, as metas projetadas para o futuro e os motivos efetivamente relacionados às ações de estudo.

A resposta ao problema exige considerar a organização do ensino. Na perspectiva da teoria da atividade, a mobilização para aprender não pode ser inferida apenas da declaração de uma profissão desejada, da atenção aparente ou do entusiasmo diante de um recurso tecnológico. O professor precisa investigar como os estudantes interpretam questões, utilizam informações, elaboram explicações e revisam suas respostas. Assim, a mediação docente pode aproximar as expectativas de futuro de problemas de conhecimento, sem pressupor uma correspondência automática entre interesse e aprendizagem.

A discussão dos motivos e do sentido pessoal também mostrou os limites de avaliar a relação com o estudo apenas pela aparência do comportamento. A concentração em uma tarefa, a participação em grupo ou a satisfação com um recurso podem oferecer indícios para o acompanhamento, mas precisam ser examinadas em relação ao que se pretende conhecer e às condições de realização. Para o professor, isso significa observar como o estudante interpreta o problema, utiliza as fontes, justifica uma resposta e a revê após uma intervenção. A atenção a essas ações permite localizar dificuldades sobre as quais o ensino pode atuar.

A confluência entre Geografia e Projeto de Vida exemplifica essa possibilidade. O turismo virtual pela Região Nordeste, realizado com Google Earth e observações geográficas orientadas, articula o conhecimento de paisagens, territórios e desigualdades à reflexão sobre circulação, formação e trabalho. Trata-se de uma possibilidade de ampliar repertórios e formular perguntas sobre o futuro, não de uma evidência de que a atividade tenha modificado motivos ou produzido resultados mensurados. A educação geográfica conserva, além disso, seu valor de compreensão crítica do mundo, independentemente de aplicações profissionais imediatas.

A contribuição deste artigo para a Psicologia da Educação e da Aprendizagem consiste em aproximar a discussão dos sentidos do estudo das decisões docentes sobre o que ensinar, como organizar a participação e como acompanhar a elaboração dos conteúdos. As experiências profissionais situaram essas questões, enquanto a literatura ofereceu conceitos e resultados para reexaminá-las. Por se tratar de uma revisão narrativa, o trabalho não esgota a produção sobre o tema nem demonstra os efeitos das propostas apresentadas. Pesquisas futuras podem acompanhar como os estudantes interpretam essas mediações e como suas ações de estudo se modificam ao longo de sequências de ensino.

Em síntese, os sentidos do estudo e as perspectivas de trabalho se relacionam com a aprendizagem escolar na medida em que podem participar da constituição dos motivos para estudar, mas essa relação depende das condições materiais de vida, das relações sociais e da mediação pedagógica que organiza o encontro com o conhecimento. O pódio individual de influências, com Neymar, Jesus e mãe, reforça a necessidade de escuta e de cautela interpretativa: a fotografia documenta escolhas, não suas razões. Por se tratar de

revisão narrativa com exemplos docentes ilustrativos, o artigo não demonstra efeitos empíricos das práticas mencionadas. Sua contribuição está em oferecer critérios teóricos e pedagógicos para investigar e acompanhar essas relações sem reduzir projetos de vida a metas individuais ou a escolarização à preparação para o mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Ingrid Chagas; AMORIM-RIBEIRO, Elisa Maria Barbosa de; CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Minha vida, minha escola, meu futuro... O que pensam os alunos nos anos finais do Ensino Fundamental? Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 34, n. 130, p. 1-22, e0265072, 2026. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40362026003405072. Acesso em: 1 nov. 2026.

CORREIA, Eanes dos Santos; SILVA, Veleida Anahi da; NASCIMENTO, Willdson Robson Silva do. O sentido geral da escola e o particular do estudante: uma soma de diferenças. Educação, Porto Alegre, v. 45, n. 1, e36535, 2022. DOI: https://doi.org/10.15448/1981-2582.2022.1.36535. Acesso em: 1 nov. 2026.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria da Educação. Projeto de vida para o ensino fundamental: anos finais: 6º ano: e-book do(a) professor(a). Vitória: GEIEF/SEDU, 2024. Disponível em: https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/wp-content/uploads/2026/05/6o-ANO.pdf. Acesso em: 1 nov. 2026.

GRIGOLETTO, Giovanna Miyazaki; KIMURA, Letícia dos Santos; MANTOVANI, Paola Longo; DELLAZZANA-ZANON, Letícia Lovato. Formação identitária e projetos de vida na adolescência: relato de

experiência. Estudos e Pesquisas em Psicologia, Rio de Janeiro, v. 25, e83140, 2025. DOI: https://doi.org/10.12957/epp.2025.83140. Acesso em: 1 nov. 2026.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Atividade. Consciência. Personalidade. Tradução de Marcelo José de Souza e Silva. [S. l.: s. n.], 2014. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1974/06/Atividade-Consciencia-Personalidade.pdf. Acesso em: 1 nov. 2026.

OGASSAVARA, Dante et al. Trilhas metodológicas para a revisão narrativa: orientações pragmáticas para sua elaboração. Ensino & Pesquisa, v. 23, n. 3, 2025. DOI: https://doi.org/10.33871/23594381.2025.23.3.10317. Acesso em: 1 nov. 2026.

OLIVEIRA, Maribia Taliane de; PAN, Lívia Celegati. Projetar a vida sendo menina: contribuições da terapia ocupacional social. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, v. 31, e3562, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO273735621. Acesso em: 1 nov. 2026.

PEREIRA, Bruna Caroline; ZANON, Cristian; DELLAZZANA-ZANON, Letícia Lovato. Influência dos contextos escolar e familiar nos projetos de vida de adolescentes. Psicologia: Ciência e Profissão, v. 41, e227915, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/1982-3703003227915. Acesso em: 1 nov. 2026.

PEREIRA, Patrick; DELLAZZANA-ZANON, Letícia Lovato. Programa de intervenção para promoção de projetos de vida de adolescentes. Revista de Educação PUC- Campinas, v. 26, p. 1-20, 2021. DOI:

https://doi.org/10.24220/2318-0870v26e2021a5296. Acesso em: 1 nov. 2026.

ROCHA, Jerline da Silva; ANJOS, Ricardo Eleutério dos; AMARAL, Cláudia Tavares do. Análise do componente curricular Projeto de Vida a partir da pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. Revista Prática Docente, Confresa, v. 11, n. 1, e26004, 2026. DOI: https://doi.org/10.23926/RPD.2026.v11.e26004.id1315. Acesso em: 1 nov. 2026.

SANTOS, Caio Cesar Portella; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. O caráter coletivo da atividade de estudo: uma síntese a partir da Teoria Histórico-Cultural. Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, Uberlândia, v. 8, p. 1-21, e2024-42, 2024. DOI: https://doi.org/10.14393/OBv8.e2024-42. Acesso em: 1 nov. 2026.

SANTOS, Gabriela Martins dos. Motivos da atividade de estudo na transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental: análises a partir da Psicologia Histórico-Cultural. 2024. 119 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2024. Disponível em: https://hdl.handle.net/11449/257972. Acesso em: 1 nov. 2026.

SILVA, Ailton. Geografia – Pirâmide Etária. Conexão Escola. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação, [s.d.]. Disponível em: https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/ensino_fundamental/ga-pide-et/. Acesso em: 1 nov. 2026.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. Relação com o saber, tempos de escola e temporalidades de vida. Revista Eletrônica de

Educação, v. 18, n. 1, e6914171, 2024. DOI: https://doi.org/10.14244/reveduc.v18i1.6914. Acesso em: 1 nov. 2026.

VALERO, Rafaela; MASSI, Luciana. A literatura como motivação nas aulas de Ciências: uma análise a partir da categoria motivo de Leontiev. Ciência & Educação, Bauru, v. 28, e22042, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/1516-731320220042. Acesso em: 1 nov. 2026.

---

[1] Psicólogo (CRP 16/12255), bacharel em Psicologia, licenciado em Pedagogia e Geografia, especialista em Neuropsicologia, Inteligência Socioemocional e Formação Docente. Mestrando em Ensino de Humanidades pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), na linha de pesquisa Educação, Sociedade e Informação. Professor efetivo de Geografia e Projeto de Vida da rede estadual de ensino do Espírito Santo, atuando nos componentes curriculares Geografia e Projeto de Vida nos anos finais do Ensino Fundamental. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.