

Minha vida, minha escola, meu futuro... O que pensam os alunos nos anos finais do Ensino Fundamental?

Ingrid Chagas Alves ^a 

Elisa Maria Barbosa de Amorim-Ribeiro ^b 

Edna Maria Querido de Oliveira Chamon ^c 

Resumo

O presente estudo teve por objetivo compreender o papel da escola e os sentidos atribuídos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental às experiências escolares vividas, bem como a forma desses alunos perceberem a construção do projeto de vida e suas perspectivas futuras. Para a coleta de dados, foram realizados dezoito encontros com três turmas de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de Juiz de Fora, Minas Gerais. O material coletado foi tratado pelo software IRaMuTeQ, a partir da Classificação Hierárquica Descendente, e submetido à análise de conteúdo. Como resultados, a escola se configura como objeto de tensão. Os adolescentes a legitimam como importante para seu futuro, mas o processo educativo ainda é limitado e não corresponde às demandas dos alunos. Evidenciou-se um sentimento de solidão e desamparo vivido pelos adolescentes na construção de seus projetos de vida.

Palavras-chave: Escola. Ensino Fundamental. Adolescentes. Futuro. Projeto de Vida.

^a Universidade Salgado de Oliveira, Niterói, RJ, Brasil.

^b Universidade Salgado de Oliveira, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Niterói, RJ, Brasil.

^c Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação/PPCTE, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Recebido em: 13 set. 2024

Aceito em: 11 mar. 2026

1 Introdução

A Constituição Federal garante o direito à Educação pública, gratuita e de qualidade, promovendo a aprendizagem de habilidades necessárias para o exercício pleno da vida adulta. Entretanto, esse direito não é garantido com equidade, pois a realidade não oferece a todos a mesma oportunidade, com muitas trajetórias estudantis interrompidas por questões de evasão, abandono e reprovação. Desse modo, “trajetórias irregulares denotam desigualdades, marca estrutural do país, e se iniciam com a entrada na escola” (Soares; Alves; Fonseca, 2021, p. 17).

As mesmas condições não são dadas a todos os alunos, sobretudo aqueles da escola pública que, muitas vezes, se sentem invisibilizados, são discriminados, não têm espaço de escuta e não participam ativamente da vida escolar. Logo, não veem sentido em estar na escola. O processo de construção do projeto de vida desses alunos fica comprometido, pois vivenciam grandes dificuldades em suas perspectivas de futuro, com redes de proteção fragilizadas na família, na escola, na sociedade e no Estado (André, 2021).

O projeto de vida aparece nas diretrizes brasileiras da Educação como uma tentativa de reinventar a escola e ressignificar o propósito do educar (André, 2021). Apesar de ser apontado como um dos pilares para a Educação Básica (Brasil, 2018), suas normativas não apresentam definições unificadas, nem diretrizes curriculares e metodológicas que possibilitem aos professores atuarem com o projeto de vida como objeto de ensino construído a partir de uma prática pedagógica e intencional (Silva; Danza, 2022).

A ideia de projeto, no sentido de futuro, é decorrente do período moderno. Na era pré-moderna, a ênfase estava no passado, cíclico, em repetição de eventos, mantidos entre gerações. Na modernidade, o tempo passou a ser otimizado, em uma tentativa de aprimorar a produção industrial. Com o surgimento de concepções antropocêntricas, o futuro passa a ser aberto e não é mais um destino decretado, sendo dependente das ambições direcionadas e das realizações no presente. Assim, os projetos de vida assumem formas mais flexíveis e reflexivas, buscando adaptar-se à instabilidade relacionada ao futuro (Coscioni, 2023).

Diante dessas incertezas, o futuro é estranho e indeterminado. Estabelece-se uma desconexão entre as ações executadas no presente como garantia das conquistas futuras, ou seja, não há mais uma determinação do amanhã. É no contexto pós-moderno que os adolescentes constroem e configuram seus projetos de vida (Pereira; Stengel, 2015).

Assim, é insuficiente falar de características pessoais ou condições sociais determinadas, pois é na relação dialógica que se dá a construção do projeto de vida, em um processo ininterrupto e dinâmico (Nascimento, 2006; Alves; Oliveira, 2020).

Pensar a adolescência na atualidade implica compreender que nada é pré-determinado e que ela se inscreve em um contexto sociocultural que perpassa as formas de vivê-la (Pereira; Stengel, 2015). Assim, o sujeito encontra-se inserido em um sistema de relações que influencia: a percepção que ele tem de si mesmo; como o “eu” se assemelha ou se diferencia do “outro”; quais são os papéis a serem desempenhados na sociedade e no mundo; os conteúdos que estão implicados na construção do projeto de vida (Klein; Arantes, 2016).

Nesse emaranhado sociocultural, a escola deve ser compreendida como ancorada no sistema que a engendra. É necessário compreendê-la circunscrita à realidade social à qual pertence, nas relações agenciadas na escola, a serviço e a desserviço de quem, a favor ou desfavor de quais forças. As relações estabelecidas entre escola e sociedade são definitivamente dinâmicas (Caffagni, 2024).

A escola é um complexo social potente de transformação da sociedade, lugar legitimado de formação humana por excelência, seja em nível coletivo e social ou das construções subjetivas. Se, por um lado, nela adentra e interfere o sistema no qual está inserida, por outro, ela o influencia, pois é espaço formador dos sujeitos que ocuparão e ajudarão a construir todas as instâncias sociais (Pinheiro, 2023).

É também reconhecida como lugar de aprendizagem de conteúdos sistêmicos e não sistêmicos (valores, comportamentos, atitudes), do autoconhecimento, de vivências socioemocionais e espaço de interação social. Contudo, pode ser um local de risco ao desenvolvimento, na medida em que exista algum tipo de violência ou quando as singularidades dos alunos não são observadas (Foresti *et al.*, 2023; França; Fernandes, 2022).

À escola também é atribuído o papel de contribuir para o processo de construção dos projetos de vida dos alunos, que depende das possibilidades ofertadas a esses sujeitos. A escola é um espaço integrante desse universo, que pode proporcionar aos sujeitos experiências diversas, favoráveis ou desfavoráveis ao processo de construção de projetos de vida (Klein; Arantes, 2016).

Com a ênfase da escola recaindo sobre o futuro, o presente não é valorizado como tempo de aprendizagem e de experiências para o aluno. Isso dificulta a construção

do sentido de estar na escola e a progressão nos estudos, para a qual concorre a diversidade de alunos, pois nem todos almejam as mesmas coisas. Por definição, o projeto de vida consiste em “um processo em contínua evolução, constituído pela formação, execução e manutenção de estruturas e ações intencionais, que, em conjunto, formam uma narrativa significativa e prospectiva de longo prazo, capaz de incitar decisões e esforços na vida cotidiana” (Coscioni, 2021, p. 248). Ainda que o projeto de vida se direcione ao futuro, é no presente que ele é formulado, pelas experiências e oportunidades vividas e significadas.

A validação do presente pela escola permitiria que os adolescentes atribuíssem sentido às experiências escolares, relacionando aquilo que se vive na escola com o que se passa fora dela. As experiências escolares devem se articular aos projetos de vida, ao se alicerçarem em elementos significativos para a vida dos alunos (Klein; Arantes, 2016; Santos; Gontijo, 2020).

Entretanto, a escola tem sido uma instituição para “disseminar verdades que a sociedade produz e uma série complexa de práticas de disciplinamento, controle e governo” (França; Fernandes, 2022, p. 2). Tem-se, na vivência escolar, várias técnicas de disciplinamento: cadeiras estruturadas em organização prévia, uso de uniformes, filas ordenadas nos pátios e outras normas. É um caminho distanciado da formação de sujeitos autônomos e protagonistas da construção do seu projeto de vida. Se, por um lado, a escola se direciona para a atuação no mercado de trabalho, por outro, ela deveria se comprometer em formar cidadãos conscientes, críticos e plenos a viver em sociedade (Dias, 2023).

A escola, pautada na pedagogia tradicional e formal, não fomenta a construção e o desenvolvimento de projetos de vida dos alunos de forma significativa e articulada com a transformação social. É necessário repensar a função social da escola, as relações escolares e a organização dos espaços e tempos que atendam às necessidades de seu principal público: os alunos (Araújo; Arantes; Pinheiro, 2020).

Ainda, o modelo educativo calcado na meritocracia inculca como responsabilidade individual a execução dos projetos dos alunos. A realidade é que alunos que possuem acesso precário à Educação, quando alcançam sucesso, representam uma exceção. O discurso meritocrático estabelece o sucesso e a concretização dos desejos como resultado puramente pessoal. Nessa perspectiva, não se problematizam realidades desiguais e acessos distintos que se estabelecem aos estudantes, particularmente os de escola pública. São desconsideradas as contingências que reforçam as desigualdades sociais, históricas e culturais (Fávero; Oliveira; Faria, 2022).

Nessa direção, o presente estudo busca compreender o papel da escola e os sentidos atribuídos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental (EF) às experiências escolares vividas e como esses alunos percebem a construção do projeto de vida e suas perspectivas futuras.

2 Metodologia

2.1 Participantes

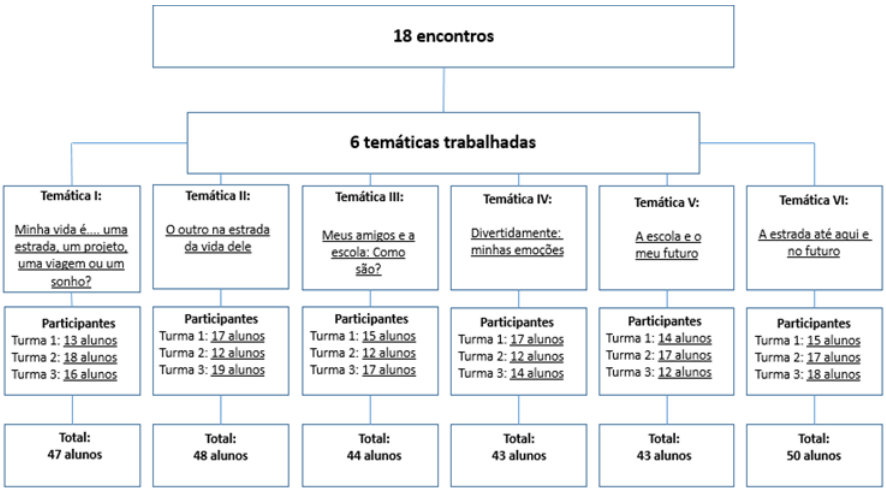
Participaram da pesquisa alunos de três turmas do 9º ano do EF de uma escola pública em Juiz de Fora, Minas Gerais. A idade dos participantes variou entre 14 e 17 anos, sendo a maioria entre 14 e 15. A média de participantes por turma foi de 15 alunos, resultando em 46 alunos por encontro, considerando as três turmas. O Quadro 1 detalha a quantidade de participantes por encontro. A escolha do município de Juiz de Fora como campo da pesquisa justificou-se pela acessibilidade das pesquisadoras à direção da escola.

2.2 Procedimentos éticos e de coleta de dados

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

Foram realizados seis encontros com cada uma das três turmas, totalizando 18 encontros, com duração média de uma hora e meia, somando 27 horas. Os encontros constituíram uma estratégia metodológica coletiva, com aproximações aos grupos de discussão (Godoi, 2015), envolvendo alunos com familiaridade prévia no contexto escolar, sendo uma das pesquisadoras responsável pela mediação e atuando como facilitadora do diálogo e da reflexão. As atividades propostas atuaram como disparadoras da produção de sentidos sobre as experiências escolares, o papel da escola e a construção dos projetos de vida. Em cada encontro, os alunos registraram, por escrito, suas reflexões. O Quadro 1 sintetiza as estratégias de coleta, incluindo as temáticas abordadas e a distribuição dos participantes por encontro.

Quadro 1 – Coleta dos dados, temáticas abordadas e distribuição dos participantes nos encontros



Fonte: As autoras (2024)

2.3 Tratamento e análise dos dados

Os registros escritos dos alunos de todos os encontros foram agrupados em um *corpus* textual submetido ao *software* IRaMuTeQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) (Camargo; Justo, 2013). Foi gerado um dendrograma composto por classes de discurso, a partir de uma Classificação Hierárquica Descendente (CHD). Na sequência, foi realizada uma análise de conteúdo (Bardin, 2011), por meio da leitura flutuante do *corpus* e interpretação das palavras das classes a partir dos seus segmentos de textos típicos. Foram selecionados elementos representativos, base para categorizar as classes de acordo com o contexto do discurso.

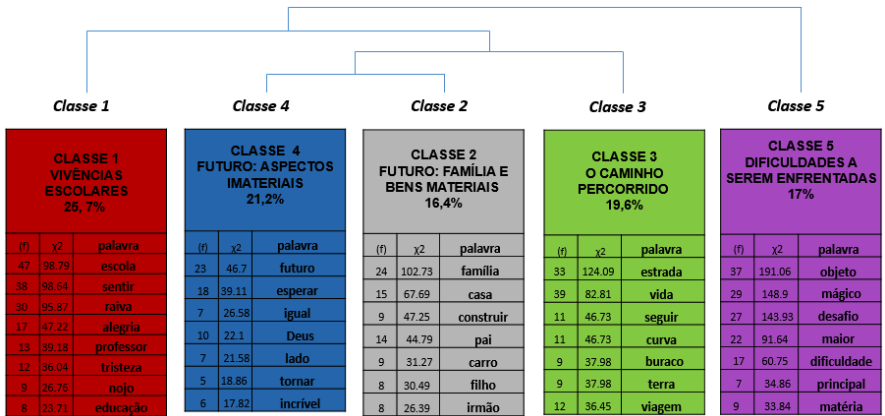
3 Resultados

Essa seção descreve as classes identificadas na CHD e apresenta exemplos de segmentos de textos representativos dos conteúdos observados. Ao longo do texto, quando houver um valor de porcentagem junto à palavra “classe”, este se refere ao aproveitamento do *corpus*.

O *corpus* geral possui 233 textos, divididos em 434 segmentos, com aproveitamento de 71,66%, gerando um dendrograma de cinco classes.

A Figura 1 representa eixos, classes e palavras mais importantes, com valores de frequência (f) e qui-quadrado (χ^2).

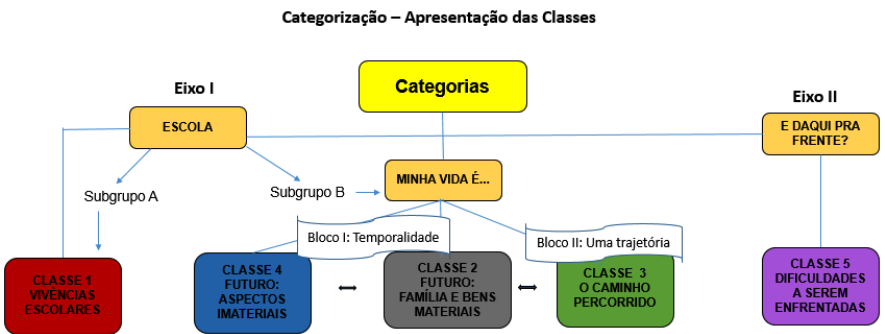
Figura 1 – Dendrograma de classes



Fonte: As autoras (2024) adaptado de Iramuteq, (2024)

O dendrograma foi organizado em dois eixos principais. O primeiro, denominado **Escola**, é composto por dois subgrupos (A e B). O subgrupo A inclui a Classe 1, enquanto o B – **Minha vida é...**, foi dividido em: Bloco I – **Temporalidade** (Classes 4 e 2) e Bloco II, – **Uma trajetória** (Classe 3). O segundo eixo, **E daqui pra frente?**, contém a Classe 5. A Figura 2 representa essa categorização.

Figura 2 – Síntese da categorização



Fonte: As autoras (2024)

3.1 Eixo I: Escola

3.1.1 Subgrupo A - Classe 1: Vivências escolares

Essa classe (25,7%) representa a escola como espaço social das vivências dos adolescentes, mediadas por cargas afetivas. As principais palavras nesta classe são: escola, sentir, raiva, alegria, professor, tristeza, nojo e Educação Física.

A raiva, a tristeza e o nojo vinculam-se a questões relacionais entre alunos e professores, e entre alunos. Surgem em situações nas quais os adolescentes se sentem desrespeitados, humilhados, são alvos de preconceito ou observam um processo de exclusão: “eu senti raiva quando estava no segundo ano e a professora que cuidava dos alunos humilhou uma menina por ela ser diferente” (Sexo Feminino: SF); “Eu sinto raiva quando os professores falam que não servimos para nada” (Sexo Masculino: SM); “Senti nojo...quando ouvi falas preconceituosas das pessoas da sala e da professora, pois faço parte da comunidade LGBTQ. É horrível essa falta de respeito” (SF). A raiva e a tristeza também emergem diante de aspectos da dinâmica escolar, como: “não entender a matéria” (SM); “acordar cedo para ir à escola” (SM).

O vocábulo “professor” associa-se à raiva, tristeza e nojo decorrentes de atitudes desrespeitosas e de desvalorização direcionadas aos alunos: “eu fiquei muito brava quando a professora gritou com a sala...e disse que seríamos caixa de supermercado” (SF).

Quanto à alegria, vincula-se à escola como lugar de estar com amigos nos momentos de socialização. A Educação Física é valorizada por proporcionar momentos de interação distintos das atividades pedagógicas tradicionais: “me sinto feliz quando estou na Educação Física e jogando bola com os meus amigos” (SM).

O vocábulo “escola” foi validado como espaço de interações sociais positivas e negativas: “a escola ajuda nas amizades porque todas as minhas amigas são da escola, senão fosse a escola eu não teria amigos” (SF); “na escola tem alguns conflitos porque cada um tem seu jeito de lidar com as coisas, mas aí a gente acaba interpretando errado e gera fofoca, confusão” (SM).

As emoções positivas remetem aos momentos de socialização e às atividades sem exigências tradicionais. Por sua vez, as emoções negativas, como raiva e tristeza, aparecem nas vivências acadêmicas tradicionais de ensino-aprendizagem.

3.1.2 Subgrupo B: Minha vida é...

Os sentidos presentes nesse subgrupo referem-se à perspectiva da vida, em uma temporalidade que abrange passado, presente e futuro, e atravessa os projetos de vida.

3.1.2.1 Bloco I — Temporalidade

Abriga palavras que se referem ao tempo e se relacionam aos aspectos imateriais da constituição de si (Classe 4, 21,2%). Também concentra elementos vinculados ao futuro, com ênfase na constituição de família e nos aspectos materiais (Classe 2, 16,4%).

Na Classe 4, “Futuro: Aspectos Imateriais” emergem palavras sobre planos, desejos e expectativas quanto aos aspectos imateriais e à constituição de si, como: futuro, esperar, igual, Deus, lado, tornar, incrível.

O vocábulo “futuro” traz a temporalidade, mediante planos e expectativas de como gostariam de se observar no futuro: “...eu gostaria que eu no futuro lembre de tudo que precisei passar para chegar lá...que eu agradeça por ter conseguido, por cada livramento” (SF); “futuro eu, parabéns, continua assim, você vai longe, tenha calma e paciência” (SF).

O vocábulo “esperar” aparece como sinônimo de desejar, da ordem do tornar-se. Os adolescentes desejam conseguir trabalho e continuar os estudos, o que representa realização pessoal. Há a expectativa de “ser feliz” que aparece de modo genérico, sem descrições concretas. Possivelmente essa expectativa vincula-se à autorrealização por conseguirem se tornar o que desejam, como gostariam de se reconhecer: “espero mesmo que você encontre um trabalho que goste” (SM); “de todas as coisas que vai fazer, espero que a primeira seja ficar feliz” (SF).

Esse “tornar-se” se conecta ao “ser igual a...”, como exemplo a ser seguido. São citadas inspirações profissionais (“tocar tão bem como Mozart” - SF), familiares (“ser uma boa mãe igual a minha” - SF) e espirituais (“ser tão bom como Deus” - SM). O vocábulo “tornar” também se vincula a incrível (“você foi incrível” - SF). Para eles, se reconhecer incrível é ser forte, vencer os desafios, superar as dificuldades e chegar aonde almejam. Esse processo é vivido como fruto de um esforço pessoal: “você foi forte, suportou coisas...Se tornou uma mulher incrível e realizou o grande sonho de acabar os estudos e se formar em uma profissão muito difícil, mas conseguiu” (SF).

Os vocábulos “Deus” e “lado” (“se Deus quiser”; “Se Deus me ajudar”; “meus pais ao meu lado”) aparecem quando os adolescentes atribuem algum grau de incerteza ao futuro: “minha vida está ruim agora, mas daqui a alguns anos estará boa, conto muito com Deus” (SF); “eu penso nas pessoas que vão estar ao meu lado para sempre, amigos principalmente” (SM).

Na Classe 2, “Futuro: Família e Bens Materiais”, emergem sentidos sobre futuro, quanto à constituição de família e conquistas materiais, expressos em: família, casa, construir, pai, carro, filho e irmão. Apesar do vocábulo “futuro” não aparecer explicitamente, há uma dimensão temporal presente nos desejos dos adolescentes, dirigidas a conquistas materiais, como casa própria e carro. Aparece o vocábulo “construir” em uma perspectiva de futuro, sinônimo de constituição, relacionado aos vocábulos “família” e “filho”: “minha vida é um sonho, o sonho de ficar rico e construir uma família, ter filho” (SM); “planejo me formar [...], ter minha casa, carro” (SM).

O vocábulo “família” também se desdobra em pais e irmãos. Os adolescentes reconhecem os esforços dos pais para educá-los e o valor do apoio recebido para conquistas futuras. Destacam a trajetória dos familiares como inspiração para pensarem seu percurso e projetarem o futuro, a exemplo da formação como estratégia para ascensão social: “espero conseguir passar na faculdade, me formar... meus pais sempre me ensinaram a sonhar e a realizar. Os dois são formados e se esforçam para me ajudar nesse sonho” (SM); “Eu me inspiro na minha irmã porque ela tem condição financeira boa, uma família feliz, uma saúde boa e um apartamento bonito” (SF).

Há também um sentimento de responsabilidade em prover melhores condições aos familiares: “eu quero terminar o Ensino Médio, quero ter um trabalho, ter sucesso. Quero que minha família me apoie em tudo. Quero dar um futuro para meu irmão, quero trabalhar com meu pai e viajar com minha família” (SM).

3.1.2.2 Bloco II — Uma trajetória

No bloco II, composto pela Classe 3, “O caminho percorrido” (19,6%), predomina a compreensão da vida enquanto trajetória. Esta classe vincula-se à representação dos adolescentes sobre sua vida, enquanto percurso seguido entre passado, presente e futuro projetado. As palavras em destaque nessa classe são: estrada, vida, seguir, curva, buraco, terra e viagem.

Esses vocábulos referem-se a uma das atividades propostas nos encontros, nos quais os alunos foram mobilizados a pensar sobre a própria vida a partir de metáforas como viagem, estrada, projeto ou sonho.

O vocábulo “vida” refere-se à compreensão da vida enquanto trajetória, o caminho trilhado ou que ainda virá a ser. O vocábulo “vida” vincula-se à “estrada” a ser seguida e “viagem” a ser realizada”: “Minha vida é uma estrada, porque em algum momento, terei que escolher um caminho” (SM); “Minha vida é uma viagem programada, porém com imprevistos, mudanças de objetivos e com obstáculos” (SM).

Quanto ao vocábulo “estrada”, nele estão presentes a compreensão e a validação das dificuldades e empecilhos para as realizações. Embora haja reconhecimento dos percalços, não é mencionado “plano B”, um traçar de estratégias para superar dificuldades: “Eu acho que a minha vida é parecida com uma estrada longa que não tem fim. Ela não tem placa dizendo para eu parar e eu só vou sem pensar no que tem no fim dela” (SM).

Já quanto ao vocábulo “viagem”, percebe-se a compreensão de planejamento, organização e etapas a serem concretizadas ao longo da trajetória para chegar aonde almejam, como “preparar malas”, “terminar os estudos”: “Minha vida é como uma viagem de carro, com destino indefinido, mas tem uma rota decidida” (SM); “A minha vida é como se fosse uma viagem, eu começaria com o planejamento, escolheria o lugar que iria...Eu iria de ônibus, iria arrumar as malas...” (SM).

Os vocábulos “estrada” e “viagem”, articulam-se ao seguir, “seguir em frente na estrada”, “seguir em frente na viagem”. O seguir (em frente), ora aparece articulado com um destino certo a ser alcançado e ora sem clareza do ponto de chegada: “ainda tenho que preparar as malas antes de seguir viagem, como acabar os estudos e poder focar em aprender sobre tecnologia e arrumar um trabalho para poder ajudar em casa. Simplesmente cansado, com uma mala de problemas” (SM); “Muitas vezes acabam ocorrendo muitos imprevistos, mas eu sempre dou um jeito de seguir em frente, porém a minha viagem ainda não tem um destino certo” (SF).

Esse “seguir” também se associa às dificuldades observadas no percurso, expressas pelos vocábulos “curva”, “buraco” e “terra”: “Para mim a minha vida é uma estrada de terra, cheia de obstáculos, imprevistos e buracos na pista” (SM).

3.2 Eixo II: E daqui pra frente?

Esse eixo refere-se à trajetória dos adolescentes, partindo do momento presente. Predominam as dificuldades e desafios a serem enfrentados no ano seguinte, principalmente na rotina e dinâmica escolar.

A Classe 5, “Dificuldades a serem enfrentadas” (17,0%), vincula-se às representações sobre as dificuldades a serem enfrentadas. Os vocábulos gerados nesta classe têm por destaque: objeto, mágico, desafio, maior, dificuldade, principal e matéria.

Os dois primeiros vocábulos referem-se a uma das atividades propostas nos encontros, nos quais os alunos deveriam escolher um objeto mágico para auxiliar na resolução dos desafios identificados: “o meu maior desafio será a mudança de escola, porque o Ensino Médio é totalmente diferente. O objeto que eu quero é a caneta mágica, uma caneta que lê a pergunta e já te dá a resposta” (SM).

Os maiores desafios estiveram relacionados à transição e adaptação para o Ensino Médio (EM), diante do aumento da quantidade de matérias e da mudança de escola. A dificuldade de adaptação ora relaciona-se à mudança da dinâmica escolar, ora vincula-se à interação com pessoas novas: “A maior dificuldade que eu me encontro neste momento em relação ao ano que vem são as matérias e a convivência de outras pessoas” (SF); “Eu acho que a minha maior dificuldade será entrar numa escola nova onde eu não conheço ninguém, não estar com meus amigos e um ensino totalmente diferente” (SF).

4 Discussão

Ao refletir sobre o que almeja para si no futuro, o sujeito expressa valores, ideias e compromissos centrais. Assim, o projetar-se no futuro implica a construção identitária (Silva; Danza, 2022). Os adolescentes falam no presente de como gostariam de se observar no futuro, como menciona Arruda (2018, p. 7): “o futuro nasce no presente, e tanto um quanto o outro estão convulsionados”. Esse sujeito é socialmente situado (Novaes; Ornellas; Ens, 2017), ou seja, uma subjetividade constituída em uma relação dialógica que se faz presente nos projetos de vida (Alves; Oliveira, 2020).

A conquista dos desejos (imateriais ou materiais) possui um caráter normativo e é concebida como resultado do esforço pessoal, sem reflexões ancoradas na coletividade ou em questões estruturais, como observado por Mesquita, Spadoni e Campos (2022). O “dever ser”, “ser feliz”, “conseguir um bom trabalho” e

“ajudar a família” parecem expressar reverberações do meio social (discursos de pais ou professores). Elementos como “estudo”, “trabalho”, “qualidade de vida” e “família” também operam como representações de preocupações com o futuro, conforme observado por Paredes e Pecora (2004).

Essa tríade Educação-trabalho-família representa as perspectivas futuras (Paredes; Pecora, 2004) e surge como possibilidade de inclusão social dos adolescentes. Embora “trabalho” não apareça de forma explícita, supõe-se sua presença vinculada à Educação, considerada base para conseguir emprego e melhores condições de vida. Essa ideia pode ser cristalizada socialmente, como elemento de representações que reforçam os discursos circulantes (Souza *et al.*, 2018). Já a conquista dos bens materiais parece ser a objetivação de um futuro almejado e pode operar como possibilidade de superação das dificuldades.

As representações do futuro vinculam-se à autorrealização quando associadas a trabalho e estudo (Santos, 2002). Os adolescentes pesquisados conectam trabalho e estudo ao senso de autorrealização, embora isso apareça dissociado da percepção de seu papel na construção da sociedade, como também observado no estudo de Souza *et al.* (2018). Em nosso estudo, os adolescentes representam o futuro de maneira otimista e positiva, mas, na sua maioria, não há descrição de ações concretas para percorrê-lo. Diante de um futuro incerto, ter exemplos de sucesso a serem seguidos ou que sirvam de inspiração, recorrer à dimensão espiritual (“*Se Deus quiser*”) e ao apoio da família parece ocupar um lugar de esperança.

Em contraponto, anunciam uma visão mais realista quando percebem a “estrada” da “vida” permeada por “buraco” e “curva”, representando as “dificuldades do caminho”. Junto a um sentimento de paralisação e à ausência de um plano alternativo para lidar com as incertezas, uma contradição parece circunscrever os adolescentes em um processo de persistência (Souza *et al.*, 2018), certificado nas narrativas: “é importante continuar tentando” (SM); “ter insistência” (SF); “manter o foco” (SM); e “seguir em frente, porém a minha viagem ainda não tem um destino certo” (SM).

A formação legitimada como importante para o futuro foi um resultado observado por estudos anteriores (Campos; Lopes; Santos, 2020; Mesquita; Spadoni; Campos, 2022) e também se faz presente no nosso estudo (“já comecei a preparar o meu futuro, estou na escola, estudando” - SM). Entretanto, a escola se apresenta como um objeto marcado e carregado de tensões (Campos, 2017; França; Fernandes, 2022), entre o que ela é e o que deveria ser. Apesar de ser reconhecida e legitimada para o futuro, parece haver, por parte dos adolescentes, um posicionamento

crítico e reflexivo do que a escola vem produzindo, afastando-se do que deveria (“A escola deveria ser o lugar que me ajuda a ser o que eu quero e não dizer que os meus planos não darão certo”- SF; “O que um professor deveria fazer é: Tenha duas opções! Caso a sua primeira opção não dê certo. Mas ele não fez isso! Eu acho que sendo professor era o que ele deveria fazer”- SF). Essa zona de tensão também se observa na Classe 5, bem como o processo reflexivo e questionador por parte dos alunos, quando mencionam a raiva e a indignação direcionadas a atitudes preconceituosas e desrespeitosas por parte dos docentes.

Outro aspecto percebido na Classe 5 foram os momentos de interação e partilha entre os pares no processo educativo, valorizados pelos adolescentes como importantes na formação. Há emoções positivas nesses momentos, porém ainda ausentes e deslegitimados na escola. Essa compreensão pode ser observada a partir dos estudos de Campos, Lopes e Santos (2020) e Alves e Campos (2025) quando a escola é simbolizada pelos adolescentes como lugar de fazer amigos, a quadra de esportes e o pátio como os espaços mais significativos. Contudo, ainda se negligencia a Educação acontecendo pelas interações dos sujeitos, em um processo histórico-cultural, resumindo-a em uma dimensão instrumental (Silva, 2018; Alves; Campos, 2025).

Por sua vez, as emoções negativas vinculam-se às vivências ligadas ao processo de ensino-aprendizagem mais acadêmico. O processo de aprender, com atividades propriamente acadêmicas, não precisaria ser penoso e frustrante, mas que o ensinar e o aprender fossem típicos de uma escola geradora de alegria, tanto para professores quanto para os alunos.

Além disso, parece haver despreparo e insuficiência da escola, do corpo docente e da comunidade escolar em fornecer espaços de diálogo, de escuta das perspectivas de futuro dos adolescentes (“Se você não estudar a única coisa que vai sobrar pra você é trabalhar na esquina ou catando latinha”- SM; “Desiste disso, faz uma faculdade porque jogar futebol não dá certo...”- SM). Isso parece corroborar o sentimento de solidão, incerteza e insegurança vivenciados pelos adolescentes diante do futuro, percebido em uma perspectiva mais alargada, um futuro mais distante. Contudo, quando observado em um futuro muito próximo, na transição do EF para o EM, parece ser vivido de modo angustiante pelos adolescentes.

Os encontros foram validados pelos adolescentes como espaço para escuta, reflexão e diálogo, que parecem reivindicar e legitimar a importância dessas propostas, ilustrada pelas falas nos encontros realizados na coleta de dados (“nós começamos a ter esses espaços nos encontros”- SF; “eu já estou, faz anos, com

a minha turma e não sabia o que os meus amigos enfrentaram”- SF; “na escola, a gente se resolve sozinho”- SM). Já a ausência desses espaços e a falta de abertura para discussão não promovem a construção de comportamentos atitudinais, que se concretizam “na dificuldade de análise crítica da realidade e de construção de estratégias para a superação dos desafios sociais e construção de seu próprio destino” (Souza *et al.*, 2018, p. 207).

O silenciamento produzido pela escola (França; Fernandes, 2022) e pelos professores parece destinar o futuro dos adolescentes ao espaço do idealizado, da fantasia e do sonho, afastando-os das condições reais e atribuindo o sucesso ou fracasso ao esforço pessoal, em uma perspectiva individualista. Desse modo, “as expectativas em relação ao futuro [...] por idealizadas, prestam-se ao papel de denegadoras do real, de espaço acolhedor às inquietudes e inseguranças que rondam, por tantos motivos, os adolescentes” (Paredes; Pecora, 2004, p. 63).

Chama a atenção que a escola e os atores de referência advindos desse contexto não figurem como fontes de apoio, ou mesmo como espaço que oferece ferramentas para lidar com incertezas e dificuldades. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) preconiza, como um dos papéis da escola, o desenvolvimento de competências relacionadas ao protagonismo juvenil, como pensamento crítico e uso integrado do conhecimento para lidar com situações complexas. Esse papel seria operacionalizado por meio de práticas pedagógicas que priorizam a participação ativa dos adolescentes na gestão das atividades escolares e ações comunitárias.

O sentimento de paralisação diante das incertezas por parte dos adolescentes, a dificuldade de planejar ações mais concretas ou mesmo a adesão direta à tríade Educação-trabalho-família como único e assegurado caminho, podem também expressar uma insuficiência do sistema educacional em fomentar o protagonismo juvenil.

5 Considerações finais

A escola é alvo de muitas expectativas para os adolescentes, sendo valorizada como importante para o futuro. Entretanto, o processo educativo não corresponde às suas necessidades e não desenvolve o protagonismo juvenil como ferramenta para a realização dos projetos de vida e perspectivas de futuro (Nascimento, 2006).

Nossos resultados sugerem a escola como objeto de tensão, havendo distância entre o que produz e o que deveria ser, ao priorizar o disciplinamento,

o controle e o silenciamento dos modos de existência. Assim, não há Educação emancipatória, com formação de protagonistas na construção do projeto de vida embasado na reflexão crítica da realidade e no planejamento de estratégias para superar as desigualdades sociais. Ao perpetuar desigualdades, a escola destina os adolescentes à margem, com efeitos na construção identitária, reafirmando o desvalor destes.

A insuficiência da escola e o sentimento de solidão vivenciado diante do futuro entre jovens do EM já haviam sido descritos no estudo de Souza *et al.* (2018). Contudo, em nossa pesquisa, já se observa esse sentimento nos anos finais do EF, especificamente no 9º ano. Assim, compreender o papel atribuído à escola e o espaço que ocupa na vida dos alunos, bem como na construção de seus projetos de vida, pode ser eficaz para denunciar e repensar práticas vigentes nesse contexto.

Além disso, a maioria dos estudos sobre perspectivas de futuro (Souza *et al.*, 2018; Nascimento, 2006; Marcelino; Catão; Lima, 2009) vem sendo realizada com alunos já no EM, enquanto o nosso se destinou ao 9º ano do EF. Essa contribuição é importante, pois trata de uma etapa de transição de segmento, quando muitos alunos evadem, ou seja, não ingressam no EM. Esse panorama pode ser observado nas taxas crescentes de evasão e abandono escolar ao longo dos anos finais do EF (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2025). Os resultados revelam a necessidade de um olhar atento e cuidadoso a esses anos, com políticas públicas, práticas pedagógicas e mobilização da comunidade escolar para reverter esse cenário. Compreendemos ser necessárias pesquisas futuras considerando os anos finais do EF, em uma amostragem ampliada e abarcando outros contextos educacionais.

Em suma, a escola continua se ocupando exclusivamente da transmissão de conteúdos acadêmicos e programáticos. Parece-nos que a solidão e o desamparo dos adolescentes diante das perspectivas de futuro e da construção dos projetos de vida decorrem da ausência de espaços de escuta e diálogo. Espaços que deveriam se ocupar em formar para o exercício da cidadania, com a inclusão no mundo do trabalho (Souza *et al.*, 2018) e na formação de sujeitos autônomos (Paredes; Pecora, 2004) implicados na construção de seus projetos de vida.

My life, my school, my future... What do students think in the final years of Elementary School?

Abstract

The present study aimed to understand the role of the school and the meanings attributed by 9th-grade elementary school students to their lived school experiences, as well as how these students perceive the construction of their life projects and their future perspectives. For data collection, eighteen meetings were held with three 9th-grade classes from a public school in Juiz de Fora, Minas Gerais. The collected material was processed using the IRaMuTeQ software, based on Descending Hierarchical Classification, and submitted to content analysis. The results indicate that the school is configured as an object of tension. Adolescents legitimize it as important for their future; however, the educational process remains limited and does not meet students' demands. A feeling of loneliness and helplessness experienced by adolescents in the construction of their life projects was evidenced.

Keywords: School. Primary school. Teenagers. Future. Life project.

Mi vida, mi colegio, mi futuro... ¿Qué piensan los alumnos de los últimos cursos de Educación Primaria?

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo comprender el papel de la escuela y los significados atribuidos por estudiantes de noveno grado (educación básica) a sus experiencias escolares, así como la manera en que dichos estudiantes perciben la construcción de sus proyectos de vida y sus perspectivas futuras. Para la recolección de datos, se llevaron a cabo dieciocho encuentros con tres grupos de noveno grado de una escuela pública de la ciudad de Juiz de Fora, en el estado de Minas Gerais, Brasil. El material recopilado fue analizado mediante el software IRaMuTeQ, a partir de la Clasificación Jerárquica Descendente, y posteriormente sometido al análisis de contenido. Los resultados indican que la escuela se configura como un objeto de tensión. Los adolescentes la reconocen como importante para su futuro; sin embargo, el proceso educativo aún es limitado y no responde a las demandas del alumnado. Se evidenciaron sentimientos de soledad y desamparo experimentados por los adolescentes en la construcción de sus proyectos de vida.

Palabras clave: Escuela. Educación Elemental. Adolescentes. Futuro. Proyecto de Vida.

Referências

ALVES, I. C.; CAMPOS, P. H. F. Um super-herói na escola: as representações sociais de alunos dos anos finais do ensino fundamental sobre escola. ETD - Educação Temática Digital, [S. l.], v. 27, n. 1, p. e025030, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v27i00.8675395>. Acesso em: 12 set. 2025.

ALVES, M. F.; OLIVEIRA, V. A. Política educacional, projeto de vida e currículo do ensino médio: teias e tramas formativas. Humanidades; Inovação, v. 7, n. 8, p. 20-35, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2608>. Acesso em: 12 set. 2024.

ANDRÉ, S. Projeto de vida: Sob o signo da reinvenção da escola. Revista Brasileira de Orientação Profissional, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 227-232, 2021. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2021v22n209>. Acesso em: 4 fev. 2025.

ARAÚJO, U. F.; ARANTES, V.; PINHEIRO, V. Projetos de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais. 1. ed. São Paulo: Summus, 2020.

ARRUDA, A. Prefácio. In: De Sousa, C. P. *et al.* (org.). Qual futuro?: representações sociais de professores, jovens e crianças. Campinas: Pontes Editores, 2018.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Comum. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 ago. 2024.

CAFFAGNI, C. W. do A. Qual a função social da escola? Reflexões de nuances sociais e políticas a respeito da instituição escolar. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 32, n. 122, jan. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204250>. Acesso em: 26 ago. 2024.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. Iramuteq: um software gratuito para análise de dados textuais. Temas em Psicologia, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.9788/TP2013.2-16>. Acesso em: 26 ago. 2024.

CAMPOS, P. H. F. O estudo da ancoragem das Representações Sociais e o campo da Educação. *Revista de Educação Pública*, [S. l.], v. 26, n. 63, p. 775-797, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.29286/rep.v26i63.4187>. Acesso em: 26 ago. 2024.

CAMPOS, P. H. F.; LOPES, M. J.; SANTOS, S. R.M. Escola sob o olhar de alunos das “classes de aceleração”: um estudo de representações sociais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [S. l.], v. 36, n. 3, p. 928–948, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol36n32020.103736>. Acesso em: 26 ago. 2024.

COSCIONI, V. Teoria Compreensiva dos Projetos de Vida: Contributos para a Educação Básica. *Revista Brasileira de Orientação profissional*. [S. l.], v. 22, n. 2, p. 241-253, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2021v22n211>. Acesso em: 4 fev. 2025.

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

DIAS, É. A Educação e a escola. Para que servem as escolas? Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 31, n. 120, p. 621-629, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-4036202300310>. Acesso em: 4 fev. 2025.

FÁVERO, A. A.; OLIVEIRA, J. C.; FARIA, T. L. de. Crítica as “Medições” em educação à luz da teoria das capacidades: a meritocracia que reforça a desigualdade. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, v. 8, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/riesup.v8i00.8665579>. Acesso em: 4 fev. 2025.

FORESTI, T., *et al.* Representação Social da Escola: relato de um estudo de caso instrumental. *Psicologia Em Estudo*, Rio de Janeiro, v. 28, p. 1-11, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v28i0.46260>. Acesso em: 25 ago. 2024.

FRANÇA, A. C.; FERNANDES, L. A. B. Corpos que resistem: algumas reflexões acerca da escola como lugar da disciplina. *Revista De Educação Pública*, [S. l.], v. 31, p. 1–20, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1272>. Acesso em: 25 ago. 2024.

GODOI, C. K. Grupo de Discussão Como Prática de Pesquisa em Estudos Organizacionais. *Revista de Administração de Empresas*, [S. l.], v. 55, n. 6, p. 632–644, nov. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-759020150603>. Acesso em: 25 ago. 2024.

KLEIN, A. M.; ARANTES, V. A. Projetos de Vida de Jovens Estudantes do Ensino Médio e a Escola. *Educação; Realidade*, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 135–154, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623656117> Acesso em: 4 fev. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo da educação básica 2024: Divulgação dos resultados [recurso eletrônico]. Brasília, DF, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 4 fev. 2026.

MARCELINO, M. Q. dos S.; CATÃO, M. de F. F. M.; LIMA, C. M. P. de. Representações sociais do projeto de vida entre adolescentes no ensino médio. *Psicologia: Ciência e Profissão*, [S. l.], v. 29, n. 3, p. 544–557, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000300009>. Acesso em: 13 ago. 2024.

MESQUITA, V., SPADONI, L. M.; CAMPOS, P. H. F. Sistema de Representações Sociais sobre o futuro de jovens. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 31, p. 1–22, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.29286/rep.v311jan/dez.11916>. Acesso em: 13 ago. 2024.

NASCIMENTO, I. P. Projeto de vida de adolescentes do ensino médio: um estudo psicossocial sobre suas representações. *Imaginário*, [S. l.], v. 12, n. 12, p. 55–80, 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-666X2006000100004&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 13 ago. 2024.

NOVAES, A., ORNELLAS, M. de L.; ENS, R. T. Convergências teóricas em representações sociais e seu aporte para o estudo de políticas docentes. *Revista Diálogo Educacional*, [S. l.], v. 17, n. 53, p. 999–1015, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416x.17.053.ao14>. Acesso em: 13 ago. 2024.

PAREDES, E. C.; PECORA, A. R. Questionando o futuro: as representações sociais de jovens estudantes. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 49–65, 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872004000300004&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 13 ago. 2024.

PEREIRA, H. C.; STENGEL, M. Projetos de vida na Pós-Modernidade: possibilidades e limites aos jovens. *Psicologia em Revista*, [S. l.], v. 21, n. 3, p. 582-598, 2015. Disponível em: <https://dx.doi.org/DOI-10.5752/P.1678-9523.2015v21n3p582>. Acesso em: 13 ago. 2024.

PINHEIRO, B. C. S. Como ser um educador antirracista. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

SANTOS, M. I. Projetos de vida e perspectivas futuras: um estudo sobre as representações sociais do tempo futuro presentes nos projetos de vida dos jovens. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

SANTOS, K. S.; GONTIJO, S. B. F. Ensino médio e projeto de vida: possibilidades e desafios. *Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, Brasília, v. 2, n. 1, p. 19-34, 2020. DOI: 10.36732/riep.v2i1.52 Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/27>. Acesso em: 13 ago. 2024.

SILVA, M. R. D. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, v. 34, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Acesso em: 13 ago. 2024.

SILVA, M. A. M. da; DANZA, H. C. Projeto de vida e identidade: Articulações e implicações para a educação. *Educação em Revista*, [S. l.], v. 38, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469835845>. Acesso em: 4 fev. 2025.

SOARES, J. F., ALVES, M. T. G.; FONSECA, J. A. Trajetórias educacionais como evidência da qualidade da educação básica brasileira. *Revista Brasileira De Estudos De População*, [S. l.], v. 38, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.20947/S0102-3098a0167>. Acesso em: 13 ago. 2024.

SOUZA, A. M. B. *et al.* Representações sociais de jovens estudantes do ensino médio sobre futuro. In: De Sousa, C. P., *et al.* (org.). Qual futuro?: representações sociais de professores, jovens e crianças. Campinas: Pontes Editores, 2018.



Informações sobre os autores

Ingrid Chagas Alves: Doutora em Psicologia pelo programa de Pós-graduação em Psicologia Social na Universidade Salgado de Oliveira (Universo). Contato: ingridalvespsi@gmail.com

Elisa Maria Barbosa de Amorim-Ribeiro: Doutora em Psicologia Organizacional e do Trabalho (UFBA) e Estágio Pós-Doutoral pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações (UNB). Professora do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social na Universidade Salgado de Oliveira (PPGPSI-Universo). Contato: ribeiro.emba@gmail.com

Edna Maria Querido de Oliveira Chamon: Doutorado em Psicologia - Université de Toulouse II (Le Mirail) e pós-doutorado em Educação na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação/PPCTE (Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – Cefet). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq - Nível 2. Contato: edna.chamon@gmail.com

Contribuição dos autores: Ingrid Chagas Alves – Concepção do artigo, coleta e análise de dados, interpretação dos resultados e elaboração do manuscrito. Elisa Maria Barbosa de Amorim-Ribeiro – Redação e revisão crítica da versão final. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon – Análise e interpretação dos resultados e revisão crítica da versão final.

Dados: De modo a assegurar os princípios éticos e o anonimato dos participantes, o conjunto de dados deste artigo pode ser acessado gratuitamente em <https://doi.org/10.5281/zenodo.18601113>, mediante solicitação de acesso. Ou, ainda, pode ser solicitado diretamente por e-mail à autora 1: ingridalvespsi@gmail.com.

Conflitos de interesse: As autoras declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Financiamento: Este trabalho foi financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) por meio de bolsa de estudos para a primeira autora. A terceira autora teve financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio de bolsa de produtividade, projeto 311520/2023-5.

Editores responsáveis por este artigo:

Fátima Cunha (avaliadora ad hoc)

Leonardo Silveira (avaliador ad hoc)