



REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROJETO DE VIDA PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS¹

Leonor M Santana²

Edna Maria Querido de Oliveira Chamon³

Gladis Camarini⁴

RESUMO

O Ensino Médio, ao longo da trajetória de políticas educacionais desde o final do século XX, vincula-se a questões que permeiam, tanto a formação propedêutica do jovem, como os direcionamentos de vida após sua conclusão. A Base Nacional Comum Curricular aborda uma educação baseada em dez competências gerais. A sexta competência é voltada para o Trabalho e Projeto de Vida, que tem por objetivo valorizar a diversidade de saberes e as experiências para entender o mundo do trabalho e fazer escolhas em relação ao projeto de vida, de forma autônoma, crítica e responsável. Considerando esse contexto, e com o objetivo de analisar as representações sociais de projeto de vida por estudantes do Ensino Médio de escolas públicas, realizou-se pesquisa de campo, descritiva e exploratória, com abordagem qualitativa e quantitativa. Participaram 641 estudantes de escolas localizadas em dois estados – SP e MG. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados um questionário sociodemográfico e a técnica de associação livre de palavras (TALP). Os resultados obtidos apontam para a estabilidade financeira como elemento do núcleo central, a ser conquistada por meio de uma profissão. Família, bens materiais, amigos e lazer compõem o sistema periférico. Isso expressa ênfase do projeto de vida em aspectos materiais e de ascensão social e forte aproximação entre educação e mundo do trabalho, sem espaço para aspectos políticos, sociais e pessoais.

Palavras-chave: Representações sociais. Ensino médio. Projeto de vida.

¹ Esta publicação contou com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, na forma de bolsa de produtividade e de bolsa de Pós-doutorado Junior.

² Doutora em Educação; Pós-doutoranda pelo Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS) – Brasil; Programa de Pós-graduação em Gestão e Desenvolvimento Regional; Grupo de Pesquisa: Educação e Projeto de vida. Bolsista de Pós-doutorado Júnior (CNPq) - Brasil; Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-2501-9560>. E-mail: leonor.santana@gmail.com

³ Doutora em Psicologia, Université de Toulouse II (Le Mirail), Professora na Universidade de Taubaté (UNITAU) – Brasil; Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano; Grupo de Pesquisa: Educação e Projeto de Vida; Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-2835-6554>. E-mail: edna.chamon@gmail.com

⁴ Doutora em Engenharia Civil, Universidade de São Paulo (USP); Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS)- Brasil; Programa de Pós-graduação em Gestão e Desenvolvimento Regional; Grupo de Pesquisa: Educação e Projeto de Vida; Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-4536-9699>. E-mail: gcamarini@gmail.com

SOCIAL REPRESENTATIONS OF A LIFE PROJECT FOR SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN PUBLIC SCHOOLS

ABSTRACT

Throughout the trajectory of educational policies since the end of the 20th century, secondary education has been linked to issues that permeate both the preparatory training of young people and the direction of their lives after graduation. The National Common Core Curriculum addresses an education based on ten general competences, the sixth of which is focused on Work and Life Project, which aims to value the diversity of knowledge and experiences in order to understand the world of work and make choices in relation to life project, in an autonomous, critical and responsible way. Considering this context and with the aim of analyzing the social representations of life projects by high school students in public schools, a descriptive and exploratory study was carried out with a qualitative and quantitative approach. A total of 641 students from schools located in two states in Brazil - São Paulo and Minas Gerais, participated of this study. A sociodemographic questionnaire and the free word association technique (FWAT) were used as data collection tools. The results obtained point to financial stability as a core element, to be achieved through a profession. Family, material goods, friends and leisure make up the peripheral system. This expresses an emphasis on material aspects and social ascension, and a strong approximation between education and the world of work, with no room for political, social or personal aspects.

Keywords: Social representations. High school. Life project.

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS PROYECTOS DE VIDA DE LOS ALUMNOS DE SECUNDARIA EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS

RESUMEN

A lo largo de la trayectoria de las políticas educativas desde finales del siglo XX, la educación secundaria ha estado vinculada a temas que permean tanto la formación propedéutica de los jóvenes como el rumbo de sus vidas una vez que egresan. La Base Curricular Nacional Común aborda una educación basada en diez competencias generales, con la sexta competencia centrada en el Trabajo y Proyecto de Vida, que tiene como objetivo valorar la diversidad de conocimientos y experiencias para comprender el mundo del trabajo y tomar decisiones en relación con el proyecto de vida, de forma autónoma, crítica y responsable. Teniendo en cuenta este contexto y con el objetivo de analizar las representaciones sociales del proyecto de vida de los alumnos de enseñanza media de escuelas públicas, se realizó un estudio de campo descriptivo y exploratorio con abordaje cualitativo y cuantitativo. Participaron 641 alumnos de escuelas localizadas en dos estados: São Paulo y Minas Gerais. Como instrumentos de recogida de datos se utilizaron un cuestionario sociodemográfico y la técnica de asociación libre de palabras (TALP). Los resultados obtenidos apuntan a la estabilidad financiera como elemento central, que debe alcanzarse a través de una profesión. La familia, los bienes materiales, los amigos y el ocio constituyen el sistema periférico. Esto expresa un énfasis en los aspectos materiales y el ascenso social, y una fuerte aproximación entre la

educación y el mundo laboral, sin espacio para los aspectos políticos, sociales o personales.

Palabras clave: Representaciones sociales. Enseñanza secundaria. Proyecto de vida.

INTRODUÇÃO

Discussões sobre o desenvolvimento de uma região ou de um país perpassam necessariamente pela Educação, em virtude de sua relevância na formação das gerações que conduzirão o país futuramente. Diante de sua importância, estudos, pesquisas e discussões sobre a Educação ocorrem com vistas a discutir caminhos que aprimorem sua qualidade e equidade.

No que tange ao Ensino Médio, as discussões abordam tanto as especificidades do jovem que se encontra nessa etapa da educação, quanto a relação que se estabelece com o trabalho, o emprego e o crescimento econômico. Nesse sentido, o Ministério da Educação (Brasil, 2018) retoma a necessidade de aproximar o Ensino Médio da realidade dos estudantes, em relação às demandas profissionais, e ofertar um ensino que vá ao encontro de suas expectativas. A partir da Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017, há uma mudança na estrutura dessa fase da Educação Básica, qual seja, o Ensino médio contemplando a flexibilização da grade curricular e valorizando o protagonismo juvenil (Brasil, 2016, 2017). Nessa proposta, há uma estrutura comum e obrigatória para todas as escolas, conforme descrito na Base Nacional Comum Curricular (a partir daqui BNCC) e itinerários formativos diferenciados, dentre eles a formação técnica e profissional.

Não é objetivo, neste artigo, aprofundar reflexões sobre o Novo Ensino Médio; entretanto, é importante destacar que vários estudos fornecem elementos para uma análise crítica sobre esses movimentos (políticos, econômicos e sociais). Esses estudos questionam até que ponto de fato essas mudanças atendem às necessidades dos principais atores envolvidos (alunos e suas famílias, equipe escolar e comunidade), e até que ponto seguem uma lógica definida por órgãos internacionais, com ênfase em desenvolvimento econômico (Almeida; Batista, 2016; Araújo, 2018; Ferretti, 2018; Ferretti; Silva, 2017). Na análise de Santos, Lélis e Vale (2020), a Lei nº 13.415/17 revela a

meritocracia na base dessa política educacional, na medida em que apresenta uma concepção de sucesso como responsabilidade do estudante, além de manter a dualidade de ensino propedêutico (para os filhos da burguesia) *versus* ensino profissional (para os filhos da classe trabalhadora). Para os autores, a multiplicidade de trajetórias formativas não promove, de fato, o protagonismo dos estudantes, além de não atender a finalidade do ensino médio, pois retira “[...] o direito de uma formação ampla e reforça as desigualdades sociais existentes [...]” (Santos; Lélis; Vale, 2020, p.20).

Destaca-se, na estrutura proposta para a BNCC, a abordagem em relação a uma educação baseada em competências que, de acordo com o documento, diz respeito a como os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e os valores são mobilizados na resolução de problemas da vida cotidiana e no exercício da cidadania (Brasil, 2018). Dentre as dez competências gerais da Educação Básica, a sexta competência, qual seja, Trabalho e projeto de vida, tem por objetivo valorizar a diversidade de saberes e experiências para entender o mundo do trabalho e fazer escolhas em relação ao projeto de vida, de forma autônoma, crítica e responsável.

Para Araújo e Rufo (2023, p.4) projeto de vida, enquanto uma unidade curricular, é uma das novidades do Novo Ensino Médio, podendo ser considerado como o grande norteador dessa proposta, uma vez que “[...] pode contribuir para qualificar o processo decisório dos estudantes ao longo do Ensino Médio e durante suas vidas pessoais e profissionais”.

Interessa, aqui, discutir como essas alterações impactam na formação dos jovens⁵, estudantes de escolas públicas e, especificamente, como esses jovens vislumbram seus projetos de vida.

Os resultados de estudos sobre representações sociais da escolha profissional realizados com estudantes do Ensino Médio de escolas públicas evidenciaram conteúdos representacionais relacionados com as expectativas de escolha de profissões valorizadas socialmente, que demandam capacitação, tanto de nível médio quanto de nível superior.

⁵ Utilizamos aqui a expressão “jovens” para nos referirmos aos sujeitos da pesquisa, que são adolescentes cuja idade média situa-se em torno de 17 anos.

Assim, seguir as profissões com formação no Ensino Superior e/ou técnico (médio ou superior) foi considerado pelos estudantes um elemento fundamental para conquista de melhores possibilidades de ascensão social (Almeida; Magalhães, 2011; Bock, 2008; Ferreira, 2014; Santana, 2017).

No estudo de Santana (2022), verificou-se que a importância atribuída à escolarização, capacitação e necessidade de desenvolvimento técnico e pessoal estava ancorada nos conceitos de empregabilidade e nas demandas do mercado de trabalho. Entretanto, a formação profissional (de nível médio) não seria suficiente para esses estudantes. De fato, eles desejam, em médio e longo prazo, uma profissão de formação superior. Nesse sentido, a valorização do estudo e de sua continuidade pauta-se na crença de que é por meio dele que poderão conquistar seus sonhos.

Essa crença reproduz um dos fundamentos ético-políticos do atual Estado neoliberal: a meritocracia. Mais do que uma responsabilização do indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso, dentro da ótica individualista típica do liberalismo, a meritocracia é a forma contemporânea da lógica da competição.

Vista como uma “reivindicação ética e política contra a atribuição de status e privilégios com base no nascimento ou outras formas típicas de regimes pré-modernos” (Chamon, Santana, Dias, 2022, p. 5), a meritocracia, que se apresenta como uma forma de igualdade de oportunidades, é na verdade uma forma de desigualdade justificada e moralmente aceitável. Afinal, trata-se de uma competição entre sujeitos, em princípio, livres e iguais, e a cada um apropriou-se daquilo que seu trabalho e esforço lhe deram. O que a meritocracia escamoteia é a falácia da igualdade de oportunidades diante das desigualdades econômicas e sociais.

A essa constatação chegam também Achterberg e Terrazzan (2023), ao analisarem a forma como o mundo do trabalho é apresentado e representado em livros didáticos que tratam de projeto de vida. Ao enaltecer (os autores usam a expressão *glamourizar*) a capacidade de empreender do sujeito, os livros didáticos ocultam as desigualdades existentes nas relações de

produção e reforçam estratégias de culpabilização dos sujeitos por suas falhas e fracassos.

Os resultados de pesquisa mostraram, assim, representações sociais do projeto de vida ancoradas em ideias preexistentes, largamente partilhadas na sociedade, que apontam para o “sucesso” (econômico, profissional, pessoal) como realização tão somente do indivíduo e de seu esforço.

Sendo o Ensino médio de escola pública o contexto da pesquisa aqui relatada, buscou-se identificar as representações sociais de projeto de vida para os estudantes dos três anos dessa etapa da Educação Básica. O artigo discorre sobre aspectos teóricos da Teoria das representações sociais e de projeto de vida; posteriormente, apresenta o desenho metodológico da pesquisa, seguido dos resultados e discussões, e finaliza com as considerações finais.

Teoria das representações sociais, educação e projeto de vida

Compreendida como uma forma sociológica da psicologia social, a Teoria das Representações Sociais (a partir daqui TRS), desenvolvida por Serge Moscovici, tem bases teóricas na psicologia, na sociologia e na antropologia, e diz respeito aos conhecimentos socialmente construídos que circulam por meio da comunicação (Moscovici, 2015). Segundo Duveen (2015), a TRS caracteriza-se como uma Psicologia Social do conhecimento, uma vez que tem interesse pelo processo de elaboração do conhecimento que é transformado e projetado no mundo social.

Na obra ‘Psicanálise, sua Imagem e seu Público’, Moscovici (2012, p. 39) apresenta o termo representações sociais e explica que são “[...] entidades quase tangíveis, circulam, se cruzam e se cristalizam continuamente através da fala, do gesto, do encontro do universo cotidiano”, e inaugura uma diferente perspectiva na compreensão dos fenômenos individuais/sociais. Seu objetivo é determinar a ligação entre a psicologia humana e as tendências sociais e culturais modernas (Moscovici, 1988). As representações sociais (a partir daqui RS), sustentadas pela comunicação, são mediadoras de sentido,

além de constituírem a realidade e de serem o principal meio para estabelecer associações nas interações.

Marková (2017) destaca, em sua obra inaugural, publicada em 1961, que Moscovici enfatiza a tensão entre o pensamento científico e profissional *versus* o pensamento cotidiano das pessoas comuns, e afirma que a Psicanálise é um objeto possível para explorar essa tensão. Isso porque, naquele momento, a Psicanálise era controversa, circulando amplamente nas comunicações. Diferentemente das concepções que tratavam o conhecimento do senso comum em separado do científico (e inferior em relação a este), a TRS apresentou a perspectiva de um desenvolvimento contínuo entre ambos. Dessa forma, compreender como o pensamento científico se transforma em senso comum foi (e tem sido) vital no desenvolvimento da TRS (Marková, 2017).

Sobre o conceito de RS, apesar de não dar uma única definição, uma vez que isso poderia cercear o próprio caráter de construção e inovação que as RS possibilitam, Moscovici (2012, 2015), ao longo de seus estudos, apresenta elementos que são fundamentais para compreender o fenômeno. Postula que seu vetor principal é a comunicação, e que as RS “[...] são sempre complexas e necessariamente inscritas dentro de um referencial de um pensamento preexistente” (Moscovici, 2015, p. 216). Sendo objeto constante de elaboração social, representar diz respeito “[...] a trazer presentes as coisas ausentes e apresentar coisas de tal modo que satisfaçam as condições de uma coerência argumentativa, de uma racionalidade e da integridade normativa do grupo” (Moscovici, 2015, p. 216). As RS são sempre o esforço de tornar comum e real algo que é incomum ou que dá ao indivíduo o sentimento de não familiaridade; elas integram o não familiar no mundo mental e físico, enriquecendo e transformando-o.

Ao longo do desenvolvimento da teoria, diferentes abordagens foram traçadas: a sociogenética, sendo Moscovici seu precursor; a estrutural – Teoria do Núcleo Central, proposta por Abric; a sociodinâmica, proposta por Doise. Jovchelovitch (2011), Vala e Castro (2017) e Jodelet (2023) consideram também como uma abordagem em TRS o enfoque dialógico de Marková

(2006), que propõe uma teoria de conhecimento social baseada na dialogicidade e na TRS. É importante destacar que são modelos que coexistem e enfatizam diferentes perspectivas de análise: do processo, da estrutura, do posicionamento do sujeito/grupo no contexto e das relações da tríade dialógica (Eu-Outro-Objeto).

No que tange às áreas de estudos, destaca-se a ciência, a saúde, o desenvolvimento, a educação, o trabalho, a comunidade e a exclusão social. Compreende-se que essa diversidade de temas nas diferentes áreas se dá em função de a TRS se propor a estudar fenômenos com os quais a sociedade contemporânea está se ocupando (e/ou se preocupando) (Sá, 1998, 2011). Quanto à educação, área deste estudo, identificam-se estudos tendo professores e alunos como participantes, referentes a objetos como a prática docente, estudos voltados para identificar: as ideologias do contexto educacional; relações com a alteridade; processos e programas educacionais; e, conteúdos difundidos pelas diferentes mídias (Sousa, 2002).

Como já visto, o objeto da pesquisa realizada é projeto de vida, e os estudantes de Ensino médio de escolas públicas são os participantes.

Projeto de vida, de acordo com Machado (2005), pode ser compreendido em quatro perspectivas: projetar-se em direção a objetivos e metas estabelecidos; referir-se ao futuro – assim, um projeto diz respeito a uma ação ainda por ser realizada; pressupor um futuro aberto, não determinado, que dependerá das ações a serem tomadas; ser realizado pelo projetante, uma vez que não pode ser realizado por outro. Dessa forma, é possível identificar a relação entre projeto de vida e futuro. Neste sentido, Klein e Arantes (2016) compreendem projeto de vida como expressão da possibilidade de escolha do sujeito, e destacam como elemento essencial ao conceito de projeto a possibilidade de escolha diante das circunstâncias que se apresentam ao longo da vida. As autoras denominam essas circunstâncias de possibilidades vitais.

A revisão de literatura acerca do conceito de projeto de vida realizada por Dellazzana-Zanon e Freitas (2015) evidenciou, para além da multiplicidade de definições, pontos de convergências entre os estudos tratados, quais

sejam: a fase de desenvolvimento no qual se elabora um projeto de vida; o projeto como sentido de vida; e, a importância do contexto cultural. Sobre a fase de desenvolvimento na qual se inicia um projeto de vida, as autoras verificaram que, nos estudos analisados, entende-se que é na infância que se inicia o desenvolvimento do projeto de vida. Já no período de adolescência é possível fazer escolhas e estabelecer projetos de vida, incluindo escolha profissional. Ainda nessa perspectiva, esse desenvolvimento continua na fase adulta, e o projeto é reelaborado e redefinido ao longo da vida (Dellazzana-Zanon; Freitas, 2015).

Como sentido da vida, destaca-se o caráter organizador do projeto, dando a direção de vida. Nessa perspectiva, Damon (2009) refere-se a projeto vital como sendo uma intenção estável e generalizada para alcançar algo que é, tanto significativo para si quanto gerador de um compromisso produtivo para além de si. Outro ponto de convergência foi a importância do contexto cultural, uma vez que a base projeto de vida está nas relações que o indivíduo estabelece em seu grupo, conforme os valores da cultura e do momento, numa perspectiva de construção histórica. Neste sentido, pode-se fazer um contraponto com a noção de presentismo, uma vez que o passado foi absorvido pelo presente e que o futuro não se projeta (Hartog, 2019).

Identificou-se também como um elemento comum nos estudos analisados por Dellazzana-Zanon e Freitas (2015), a participação do outro na construção do projeto de vida. Neste sentido, tem-se Damon (2009) como referência para alguns estudos, pois esse autor afirma que é necessário gerar um compromisso produtivo para algum aspecto além do eu, com caráter social e sendo significativo para os outros também.

Araújo, Arantes e Pinheiro (2020) discutem os fundamentos psicológicos sobre projeto de vida, e, pautados pela psicologia positiva, explicam que se trata de um fenômeno individual e também social, ou seja, são construídos na intersecção dos interesses individuais e o pelos valores culturais de cada sociedade.

Para Achterberg e Terrazan (2023, p.5) projeto de vida pode ser considerado “[...] como uma espécie de bússola que guia os estudantes em

direção aos objetivos gerais estabelecidos para a própria vida.”. Tal concepção se pauta nos aspectos psicológicos dos jovens, bem como na categoria social juventude(s) – o uso do termo no plural diz respeito à diversidade de experiências vividas por quem é jovem. Numa perspectiva das ciências sociais e humanas a noção de juventudes diz respeito a uma categoria socialmente produzida, sendo uma etapa de vida mais ampla, e dentre aspectos que abarca, a noção de adolescência que é marcada pelas transformações biológicas, psicológicas e de inserção social (Abramavay; Castro; Waiselfisz, 2015; Dayrell; Carrano, 2014).

Voltando-se ao Ensino Médio, Weller (2014) aborda dois conceitos que se relacionam: transição e projeto. Transição, como saída de um lugar (de uma situação) para outro; do presente para o futuro. Os jovens do Ensino Médio estão em transição, visto que estão finalizando uma etapa da Educação Básica e buscando escolher caminhos a percorrer que irão definir sua trajetória de vida. Já o projeto pode ser considerado como um conjunto de ações voltadas para atingir determinados objetivos. Está relacionado com as possibilidades de se colocar em prática essas ações. Assim, projetos de vida podem ser compreendidos como conjuntos de ações organizadas para atingir determinado objetivo. Para isso, é preciso desenvolver uma série de habilidades ao longo da vida. No caso dos jovens, Weller (2014) aponta a relevância da família e da escola, nesse desenvolvimento.

A BNCC apresenta as dez competências gerais da Educação Básica que, no âmbito pedagógico, reúnem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. A sexta competência, intitulada “Trabalho e projeto de vida”, tem o objetivo de valorizar a diversidade de saberes e experiências, para entender o mundo do trabalho e fazer escolhas em relação ao projeto de vida, de forma autônoma, crítica e responsável (Movimento Pela Base, 2018). Projeto de vida, na BNCC, é considerado como a possibilidade de arquitetar, conceber e organizar o que está por vir: a projeção para o mundo do trabalho é um aspecto relevante. Observa-se, assim, a relação estabelecida entre o trabalho e o projeto de vida, sendo o primeiro a fonte de realização do segundo. Entretanto, como discutem Gonçalves e Deitos

(2020), as competências gerais da BNCC expressam o posicionamento teórico e ideológico de uma educação que, na verdade, visa manter o *status quo* da cultura liberal-conservadora.

Apesar da estrutura vigente do Ensino Médio, que estabelece objetivos visando à formação integral, questiona-se se o que é enfatizado não seria uma formação visando apenas pessoas produtivas que contribuam para o desenvolvimento econômico, e em que medida essas concepções vão ao encontro de uma educação realmente integral do jovem. Como discutido por Santos, Lélis e Vale (2020), apesar da reforma do Ensino Médio se basear no princípio da igualdade enquanto direito social, esta apresenta uma visão utilitarista de formação humana, possibilita a existência de diferentes finalidades educativas para atender aos interesses do capital, e desta forma, reproduz a desigualdade social já existente.

O arcabouço legal da nova BNCC para o Ensino Médio, consubstanciado no atual substitutivo do Projeto de Lei PL 5.230/2023, recentemente aprovado no Senado Federal, busca atenuar essa visão utilitarista, assegurando aos estudantes

[...] oportunidades de construção de projetos de vida, em perspectiva orientada pelo desenvolvimento integral, nas dimensões física, cognitiva e socioemocional; pela integração comunitária no território; pela participação cidadã; e pela preparação para o mundo do trabalho, de forma ambiental e socialmente responsável (Senado Federal, 2024).

Aqui o texto do Projeto de Lei introduz explicitamente o desenvolvimento integral do estudante, a integração comunitária e a participação cidadã, ausentes da Lei de 2017. Além disso, qualifica a preparação para o mundo do trabalho, introduzindo a questão da responsabilidade ambiental e socioeconômica.

Essa perspectiva coincide com muitos dos trabalhos acadêmicos desenvolvidos sobre projeto de vida, mas não encontra ressonância nos textos didáticos sobre projeto de vida que são utilizados no âmbito escolar, como já identificaram Achterberg e Terrazan (2023).

Associada a essa discussão, aparece o conflito entre a concepção de juventudes, como construção sócio-histórica, plural, dinâmica, com

participação ativa na elaboração de um projeto de vida, como preconizam os documentos oficiais e os índices educacionais que evidenciam o distanciamento entre o ensino e o jovem.

Dessa forma, a proposta da pesquisa foi percorrer essas temáticas – Ensino Médio e Projeto de Vida para estudantes de escolas públicas, com aporte teórico da TRS. Projeto de vida é considerado, neste estudo, como desejo de realizações, de transformações, observando-se o passado e o presente, na perspectiva de futuro (Marcelino; Catão; Lima, 2009; Nascimento, 2013; Pinheiro; Arantes, 2015). Para os participantes pesquisa, considera-se o contexto de transição entre a finalização de uma etapa escolar e as possibilidades de caminhos a seguir.

Aspectos metodológicos

As escolhas metodológicas relacionam-se com a abordagem da pesquisa, as técnicas, os instrumentos utilizados e a criatividade do pesquisador, segundo Minayo (2009). Sobre o aspecto metodológico nos estudos em representações sociais, Almeida (2005) argumenta que deve ser compatível com uso variado de métodos de pesquisa, para poder apreender todos os elementos que envolvem o objeto de representação, e que cada abordagem demanda metodologias particulares. Assim, pesquisas em RS têm caráter plurimetodológico, o que permite compreender o objeto a partir de diferentes perspectivas.

No estudo em questão, utilizou-se questionário para apreender aspectos do perfil sociodemográfico dos participantes e a técnica de associação livre de palavras (TALP), considerada como a mais adaptada para coletar os elementos constitutivos do conteúdo de uma representação. A TALP estrutura-se sobre a evocação de respostas a partir de um estímulo indutor (Wachelker; Wolter, 2011). Neste estudo, foi solicitado aos participantes que escrevessem as cinco primeiras palavras que lhes vinham à mente, quando pensavam sobre “Minha vida no Futuro”. Após listarem as palavras, foi solicitado que justificassem a palavra que representava o que consideraram mais importante.

Os dados obtidos referentes à caracterização sociodemográfica foram tratados por meio do software Sphinx®, que permite a apresentação dos resultados por meio de tabelas e gráficos. Os dados obtidos pela TALP foram tratados pelo software livre IRaMuTeQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*). Desenvolvido por Pierre Ratinaud, o IRaMuTeQ é um programa informático gratuito que viabiliza diferentes tipos de análises de dados textuais, organizando a distribuição do vocabulário de forma visualmente clara. Desenvolvido em língua francesa, desde 2013 é utilizado no Brasil. Executa tratamentos básicos, como cálculo de frequência, além de análises multivariadas, dentre elas a análise prototípica, utilizada neste estudo (Camargo; Justo, 2013). Após o tratamento dos dados, realizou-se análise de conteúdo, como proposta por Bardin (2016), tendo a TRS como referencial teórico.

Participaram do estudo 641 estudantes dos três anos do Ensino Médio de escolas públicas: 240 de uma cidade do Estado de São Paulo e 401 de uma cidade do Estado de Minas Gerais. Após aprovação do estudo pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CAAE 74373023.4.0000.5111, parecer nº 6.319.613) e autorização dos responsáveis, os dados foram coletados no ambiente escolar, durante o horário de aulas.

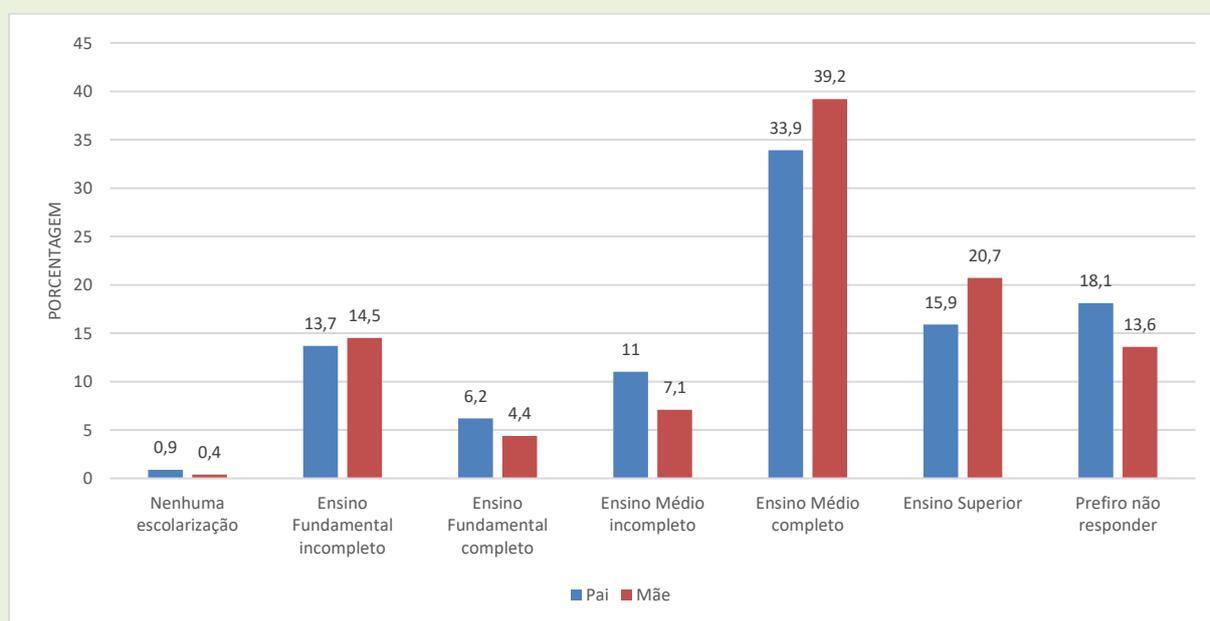
Projeto de vida para os estudantes de escolas públicas: resultados e discussões

Inicia-se a apresentação dos resultados a partir da caracterização dos participantes, partindo da descrição dos dados quantitativos relativos às características de gênero, idade, renda familiar e escolaridade dos pais. Destaca-se a relevância de se caracterizar o grupo, para observá-los à luz do que Jodelet (2001) explica sobre as condições de produção e circulação das RS, no que tange a compreender 'quem sabe e de onde sabe?'.

Os estudantes, 52% mulheres e 48% homens, da cidade paulista, tinham idade média de 17 anos. Quanto à cor, 61% se definem como brancos, 35%, como pardos, e 4%, como negros. Frequentavam, em sua maioria (53%) o terceiro ano, 38%, o segundo ano, e 9%, o primeiro ano do Ensino médio. Em

relação a atividade de trabalho, 53% responderam que trabalhavam e o motivo de trabalhar, para 67%, era ganhar o próprio dinheiro. Questionados sobre a renda familiar, 35% alegaram pertencer a família de renda familiar entre um e três salários mínimos⁶, 18%, até um salário mínimo, 23%, entre três e cinco salários mínimo, 11%, acima de cinco salários mínimo, e 13% preferiram não responder. Sobre a escolaridade dos pais, 34% afirmam que o pai tem Ensino médio completo, e 40%, a mãe com esse nível de escolaridade (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Escolaridade dos pais – participantes da cidade paulista



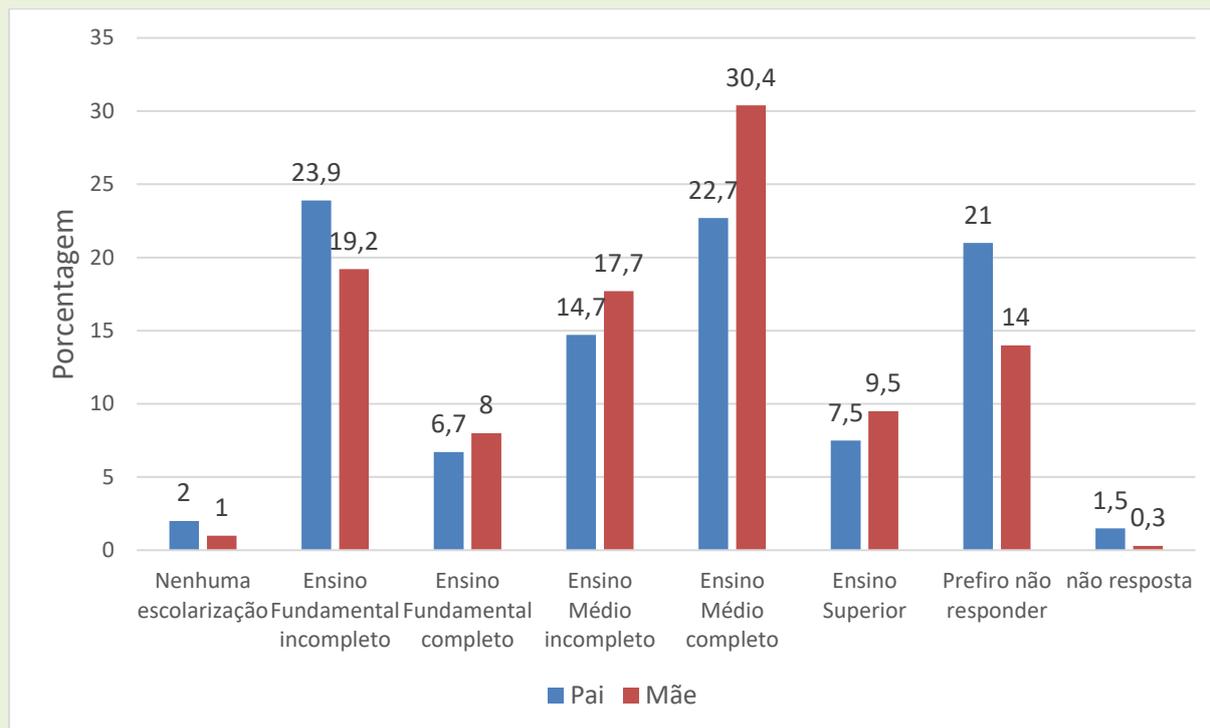
Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados tratados pelo software Sphinx.

Em relação aos estudantes de escolas localizadas na cidade mineira, a idade média era de 16,5 anos, sendo 51% mulheres, 47% homens e 2% preferiram não responder. Quanto à cor, 36% se definem como brancos, 40,2%, como pardos, e 21,5%, como negras. Frequentavam, em sua maioria (54,8%) o primeiro ano, 27,2%, o segundo ano, e 18%, o terceiro ano do Ensino médio. Em relação a atividade de trabalho, 39% responderam que trabalhavam, e o motivo de trabalhar, para 53,9%, era ganhar o próprio dinheiro. Questionados sobre a renda familiar, 31,5% alegam pertencer a

⁶ Salário mínimo – R\$ 1.320,00

família de renda familiar entre um e três salários mínimos, 15%, até um salário mínimo, 14,5%, entre três e cinco salários mínimo, 6%, acima de cinco salários mínimo, e 33% preferiram não responder. Sobre a escolaridade dos pais, 22,7% afirmam que o pai tem Ensino médio completo, e 30,4%, a mãe com esse nível de escolaridade (Gráfico 2).

Gráfico 1 – Escolaridade dos pais – participantes da cidade mineira



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados tratados pelo software Sphinx.

Diante dos dados, e considerando os itens referentes à renda familiar e ao grau de escolaridade dos familiares, mais de 50% participantes deste estudo, estudantes do Ensino médio, podem ser classificados como pertencentes ao nível socioeconômico (NSE) médio-baixo, de acordo com o Anuário Brasileiro de Educação Básica (2019). Em relação ao perfil nacional, esse documento aponta que, na Educação Básica, 23% dos matriculados na rede pública encontram-se nesse NSE.

Depois de compreendido o perfil dos estudantes, são apresentados os resultados obtidos por meio da TALP. Como explicam Wachelke e Wolter (2011), na análise prototípica as respostas fornecidas pelos participantes são

calculadas e apresentadas a partir de sua frequência e sua ordem média de evocação (OME). A frequência refere-se à quantidade de vezes que a palavra foi evocada, e a OME é obtida de acordo com a média da posição em que ela foi evocada (em primeiro, segundo, terceiro lugar, e assim por diante).

O tratamento realizado pelo software gera quatro zonas (quadrantes), que caracterizam a tabela de resultados da análise prototípica. No 1º quadrante (superior esquerdo) encontram-se as palavras com frequência alta, e baixa OME (foram mais prontamente evocadas) – elementos que sugerem a centralidade das RS. No 2º quadrante (superior direito), as palavras que têm alta frequência, mas que tiveram ordem média maior, ou seja, não foram tão prontamente evocadas – representam elementos que são provavelmente periféricos. No 3º quadrante (inferior esquerdo), elementos que foram prontamente evocados, porém com frequência abaixo da média - podem representar elementos de contraste, com importância para um grupo menor. E o 4º quadrante (inferior direito) indica os elementos com menor frequência e maior ordem de evocação – podem representar pouca relevância para a representação, com aspectos mais particularizados. Nesse artigo, discutem-se os elementos que sugerem a centralidade das RS e prováveis elementos periféricos.

Em referência aos participantes da cidade do Estado de São Paulo, verifica-se que, no primeiro quadrante, no qual constam elementos que sugerem centralidade nas RS, destacam-se as palavras 'dinheiro' (*f* 84; OME 2,5), 'trabalhar' (*f* 65; OME 2,5), 'faculdade' (*f* 49; OME 2), 'emprego' (*f* 35; OME 2,4), 'estabilidade' (*f* 16; OME 2,3) e 'prosperidade' (*f* 65; OME 2,5).

Em relação aos participantes de escolas localizadas na cidade do Estado de Minas Gerais, destacam-se as palavras 'dinheiro' (*f* 149; OME 2,6), 'trabalhar' (*f* 140; OME 2,4), 'faculdade' (*f* 69; OME 2,1), 'emprego' (*f* 41; OME 2,1), 'estudo' (*f* 38 OME 2,2), 'responsabilidade' (*f* 28; OME 2,6), 'estabilidade' (*f* 19; OME 2,5) e 'prosperidade' (*f* 15; OME 2,5).

São elementos que sugerem que esses estudantes (de ambos os Estados), esperam ter dinheiro e, com isso estabilidade e prosperidade. Essas

conquistas serão possíveis por meio do estudo (Ensino superior), que lhes permitirá ter bons empregos.

São dados que vão ao encontro de pesquisas realizadas com estudantes de escolas públicas, em sua maioria em situação de vulnerabilidade econômica e social, que buscam mobilidade social e conquistar melhor condição de vida, no que tange a aspectos sociais e econômicos (Farias, 2018; Klein, 2011; Klein; Arantes, 2016; Marcelino; Catão; Lima, 2009; Nascimento, 2013; Santana, 2017, 2022; Silva, 2020). As justificativas para as palavras evocadas destacam aspectos que os participantes consideram importantes, em seus projetos de vida.

É importante para tudo, bem sociais, carreira, carros. Hoje em dia dinheiro é uma das coisas mais importantes, com ele você consegue crescer, é a base de uma vida boa (P82-SP).

Família é o mais importante, é a raiz de tudo. Tudo que fazemos pela família nos faz melhores dia após dia e pra mim é o mais importante (P25-MG).

Sem um trabalho não se consegue nada (P66-MG)

Cursando uma faculdade posso conseguir um emprego bom, ou até mesmo ser o empregador (P54-SP).

A faculdade pode me levar ao meu futuro, então é algo que eu quero muito para mim. Realizar meus sonhos e onde irei começar a conquistar e vencer (p64-MG).

Observa-se ênfase nos aspectos sociais e econômicos, e a educação é o elemento essencial para se conquistar estabilidade. Atualmente, não há nenhuma garantia de que os estudos trarão mobilidade social, nem que uma formação no Ensino superior garanta empregabilidade, sobretudo em uma sociedade desigual como a brasileira. Os dados mostram que os índices de desemprego entre os jovens são significativos e, apesar de a geração atual ter, em média, mais anos de escolaridade formal do que as gerações precedentes, o índice de desemprego alcançou taxas mais elevadas. Em outras palavras, apesar de os jovens estarem inseridos nos processos de aquisição de conhecimentos e formação, estão excluídos dos espaços em que poderiam aplicar, na prática, esses conhecimentos adquiridos (Barber-Madden; Santos, 2016). O censo do Ensino superior (INEP, 2022) revela que 20%

dos mais de 22 milhões de jovens de 18 a 24 anos frequentam essa etapa de formação. A PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE, 2023) apresenta o índice de 11% de desemprego entre pessoas com Ensino superior.

Entretanto, os estudantes pautam suas crenças em uma formação de nível superior a partir do que é transmitido social e culturalmente. Como explica Marková (2006), algumas representações sociais são predominantemente baseadas em crenças, que podem ser consideradas como estados mentais com tempo de duração relevante. Dessa forma, encontram-se enraizadas na cultura, na tradição e na linguagem. De origem social, e considerando a tríade Ego-Alter-Objeto, a fixação no objeto vem do Alter, o que significa que o sujeito que crê não busca evidências – apenas acredita. São crenças transmitidas por meio da memória coletiva, da comunicação implícita e das tradições. Os sentidos de trabalho, de trabalhador com uma profissão reconhecida e socialmente valorizada, que vem sendo a base de um projeto de vida, é predominante na sociedade atual, inclusive nos documentos educacionais oficiais, que norteiam a construção dos currículos.

Em relação ao sistema periférico (formado por palavras com alta frequência, porém não ditas prontamente) dos participantes do Estado de São Paulo destacam-se as palavras 'família' (*f* 130; OME 3), 'casa' (*f* 73; OME 3,1), 'viajar' (*f* 44; OME 3,5), 'carro' (*f* 30; OME 3,6), 'saúde' (*f* 24; OME 3,8), 'felicidade' (*f* 24; OME 3,4), e 'estudar' (*f* 19; OME 3,2). O Quadro 1 apresenta os dados gerados pelo software.

Quadro 1 – Análise prototípica (São Paulo)

1º QUADRANTE Provável Núcleo central			2º QUADRANTE Elementos da primeira periferia		
ELEMENTOS	$f \geq 9,02$	OME < 2,96	ELEMENTOS	$f \geq 9,02$	OME $\geq 2,96$
Dinheiro	84	2,5	Família	130	3
Trabalhar	65	2,5	Casa	73	3,1
Faculdade	49	2	Viajar	44	3,5
Emprego	35	2,4	Carro	30	3,6
Estabilidade	16	2,3	Saúde	24	3,8
Prosperidade	13	2,1	Felicidade	24	3,4
			Estudar	19	3,2

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados gerados pelo IRaMuTeQ.

Em relação aos participantes de escolas do Estado de Minas Gerais, destacam-se as palavras 'família' (f 193 OME 3), 'casa' (f 100 OME 3,1), 'sucesso' (f 59; OME 3,1), 'felicidade' (f 57; OME 3,5), 'saúde' (f 50; OME 3,4), 'carro' (f 48; OME 3,5), e 'viajar' (f 44 OME 3,6). O Quadro 2 apresenta os dados gerados pelo software.

19

Quadro 2 – Análise prototípica (Minas Gerais)

1º QUADRANTE Provável Núcleo central			2º QUADRANTE Elementos da primeira periferia		
ELEMENTOS	$f \geq 12,12$	OME < 2,93	ELEMENTOS	$f \geq 12,12$	OME < 2,93
Dinheiro	149	2,6	Família	193	3
Trabalhar	140	2,4	Casa	100	3,1
Faculdade	69	2,1	Sucesso	59	3,1
Emprego	41	2,6	Felicidade	57	3,5
Estudo	38	2,2	Saúde	50	3,4
Responsabilidade	28	2,6	Carro	48	3,5
Estabilidade	19	2,5	Viajar	44	3,6
Prosperidade	15	2,5			

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados gerados pelo IRaMuTeQ.

Esses estudantes (de ambos os Estados) relacionam aos seus projetos de vida a família, os bens materiais (casa, carro, lazer), o estudo, a saúde física e mental. A família, considerada como a base, constitui o apoio necessário em todos os momentos. As conquistas são idealizadas por meio de bens materiais:

casa, carro, poder viajar. O estudo, possibilitando desenvolvimento, tanto profissional, quanto pessoal, e a felicidade e saúde compõem o cenário futuro. Observem-se as justificativas de alguns participantes.

Minha família é a minha base, e ela sempre vai estar comigo nos momentos ruins e bons (P29-SP).

Quero ter casa própria, pois viver de aluguel não é uma coisa fácil. E tendo a casa teria mais dinheiro para outras prioridades (P109-MG).

Tem vários lugares ao redor do mundo que tenho vontade de viajar (P228-SP).

A saúde é o principal a se pensar antes de qualquer coisa, que sem um físico saudável é problema, e mentalmente saudável para pensar com clareza, tomar boas decisões, não ser abalado facilmente (P259-MG).

O estudo é o alicerce da vida, pode abrir caminhos para faculdade e universidade. Mas falta estudo de qualidade para que seja mais efetivo (P50-SP).

As palavras organizadas nesse quadrante (sistema periférico) referem-se mais ao contexto dos participantes. Elas ancoram os elementos centrais à realidade. No estudo em questão, as RS de projeto de vida para os estudantes, em ambos os Estados, referem-se a constituir família, adquirir bens materiais, – ter casa própria e poder ter lazer e saúde. São conquistas que serão atingidas por meio do dinheiro obtido no trabalho, em uma profissão reconhecida e valorizada.

Se considerarmos, agora, a articulação desses resultados com as propostas basilares da BNCC para o Ensino Médio, veremos um descompasso entre eles. De fato, as RS construídas pelos estudantes, se vão além das realizações pessoais, buscando um compromisso para além de si, estão limitadas à família, que se encontra no segundo quadrante da TALP (ver Quadros 1 e 2). As conexões com a comunidade, a participação cidadã, a responsabilidade ambiental e socioeconômica não aparece na fala dos estudantes. Apenas a preparação para o mundo do trabalho compõe a RS dos estudantes e, mesmo assim, limitada a aspectos econômicos e profissionais.

Isso corresponde a uma visão estreita e liberal do projeto de vida que deve ser construído pelos estudantes e que aparece como eixo norteador da BNCC. Dessa forma, o desenvolvimento do projeto de vida como uma unidade curricular precisa ser estruturado pela escola de maneira a ampliar essa visão do estudante, que espera do projeto de vida uma construção mais ligada ao sucesso profissional e material.

Considerações finais

Projetos de vida são expressões das possibilidades de escolha do sujeito diante das circunstâncias que se apresentam ao longo de sua vida. Tais possibilidades se materializam a partir de um objetivo que o sujeito se propõe a alcançar e de um conjunto de ações organizadas para atingi-lo. Momentos de transição, quando se encerra ou se inicia uma nova etapa na vida – profissional, social, educacional – são pontos críticos nos quais um projeto de vida ganha relevância. Esse é o caso dos jovens do Ensino Médio, que finalizam uma etapa da formação e se veem diante de decisões sobre o futuro, particularmente relativas ao trabalho e à continuidade dos estudos.

A forma como os alunos constroem o projeto de vida, na interação com a família, com os amigos, com a escola e com outros alunos, pode ser analisada a partir da Teoria das representações sociais. A TRS provê o suporte teórico para compreender como uma realidade é socialmente construída e compartilhada em um grupo, na forma de um conhecimento prático utilizado para comunicação e para tomada de posição em contextos sociais.

Esta pesquisa buscou discutir como esses jovens, estudantes de escolas públicas do Ensino Médio, representam seus projetos de vida e de que forma essas representações podem informar ações e políticas educacionais voltadas para eles.

Os resultados obtidos apontam para uma representação social do projeto de vida construída em torno do dinheiro e dos bens materiais que ele pode trazer. A forma de conseguir o dinheiro é por meio da formação para uma profissão valorizada no mercado de trabalho. Do ponto de vista educacional, portanto, é a formação para o trabalho que orienta o projeto

de vida desses jovens, subordinando outras dimensões da educação a esse núcleo.

A proposta de uma formação integral do ser humano, contemplando outras dimensões da vida, não aparece no núcleo e também não se mostra na periferia das representações sociais, com exceção da referência à família. Isso sugere um viés, por parte dos jovens, para uma formação instrumental voltada ao mercado que pode ser um elemento na avaliação do formato que vem sendo adotado na implementação da BNCC nas escolas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; WASELFSZ, J. J. **Juventudes na escola, sentidos e buscas**: Porque frequentam? Brasília-DF: Flascso – Brasil, OEI, MEC, 2015.

ACHTERBERG, G. B.; TERRAZZAN, E. A. Empreender, decidir o futuro e navegar em mares incertos: o mundo do trabalho em livros didáticos sobre projeto de vida.

Revista Exitus, [S. l.], v. 13, n. 1, p. e023046, 2023. DOI: 10.24065/2237-9460.2023v13n1ID2224. Disponível em:

<https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2224>. Acesso em: 18 jun. 2024.

ALMEIDA, A.M.O. A pesquisa em representações sociais: proposições teórico-metodológicas. In: Santos, Maria de Fatima S; Almeida, Leda Maria (org.). **Diálogos com a Teoria das representações sociais**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2005.

ALMEIDA, I. B. P.; BATISTA, S. S. Educação profissional no contexto das reformas curriculares para o ensino médio no Brasil. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 41, p. 17-29, 2016. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71550055002>. Acesso em: 14 abr. 2022.

ALMEIDA, M. E. G. G.; MAGALHAES, A. S. Escolha profissional na contemporaneidade: projeto individual e projeto familiar. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 205-214, dez. 2011.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. 2019. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

ARAÚJO, G. C. C.; RUFO, T. F. PROJETO DE VIDA E EDUCAÇÃO BÁSICA: estabelecendo pontes entre as etapas Ensino Fundamental e Ensino Médio. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. e023059, 2023. DOI: 10.24065/re.v13i1.2419. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2419>. Acesso em: 18 jun. 2024.



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

ARAÚJO, R. M. A reforma do Ensino Médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **HOLOS**, [S.l.], v. 8, p. 219-232, dez. 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7065> Acesso em: 7 abr. 2020.

BARBER-MADDEN, R.; SANTOS, T. F. (org.). **A juventude brasileira no contexto atual e em cenário futuro**. UNFPA Brasil, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOCK, S. D. **A escolha profissional de sujeitos de baixa renda recém-egressos do ensino médio**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2008.

BRASIL. Medida provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. **Diário Oficial da União: seção 1**, Edição Extra, Brasília, DF, ano 184-A, p. 1-2, 16 set. 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRaMuTeQ: Um Software Gratuito para Pesquisa de Dados Textuais. **Temas em Psicologia**, Vol. 21, nº 2, p. 513-518, 2013.

CHAMON, E. M. Q. O.; SANTANA, L. M.; DIAS, a. c. Avaliando uma Licenciatura em Educação do Campo: relato de experiência. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 33, e07293, 2022. DOI: <https://doi.org/10.18222/ea.v33.7293>. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/7293/4511>. Acesso em: 02 jul. 2024.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e Ensino Médio: quem é o este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (org.). **Juventude e Ensino Médio: Sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DELLAZZANA-ZANON, L. L.; FREITAS, L. B. L. Uma Revisão de Literatura sobre a Definição de Projeto de Vida na Adolescência. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 19, n. 2, p.281-292, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/35218/29361>. Acesso em: 7 abr. 2024.

DUVEEN, G. Introdução: o poder das ideias. In: MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2015.

FARIAS, D. S. **Juventude, escolarização e projeto de vida: Representações Sociais dos Jovens de Bragança/Amazônia Paraense**. 2018. Tese (Doutorado em

Educação) Instituto de Ciência da Educação. Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2018.

FERREIRA, A. C. O. **A Representação Social do trabalho para adolescentes trabalhadores**. 2014. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) Universidade de Taubaté, Taubaté/SP, 2014.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200025&lng=en&nrm=iso Acesso em: 7 abr. 2022.

FERRETTI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória Nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200385&lng=en&nrm=iso Acesso em: 6 abr. 2020.

GONÇALVES, A. M.; DEITOS, R. A. Competências gerais da base nacional comum curricular (BNCC): aspectos teóricos e ideológicos. **EccoS – Revista Científica**, 0(52), e10678. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n52.10678> Acesso 17 out. 2023.

HARTOG, F. **Regimes de Historicidade**: presenteísmo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD contínua 2023** Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/pnadct/tabelas> Acesso em: 14 mar. 2023.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo do Ensino Superior - 2022**. Brasília: Inep, 2022.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). **As representações Sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

JODELET, D. Sobre as funções e os efeitos das representações sociais nos planos individual e social. Conferência proferida na XII Jornada Internacional sobre Representações Sociais e X Conferência Brasileira sobre Representações Sociais. 2023, Rio de Janeiro. **Anais [...]** Rio de Janeiro: UERJ, 2023.

JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber** – Representações, comunidade e cultura. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

KLEIN, A. M. **Projetos de vida e escola**: a percepção de estudantes do ensino médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, 2011.

KLEIN, A. M.; ARANTES, V. A. Projetos de Vida de Jovens Estudantes do Ensino Médio e a Escola. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 135-154, Mar. 2016

MACHADO, N. J. A vida, o jogo, o projeto. **Seminários de estudos em epistemologia e didática**. SEED-FEUSP, 2005.

MARCELINO, M. Q. S.; CATAO, M. F. F. M.; LIMA, C. M. P. Representações sociais do projeto de vida entre adolescentes no ensino médio. **Revista Psicologia, Ciência e Profissão**. Brasília, v. 29, n. 3, p. 544-557, set. 2009.

MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e representações sociais**: as dinâmicas da mente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MARKOVÁ, I. A fabricação da teoria de representações sociais. **Cadernos de Pesquisa, São Paulo**, v. 47, n. 163, p. 358-375, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000100358&lng=en&nrm=iso Acesso em 24 jun. 2020.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOSCOVICI, S. Notes towards a description of social representations. **European Journal of Social Psychology**, 8(3), p. 211–250, 1988. Tradução de Glaucia Alves Vieira.

MOSCOVICI, S. **Psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2015.

NASCIMENTO, I. P. Educação e Projeto de vida de adolescentes do ensino médio. **EccoS Revista Científica** [en línea]. n. 31, p. 83-100, 2013. Disponível em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71529334006> Acesso em: 30 nov. 2019.

PINHEIRO, V. P. G.; ARANTES, V. A. Values and Feelings in Young Brazilians' Purposes. **Paidéia**. Ribeirão Preto, v. 25, n. 61, p. 201-209, 2015.

SÁ, C. P. **A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

SÁ, C. P. As representações sociais na história recente e na atualidade da Psicologia Social. In: JACÓ-VILELA, A. M.; FERREIRA, A. A. L.; PORTUGAL, F. T. **História da Psicologia** – Rumos e percursos. Rio de Janeiro: Nau, 2011.

SANTANA, L. M. **Representações sociais de ensino médio por estudantes de escolas públicas e projetos de vida**. 2022 Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2022.

SANTANA, L. M. **Representações Sociais da escolha profissional pelos alunos do Ensino Médio campo/cidade**. 2017. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano). Universidade de Taubaté. Taubaté, 2017.

SANTOS, E. M. N.; LÉLIS, L. S. C.; VALE, C. O direito à educação na perspectiva da justiça distributiva: uma análise sobre a Reforma do Ensino Médio. **Educação**, [S. l.], v. 45, n. 1, p. e67/ 1–25, 2020. DOI: 10.5902/1984644438228. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/38228>. Acesso em: 18 jun. 2024.

SENADO FEDERAL. **Projeto de Lei nº 5230, de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, e 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=9662736&ts=1719488887030&disposition=inline>. Acesso em: 02 jul. 2024.

SILVA, R. P. L. **As Representações Sociais do Ensino Médio Profissionalizante para alunos de escolas públicas**. 2020. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) Universidade de Taubaté, Taubaté/SP, 2020.

SOUSA, C. P. Estudos de representações sociais em educação. **Psicologia da Educação**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados/PUC-SP. São Paulo, 14/15, 1º e 2º sem. p. 285-323, 2002.

VALA, J.; CASTRO, P. Pensamento Social e Representações sociais. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. (org.). **Psicologia Social**. 10. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017.

WELLER, W. Jovens no Ensino Médio: projeto de vida e perspectiva de futuro. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (org.). **Juventude e Ensino Médio**: Sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

WACHELKE, J.; WOLTER, R. Critérios de construção e relato da Análise Prototípica para Representações Sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Vol. 27, n. 4, p. 521-526, out-dez, 2011.

Recebido em: 28 de março de 2024.

Aprovado em: 30 de julho de 2024.

Publicado em: 27 de setembro de 2024.

