



REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE PROJETO DE VIDA DE JOVENS APRENDIZES: desafios e possibilidades futuras

Margareth Braz Ramos¹

Patrícia Ortiz Monteiro²

André Felipe Costa Santos³

RESUMO

Objetivou-se analisar as representações sociais sobre Projeto de Vida de jovens aprendizes em inserção profissional no contexto pandêmico da COVID-19. O estudo de natureza qualitativa-quantitativa, foi realizado com 228 jovens aprendizes, moradores do Estado do Rio de Janeiro e vinculados ao Programa Jovem Aprendiz. Foram utilizados como instrumentos para a coleta de dados: questionário e entrevista narrativa. Para a análise dos dados, lançou-se mão da análise de conteúdo no tratamento dos dados qualitativos conjuminada com o *software* IRaMuTeQ. Como resultado, foi possível compreender como as representações sociais sobre Projeto de Vida se manifestam, as ideias que surgem durante esse processo e como os jovens planejam seu futuro. Apesar de possuírem incertezas sobre seus objetivos, esses jovens sonham, planejam e desejam investir em educação superior, seja ingressando na universidade ou em cursos técnicos, visando alcançar novos patamares em suas vidas. Reconhecem o Projeto de Vida como algo relevante, capaz de melhorar não apenas a própria qualidade de vida, mas também a de seus familiares.

Palavras-chave: Projeto de Vida. Futuro. Jovens Aprendizes. Representações Sociais.

SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT THE LIFE PROJECT OF YOUNG APPRENTICES: challenges and future possibilities

Abstract

The objective was to analyze the social representations of the Life Project of young apprentices undergoing professional insertion in the COVID-19 pandemic context. The qualitative-quantitative study was carried out with 228 young apprentices living in the State of Rio de Janeiro and linked to the Young Apprentice Program. The following instruments were used for data collection: a questionnaire and a narrative interview. For data analysis, content analysis was used in the treatment of qualitative data

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá - RJ; Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-0376-5108>. E-mail: mbrazramos1@gmail.com

² Dra. em Ciências Ambientais; Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá - RJ e dos Programas de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano e em Educação da Universidade de Taubaté-SP; Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-2944-9050>. E-mail: patricia.ortiz@unitau.br

³ Doutor em Educação; Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá - RJ; Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-6139-5603>. E-mail: andrefelipecostasantos@gmail.com

combined with the IRaMuTeQ software. As a result, it was possible to understand how social representations of the Life Project manifest themselves, the ideas that emerge during this process, and how young people plan their future. Despite having uncertainty about their goals, these young people dream, plan, and want to invest in higher education, whether by entering university or technical courses, aiming to reach new heights in their lives. They recognize the Life Project as something relevant, capable of improving not only their quality of life but also that of their family members.

Keywords: Life Project. Future. Young Apprentices. Social Representations.

REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE EL PROYECTO DE VIDA DE JÓVENES

APRENDICES: desafíos y posibilidades de futuro

Resumen

El objetivo fue analizar las representaciones sociales sobre el Proyecto de Vida de jóvenes aprendices en proceso de inserción profesional en el contexto de la pandemia de COVID-19. El estudio cualitativo-cuantitativo se realizó con 228 jóvenes aprendices, residentes en el Estado de Río de Janeiro y vinculados al Programa Joven Aprendiz. Para la recolección de datos se utilizaron los siguientes instrumentos: cuestionario y entrevista narrativa. Para el análisis de los datos se utilizó el análisis de contenido en el tratamiento de datos cualitativos combinado con el software IRaMuTeQ. Como resultado, fue posible comprender cómo se manifiestan las representaciones sociales sobre el Proyecto de Vida, las ideas que emergen durante este proceso y cómo los jóvenes planifican su futuro. A pesar de tener incertidumbre sobre sus objetivos, estos jóvenes sueñan, planifican y quieren invertir en la educación superior, ya sea ingresando a la universidad o a carreras técnicas, con el objetivo de alcanzar nuevas alturas en sus vidas. Reconocen el Proyecto de Vida como algo relevante, capaz de mejorar no sólo su propia calidad de vida, sino también la de sus familiares.

Palabras clave: Proyecto de Vida. Futuro. Jóvenes aprendices. Representaciones Sociales.

INTRODUÇÃO

O processo de desenvolvimento humano acontece ao longo de toda a trajetória da vida do sujeito e é resultado, entre outros fatores, das sucessivas experiências e vivências que compõem a sua aprendizagem (Valsiner, 2016). No decorrer desse processo, os indivíduos desenvolvem opiniões e posicionamentos sobre diversos campos de atuação na sociedade e constroem planos de vida decorrentes do ciclo de aprendizagem percorrido ao longo do tempo, isso tudo orientado por um movimento de intencionalidade chamado sonho (Silva, 2016).

Nesta perspectiva, segundo Silva (2016), um sonho é composto por um conjunto de desejos que orientam a definição de um plano a ser executado em função da satisfação desses mesmos desejos. Ou seja, apenas após o reconhecimento e a identificação do que seria o sonho é que um plano para o conquistar pode ser estabelecido, transformando o que era tão somente um conjunto de desejos em passos e ou tarefas a serem executados. No entanto, há situações que impedem ou dificultam a transformação do sonho em plano. Sendo assim, ainda que não haja limites para os desejos e os sonhos, há circunstâncias limitantes para a concretização desses em planos.

Ampliando essa reflexão, Alves (2022) destaca que o sonho elaborado de maneira consciente e é um reflexo dos anseios que definem a essência dos sujeitos a partir de sua inserção em uma trajetória social e histórica. O que significa dizer que o sonho se constrói por meio das histórias dos indivíduos (desejos, afetos, valores etc.) e seus contextos sociais.

Os sonhos são, portanto, uma característica intrínseca dos sujeitos, porém, transformá-los em planos ou Projetos de Vida é uma tarefa distinta. Nesse sentido, Silva (2016) explica que alguns fatores podem impedir os jovens de converter seus sonhos em planos de vida, enfatizando as condições socioeconômicas que marcam uma sociedade desigual estruturada de forma a castrar as potencialidades dos jovens e as oportunidades que lhes são apresentadas.

Achterberger e Terrazan (2023), discutem a relação entre sonhos individuais e as condições sociais que afetam sua realização. Os autores criticam a lógica da meritocracia, destacando que ela não leva em consideração as disparidades reais enfrentadas por jovens de diferentes contextos socioeconômicos. Enfatizam que nem todos os jovens têm as mesmas oportunidades para realizar seus sonhos. Principalmente os jovens que vivem em áreas periféricas, onde a violência, os preconceitos e a falta de suporte familiar são comuns.

Durante a transição para a vida adulta, os jovens constroem memórias autobiográficas que refletem quem são, quem desejam ser e quem podem vir a ser – *devenir* (Silva; Danza, 2022). Ao longo da sua trajetória formativa e

especialmente durante o Ensino Médio, nota-se que os jovens passam a reconhecer a necessidade de materializar seus sonhos para a próxima etapa da vida, enfrentando tensões e dilemas para decidir o caminho a percorrer em sua trajetória de vida (Santana; Chamon, 2022).

Como destacam Tardeli e Arantes (2021), a juventude é um período de transformações ricas em experiências e potencialidades. É um momento marcado pela busca da identidade, por meio de uma interface de relações consigo mesmo, com os outros sujeitos e entre os grupos da sociedade. Neste momento da vida, os jovens enfrentam pressões familiares para decidir seus “rumos na vida”, sendo impelidos a criar planos profissionais que podem, ou não, contribuir para o planejamento dos Projetos de Vida.

Em linhas gerais, considerando projetos de vida como a forma pela qual se dá a construção de uma vida significativa, os jovens, ao longo de suas trajetórias, atribuem determinados significados às experiências que podem impulsioná-los a concretizar seu Projeto de Vida, a partir de um planejamento diário e da elaboração de estratégias que lhes permitam avançar, estudar e definir um rumo no âmbito profissional e pessoal. Nesse sentido, os jovens manifestam o desejo de pertencimento social e profissional, pois a perspectiva sobre o futuro implica não apenas na elaboração de Projetos de Vida, mas também na autodefinição, pois ao visualizarem o que desejam realizar, delineiam também sua própria identidade (Leccardi, 2005).

As reflexões sobre Projetos de Vida incluem a defesa da educação para todos, uma formação humanizadora, a valorização da aprendizagem ao longo da vida e, especialmente, a compreensão crítica de um sujeito integral que se insere em um contexto psicossocial marcado por contradições histórico-culturais às quais ele guarda a potencialidade de intervir e transformar (Chauí, 2024). A ampliação do acesso à educação pública no Brasil tem sido historicamente uma questão de disputa política, uma vez que o sistema educacional tende a refletir as demandas da elite econômica do país (Santos; Lélis; Vale, 2020).

Dessa forma, para facilitar o percurso dos jovens em vulnerabilidade social⁴ e possibilitar o seu desenvolvimento integral, é preciso encarar o desafio de compreender as práticas e os símbolos da juventude como expressões de um novo modo de ser jovem, resultado das mudanças constantes observadas no processo de socialização. Desafio que se tornou ainda mais complexo diante da nova condição juvenil característica das sociedades contemporâneas, principalmente após a pandemia e os impactos disso na conformação das identidades juvenis.

Esse desafio deve ser incorporado nas políticas públicas orientadas para esse público – os jovens – sejam políticas de formação, sejam políticas de trabalho. Tais políticas devem considerar, em sua elaboração, implementação e acompanhamento/avaliação, o ponto de vista do público ao qual essas políticas se dirigem. Ao reconhecer o papel do Estado e da família na promoção da educação como um direito social do cidadão, a Constituição Federal de 1988, reforçada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069/90), representou um avanço significativo em relação a legislações anteriores.

Em conexão com a Lei 13.415/2017, foi publicada, em 2018, a BNCC para o Ensino Médio, que passou a constituir a referência nacional comum e obrigatória para que as redes de escolas federais, estaduais e municipais elaborassem seus currículos e propostas pedagógicas.

As DCNEM de 2018 reforçaram os objetivos das DCNEM-2011, que deveriam garantir a diversificação do Ensino Médio, de modo a atender à pluralidade de interesses e aspirações dos estudantes, mantendo, no entanto, a unidade de uma base nacional comum de conhecimentos escolares, que pudesse atingir as expectativas de aprendizagem ao final desse segmento educacional, de maneira a orientar as matrizes de competência do ENEM (Koepsel; Garcia; Czernisz, 2020).

⁴ Reconhecendo a porosidade do conceito de vulnerabilidade social, para fins desse artigo empregamos a conceituação de vulnerabilidade social como “o resultado negativo da relação entre disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas e culturais oriundas do Estado, do mercado e da sociedade” (Morais, Raffaelli & Koller, 2012, p. 119).

A BNCC trouxe questionamentos e críticas relacionados ao processo pouco democrático de construção dessa proposta, a nova organização curricular proposta em estudos e práticas, e os ideários neoliberais, que estão por trás da proposta, e que pressupõem que a possibilidade de realização do projeto de vida do indivíduo está atrelada a sua vontade e suas potencialidades com escolha de itinerários formativos, sem considerar o contexto em que vivem esses jovens (Cunha, 1986).

Com esse entendimento, denota-se que os estudos em representações sociais, aqui apresentados, podem contribuir significativamente para desvelar o cenário das percepções dos jovens em relação aos seus Projetos de Vida, pois as representações sociais cristalizam o conhecimento de senso comum de um grupo sobre um objeto social específico, incorporando assim as crenças, atitudes e valores desse grupo. Ao analisar as representações sociais de um grupo social em torno de um objeto ou fenômeno, torna-se possível lançar luz sobre os processos subjetivos que esses grupos empregam para compreender as realidades sociais e estabelecer suas relações com o outro (ALTER), os objetos e o contexto (Marková, 2017).

Nesse contexto, o prisma psicossocial da Teoria das Representações Sociais (TRS) de Moscovici (2012) constitui um domínio investigativo privilegiado para analisar os Projetos de Vida construídos pelos jovens, uma vez que as representações sociais são uma forma de conhecimento socialmente elaborada e compartilhada, orientada para um objetivo prático (Jodelet, 1989), que tem como referência os valores do grupo, neste caso, os jovens do Ensino Médio que estão na condição de aprendizes, determinando a percepção e a ênfase em determinadas características do objeto social, como o Projeto de Vida (Marková, 2017).

As representações sociais desempenham um papel crucial na forma como os jovens concebem e planejam seus Projetos de Vida, sendo moldadas pelas interações sociais e pela comunicação, refletindo a incorporação de valores culturais, normas e expectativas do grupo, e contribuindo para a construção de identidades e para a definição de objetivos pessoais e coletivos. Ao considerar o passado, presente e futuro na construção dessas

representações, percebemos que as experiências passadas influenciam diretamente as aspirações futuras dos jovens, uma vez que o passado fornece um repertório de conhecimentos e experiências que são reavaliados e reinterpretados no presente, enquanto o futuro é moldado pelas expectativas e projeções desses jovens sobre suas vidas, permitindo que eles naveguem por suas trajetórias de vida com uma compreensão mais profunda de si mesmos e de suas circunstâncias sociais.

Além disso, a análise das representações sociais permite identificar como os jovens negociam e ressignificam suas experiências e expectativas em resposta às mudanças sociais e culturais. Assim, a TRS oferece ferramentas teóricas e metodológicas para explorar como essas representações são comunicadas, internalizadas e transformadas ao longo do tempo, sendo esse processo fundamental para entender como os jovens constroem e ajustam seus Projetos de Vida em um contexto de constante mudança. Portanto, ao considerar que as representações sociais são construídas a partir de valores, crenças, opiniões e atitudes dos sujeitos e são compartilhadas na comunicação, elas se constituem como uma orientação a priori e uma justificativa a posteriori (Abric, 1999) para o comportamento, o que significa que as representações sociais não apenas guiam as ações dos jovens, mas também fornecem uma base para refletir e justificar essas ações retrospectivamente, contribuindo para um entendimento mais completo e integrado de seus Projetos de Vida.

Inserido nessa reflexão, o presente artigo apresenta alguns resultados oriundos de uma pesquisa mais ampla, cujo objetivo foi investigar as representações sociais sobre Projetos de Vida de Jovens Aprendizes em inserção profissional no estado do Rio de Janeiro, no contexto pandêmico.

Reflexões e Concepções sobre Projetos de Vida

Na BNCC são definidas competências específicas para o Ensino Médio, pelas quais orientam a proposta e o detalhamento do percurso formativo. Para cada competência são descritas habilidades a serem desenvolvidas ao longo deste percurso. O documento propõe o respeito à pluralidade juvenil,

no sentido de acolher a multiplicidade cultural presente no espaço escolar, procurando proporcionar ao jovem uma formação condizente com o seu percurso histórico e cultural para que seja capaz de definir os seus Projetos de Vida. O Ensino Médio tem como proposta apoiar os alunos na construção e realização de seu Projeto de Vida. Este projeto envolve tanto a formação escolar e profissional quanto “[...] as escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos” (Brasil, 2017, s.p).

Pensar nos Projetos de Vida da juventude brasileira é levar em conta suas condições socioeconômicas e culturais. Nota-se que ao mesmo tempo que o documento propõe a noção ampliada de acolhimento da pluralidade juvenil, define competências padronizadas, sem considerar a diversidade interna do ensino. Neste sentido, Moreira (2012) comenta que o processo de formação de identidades hegemônicas precisa ser desmantelado com o propósito de propiciar formas heterogêneas e plurais de identidades tanto no ambiente escolar como fora dele.

Há múltiplas concepções sobre Projeto de Vida na literatura acadêmica, apresentadas por distintos pesquisadores em tempos diversos, mas, apesar de algumas dissensões, considera-se, para fins desse artigo, que essas abordagens são complementares.

A pesquisa realizada por Klein e Arantes (2016) sobre os propósitos de vida baseado em Damon (2008), contou com estudantes do Ensino Médio que revelaram que a escola contribui significativamente para os seus Projetos de Vida, principalmente as atividades realizadas em sala de aula. A pesquisa fomenta uma reflexão crítica sobre a influência da escola na vida dos estudantes. Para as autoras, entender como os estudantes percebem e valorizam suas experiências escolares é fundamental para desenvolver um currículo que seja mais relevante e esteja alinhado aos Projetos de Vida dos jovens.

Já Souza (2020) aponta que o desejo de fazer a diferença dialoga com o “Eu” do sujeito e se organiza em seu contexto sociocultural para dar sentido aos seus propósitos e à execução dos projetos que são alimentados pelos seus

sonhos. Sonhos estes que estão diretamente relacionados à interação com a própria história dos jovens, que lutam para torná-los realidade.

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2008), o conceito de Projetos de Vida abarca um processo dinâmico e historicamente influenciado pela construção das identidades. Esse processo é marcado por mudanças constantes, uma vez que a formação da identidade como uma autorrepresentação está intrinsecamente ligada à história e ao ambiente social em que o jovem está inserido, e que são transformados o tempo todo. A autora (2008) ressalta que a elaboração do Projeto de Vida envolve crenças, perspectivas e sentimentos de pertença inerentes à própria trajetória do sujeito.

Conforme Arantes e Pinheiro (2021), os percursos traçados pelos jovens no âmbito de seus Projetos de Vida se diferenciam à medida que vivenciam experiências em um determinado contexto sociocultural. A falta de oportunidades bem como a necessidade de buscar um emprego para sustento da família ou complemento da renda familiar, por exemplo, diminuem as possibilidades de perseguirem voluntariamente os seus propósitos e impactam no desejo de terminarem o Ensino Médio. Nesses casos, o amadurecimento se apresenta de forma pujante, não sendo resultado de um planejamento de ações mais orgânico tendo em vista um futuro a longo prazo.

Arantes e Pinheiro (2021) ressaltam outros pontos cruciais para a compreensão dos aspectos pertinentes ao Projeto de Vida dos jovens, tais como: as intenções dos sujeitos sobre o que deseja realizar e ser em sua vida futura; a definição dos seus objetivos de vida; o desejo de contribuir com a comunidade, expressando-se em uma espécie de engajamento social; propósitos mais genéricos e tradicionalmente definidos por expressões como “ter uma profissão”, “formar uma família” ou “trabalhar para ganhar o seu próprio dinheiro”. Para os autores (2021), a sensação de realização e satisfação pessoal é essencial para alcançar os propósitos porque, em algum momento, o Projeto de Vida será consolidado em uma dimensão temporal, considerando o passado, o presente e o futuro (Arantes e Pinheiro, 2021).

Nessa lógica que compreende o Projeto de Vida como processo de desenvolvimento da própria identidade sob o prisma do passado, do presente e do futuro, Reilly e Mariano (2021) destacam as maneiras pelas quais se observa o impacto dos desafios familiares sobre os processos decisórios do jovem, fazendo emergir dúvidas sobre o que fazer da vida, os papéis a desempenhar, a profissão que deve seguir para a própria independência e como ajudar a família (Reilly e Mariano, 2021).

Em diálogo com essa perspectiva, Damon (2008) destaca que, ao falar sobre Projetos de Vida, os jovens mencionam sobre o anseio de ir além de si mesmos para beneficiar o mundo e a sociedade, para fazer a diferença e contribuir com a comunidade.

Ao dar ênfase à comunidade, Jovchelovitch e Bauer (2008) explicam que o sujeito preserva o passado em sua totalidade e a autonomia. Assim, o que foi vivenciado no passado não permanece intocado na memória humana, pois a perspectiva a partir da qual o passado é lembrado é fundamentalmente diferente daquela em que foi experimentado. Nós lembramos porque os outros e o contexto presente nos fazem lembrar.

No que tange às lembranças, Jovchelovitch e Bauer (2008) chamam atenção para o fato de que o ato de evocar memórias implica no resgate de um repertório de representações que circunscrevem o mundo presente. Portanto, a memória do passado nunca será representada da mesma forma que a experienciamos, porque os seres humanos são mutáveis, mudam de ideias, de valores e de posicionamentos conforme a realidade na qual estão imersos. Dessa forma, por meio da lembrança do passado e da reconstrução do presente, a partir do repertório de saberes, crenças e identidades sociais é que se projetam os planos para o futuro.

Moherdau (2021) avalia que os planos para o futuro não apenas orientam a direção, indicando um caminho a seguir para alcançar objetivos nas áreas pessoais e profissionais, como também carregam em si mesmos os sonhos individuais e coletivos que perpassam suas crenças, suas vivências e os contextos nos quais estão inseridos.

Farias (2018) complementa essas interpretações, salientando que o Projeto de Vida dá visibilidade para um conjunto de sentimentos que englobam desejos, aspirações e conquistas almejadas no porvir. A concretização dos planos orientados pelo Projeto de Vida se dá mediante a interação que os indivíduos estabelecem no ambiente em que vivem, ou seja, os Projetos de Vida ganham formas por meio conexões sociais que forjam.

Em síntese geral, as reflexões e concepções apresentadas salientam que a gama de experiências as quais os sujeitos vivenciam em seus diferentes contextos repercutem na conformação do seu Projeto de Vida. Além disso, o sujeito traz consigo crenças, anseios, valores, perspectivas e sentimentos individuais e coletivos que são primordiais na formação da própria identidade e na construção dos Projetos de Vida, incorporando o passado, o presente e o futuro.

METODOLOGIA

O presente manuscrito faz parte do projeto de pesquisa "Educação e Projeto de Vida," financiado pelo CNPq e coordenado pela Profa. Dra. Clarilza Prado de Sousa (PUC-SP)⁵. A pesquisa da qual resultou esse artigo foi orientada a partir da abordagem qualitativa-quantitativa de cunho descritivo-exploratório (Chizzotti, 2000) e fundamentada na abordagem sociogenética da TRS (Moscovici, 2011, 2015; Jodelet, 2017).

Os participantes desse estudo são jovens de 14 a 22 anos moradores da periferia do estado do Rio de Janeiro, no Brasil, vinculados ao Programa Jovem Aprendiz - PJA e que se encontravam em situação de vulnerabilidade social. O conceito de vulnerabilidade segundo o Instituto de Pesquisa Econômica (IPEA, 2015) está associado à escassez de certos recursos, como infraestrutura urbana, capital humano e renda/trabalho, que impactam diretamente às condições de bem-estar das comunidades nas sociedades modernas. A abordagem adotada pelo IPEA nesse contexto, reconhece que as vulnerabilidades sociais derivam de processos mais amplos na sociedade, aos

⁵ Para mais informações, acesse: <https://www.pucsp.br/redeprojetovida/rede-projeto-de-vida>

quais os indivíduos não possuem meios isolados para enfrentar. A transformação desses cenários depende principalmente da intervenção do Estado por meio da implementação de políticas públicas.

O Programa Nacional de Aprendizagem, destinado a jovens adolescentes e adultos de 14 a 24 anos, representa uma importante oportunidade de inclusão econômica e social. Previsto na legislação brasileira desde a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, o programa busca garantir o acesso ao mercado de trabalho e promover o desenvolvimento integral dos jovens. No início, o programa era voltado a adolescentes de 14 a 18 anos, mas a Lei Nº 11.180, de 23 de setembro de 2005 (Brasil, 2005) alterou o artigo 428 da Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT (Brasil, 1943), ficando estabelecido que o Programa atenderia jovens entre 14 e 24 anos.

Segundo o Sindicato Nacional dos Auditores-Fiscais do Trabalho (SINAIT, 2019), há uma correlação entre o número de adolescentes e jovens que trabalham e os dados sobre abandono escolar. Nesse sentido, o PJA se apresenta como uma alternativa, pois ao mesmo tempo em que oferece a inserção profissional, mantém os adolescentes e jovens na escola, pois é condicionalidade para participar do Programa o vínculo e a frequência escolar.

Reconhecendo a relevância do presente estudo, a pesquisa contou com duas etapas complementares: a aplicação de questionário objetivo e a condução de entrevistas.

Na primeira etapa, de cunho exploratório, foi aplicado um questionário *online* composto por questões fechadas que permitissem compreender o perfil sociodemográfico dos participantes, a fim de levantar as características gerais do grupo investigado. Essa etapa foi realizada entre maio e setembro de 2022 e contou com a participação voluntária de 228 jovens, de um universo de 537 aprendizes. A adesão ao questionário atingiu o percentual de 42% o que foi considerado suficiente para o levantamento das características sociodemográficas do grupo, assim como para a condução da próxima etapa da pesquisa.

Na segunda etapa, de cunho de aprofundamento, foram conduzidas entrevistas narrativas com o intuito de desvelar a construção processual das representações sociais sobre o Projeto de Vida dos jovens tendo como esteio a histórias de vida dos mesmos. Todos os respondentes ao questionário poderiam participar dessa etapa, mas poucos aderiram. Dessa forma, participaram da entrevista 27 jovens, sendo 17 jovens ingressantes e 10 concluintes do Programa Jovem Aprendiz.

No intuito de validar as narrativas junto ao grupo investigado, após a coleta e transcrição das falas, foi apresentada a cada entrevistado a "Matriz Devolutiva das Entrevistas", recurso que permitiu aos entrevistados registrar informações complementares e/ou preencher possíveis lacunas que poderiam ter ficado no primeiro momento da entrevista, seja por falta de lembrança ou por omissão de certos fatos (Passeggi, 2016).

Em seguida, para auxiliar na categorização e classificação dos conteúdos das entrevistas, utilizou-se o software gratuito *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRaMuTeq), aplicando-se a técnica da "Classificação Hierárquica Descendente", que organizou o conteúdo por classes de palavras. Em seguida, procedeu-se à análise textual das palavras de cada classe representadas no Dendrograma de Classificação das Classes (Leblanc, 2015).

Por fim, realizou-se a triangulação dos dados (Minayo, 2007), visando incidir luz sobre as multifacetadas representações sociais sobre Projeto de Vida de jovens aprendizes em inserção profissional no contexto pandêmico.

'Quem são' e o 'que diz' o grupo social pesquisado?

Após a aplicação dos questionários, foi possível elaborar um perfil sociodemográfico dos participantes. Da amostra composta por 228 jovens respondentes ao questionário, 36 desses jovens (15,78%) tinham entre 14 e 16 anos, 108 jovens (47,36%) tinham entre 17 e 19 anos e 84 jovens (36,84%) tinham entre 20 e 22 anos. Quanto à autodeclaração sobre cor/raça/etnia, foi possível constatar um contraste entre dois grupos: 151 (66,22%) jovens se

autodeclararam como indígenas, mulatos, pretos e pardos, enquanto apenas 77 (29,04%) se autodeclararam como brancos ou amarelos.

No que tange ao nível de escolaridade dos jovens participantes no momento de aplicação do questionário, observou-se o seguinte perfil: 50 (21,92%) cursavam o Ensino Médio; 79 (34,94%) já haviam concluído a educação básica, portanto, possuíam diploma de Ensino Médio, e não estavam mais vinculados a nenhuma formação no momento; 79 (34,94%) ingressaram e estavam cursando formação técnica em nível médio ou formação em nível superior; e 20 (8,77%) jovens declararam já ter concluído algum curso no Ensino Superior.

Em termos de composição familiar, os participantes da pesquisa compõem famílias que possuem, em média, de 2 a 4 membros, com renda familiar considerada baixa, ficando entre de 1 a 2 salários-mínimos em 85% das famílias dos participantes.

A elucidação do perfil sociodemográfico contribuiu para a compreensão do conteúdo das entrevistas, que aconteceu em seguida. Assim, após a inserção do conteúdo das entrevistas no IRaMuTeq, o *software* analisou *corpus* textual e gerou um Dendrograma ou esquema hierárquico composto por 4 classes. As Classes 1 (28,2%) e 4 (26,4%) elencaram temas categorizados como “Planos para o Futuro” e “Componente Familiar”, respectivamente, mantendo um distanciamento das demais classes. As Classes 2 (23,2%) e 3 (22,1%), que apresentam maior proximidade estatística, apresentam conteúdos categorizados como “Primeiro Emprego” e “Aprendizado Pessoal”, como ilustra a figura 1:

Figura 1 – Dendrograma gerado pelo IRAMUTEQ



Fonte: Dados da pesquisa, autores (2023).

Na classe 4, categorizada como “História Familiar” (26,4%) os jovens discorrem sobre a correlação entre a história das suas famílias e a elaboração dos seus Projetos de Vida, evidenciando que os participantes da pesquisa ressaltam o fato de serem os primeiros membros do seu núcleo familiar a receberem a educação básica completa. Nesse sentido, eles declaram que a educação escolar se situa como um marco que é comemorado como conquista pela família, alimentando a esperança de um futuro mais promissor para as gerações vindouras.

Evidencia-se pelas narrativas que se cristaliza como um dos conteúdos centrais da categoria 4 a palavra “cuidar” associada à figura materna/paterna no âmbito familiar. Notadamente, verifica-se que o grupo pesquisado indica que a ausência desse cuidado, seja por divórcio dos pais ou pela morte de responsáveis – eles enfatizam especialmente os avós – figura como um dos elementos sociais que incidem negativamente na construção dos seus Projetos de Vida.

Moura (2018) destaca o desenvolvimento dos arranjos familiares no Brasil, evidenciando uma diversidade cada vez mais ampla de configurações familiares, afastando-se do modelo nuclear de pai, mãe e filhos. É cada vez mais comum na vida dos jovens brasileiros que diferentes parentes desempenhem papéis essenciais na construção de suas vidas familiares, não

ficando mais restrito a figuras maternas ou paternas. No contexto dos jovens aprendizes, a estrutura familiar revela que a maioria compõe núcleos familiares que incorporam avós, primos, tios e outros familiares próximos, para além da configuração nuclear. Além disso, alguns jovens moram sozinhos, contando com o suporte de amigos, vizinhos ou parentes próximos. No entanto, ao mencionarem os familiares presentes em suas residências, vários não pontuam ou citam a figura paterna. Essa omissão pode sugerir uma ausência paterna, seja por falecimento, abandono, não reconhecimento de paternidade ou pela inexistência de uma relação estabelecida com o pai.

Tardelli e Arantes (2021) enfatizam que o papel assumido por irmãos mais velhos, avós, tios(as), madrastas, padrastos na ausência dos pais, tem desempenhado preponderância na criação dos jovens oriundos de classes sociais baixas. Ao mesmo tempo, esses jovens assumem cada vez mais cedo múltiplas atribuições e responsabilidades familiares de provedores completos ou parciais do lar, e assim, influenciando na composição de suas identidades e no seu situar no mundo da vida (Jodelet, 2017).

Vale destacar que essa modificação das atribuições e responsabilidades dos jovens contribui para sua continuidade no núcleo familiar, o que lhes impõe uma exigência de realinhar e repensar seus Projetos de Vida. Nesse sentido, as narrativas permitem compreender que os Projetos de Vida do grupo investigado deixam de ser pensados de modo isolado e apartado, relacionando-se a um ALTER personificado na família e nos amigos.

Os jovens reconhecem as tensões advindas das contingências do real, com as relações EGO-ALTER e seus potenciais conflitos com desejos e projeções do sujeito incidindo sobre os Projetos de Vida. Dessa forma, esses jovens sublinham que seus Projetos de Vidas são atravessados pela obrigação de cuidar da família a partir do sucesso de seus propósitos, como ilustram os fragmentos a seguir⁶:

⁶ As falas extraídas das entrevistas serão destacadas do texto com o itálico e, para manter o sigilo e o anonimato, os participantes são identificados pela palavra "Sujeito" seguida de uma numeração sequencial que se inicia em 01 e termina em 27.

[...] *minha família teve um **significado importante na minha vida porque minha mãe cuidou de 2 crianças sozinha e ela é meu exemplo.*** (Sujeito 03 – grifos nossos)

*Durante a adolescência **eu não tive muito tempo de sair porque eu cuidei da minha mãe entre 13 e 14 anos, meus pais são separados(...).*** (Sujeito 08 – grifos nossos)

*O que mais **marcou a minha vida foi a separação dos meus pais eu era muito próxima do meu pai e aconteceu de uma forma ruim** eu era muito nova então eu senti muito pela forma que tudo aconteceu e até hoje me incomoda um pouco.* (Sujeito 10 – grifos nossos)

*Eu cresci aqui em Niterói, **com 6 anos perdi a minha mãe que era a minha avó,** de lá para cá tive muito apoio da família do meu pai.* (Sujeito 11 – grifos nossos)

*Várias coisas marcaram a minha vida, mas **o que mais marcou foi a morte do meu pai.*** (Sujeito 14 – grifos nossos)

Já na Classe 1, categorizada como “Planos de Futuro”, as narrativas dos jovens apresentam elementos representacionais acerca da relação entre tempo, ingresso no mercado de trabalho e contingências. Assim, evidencia-se que eles ambicionam passar pelo Ensino Médio com o desejo de obter uma formação e que a escola, a família e a sociedade situam-se como instituições relevantes de pressão/tensão na tomada de decisões imediatas sobre suas vidas futuras. Desenvolve-se, desse modo, um processo psicossocial análogo à noção de “presentismo” (Hartog, 2013), ou seja, os tempos passado, presente e futuro se diluem, e o que fica premente na construção das subjetividades é o instante do “aqui e agora”.

Pelas narrativas, nota-se que o grupo investigado apresenta pressa para conseguir uma formação no Ensino Médio, para ser aprovado no vestibular, para ingressar na faculdade e, especialmente, para dar concretude aos seus planos. Paralelamente, observa-se, como já apontado por Bauman (2013), que a juventude contemporânea, incluindo esse grupo em estudo, está imersa em uma cultura de aceleração, segundo a qual, muitas vezes, deixa de explorar outras maneiras de encarar a vida para atender a um conjunto de normas sociais pré-estabelecidas por uma estrutura que busca manter a ordem e promover um progresso que cria repetidos desconfortos. Como

resultado, surgem narrativas que refletem pressões internas, ansiedade e estresse, como mostram os seguintes extratos.

Fazer planos imediatos falta dinheiro e a minha ansiedade que me atrapalha um pouco, porque têm decisões que tem que tomar imediatamente e eu não consigo então me atrapalha um pouco. (Sujeito 07 – grifos nossos)

Meus planos para a vida é **entrar para a faculdade conseguir conciliar o estudo e o emprego para conseguir ajudar a minha mãe e me formar** (...)o que impede é o tempo e o dinheiro. (Sujeito 08 – grifos nossos)

Sou uma pessoa que tive uma vida diferente do que os meus pais tiveram que tomaram caminhos errados, minha mãe decidiu namorar muito cedo e **meu pai não terminou a escola, parou no sexto ano do ensino fundamental, minha mãe conseguiu concluir Ensino Médio depois de ter engravidado**. (Sujeito 12 – grifos nossos)

Meus planos de vida hoje é terminar a escola. Está chegando o fim de ano e está meio ruim, está meio difícil. **O que me impede de realizar esse sonho é ficar grávida, Deus me livre**. (Sujeito 17 – grifos nossos)

De modo transversal a esses dados, depreende-se também que o grupo de jovens participantes do estudo reconhece que enfrenta desafios estruturais na busca por oportunidades educacionais a fim de ter êxito na construção de seus Projetos de Vida. Além disso, nota-se que fatores como gênero, raça, classe social, situação econômica e o risco da gravidez precoce emergem como elementos que contribuem para a exclusão social enfrentada por esses jovens. Ou seja, esses dados corroboram as conclusões de Chauí (2018) ao apontar que a construção dos Projetos de Vida dos jovens em vulnerabilidade social ultrapassa a arquitetura idílica do sonho/plano/projeto futuro de ser “alguém na vida”, mas se depara com as circunstancialidades e contingências de um país que tem sua riqueza produzida graças às desigualdades e exclusões e é produtor de uma estrutura social de despotencialização desses indivíduos enquanto sujeitos de direitos.

Na Classe 2, categorizada como “Primeiro Emprego”, são trazidas à tona questões sobre o ingresso no mercado de trabalho. Desse modo, o tema *trabalho* se destacou associado à necessidade de se adquirir experiências, independência financeira, responsabilidade com o *dinheiro* e com a passagem para a vida adulta. Nota-se que o grupo investigado associa

tornar-se um consumidor de bens ou ter um poder aquisitivo maior a ser adulto. Verifica-se ainda que eles se sentem desiludidos diante de um futuro desconhecido, principalmente quando se consideram desprovidos de recursos e frente a oportunidades que parecem escassas. Ao mesmo tempo, veem o primeiro emprego como uma *oportunidade* de “abrir outras portas”.

Ao se depararem com novas experiências em um contexto não familiar, os jovens encaram o primeiro emprego como uma oportunidade para “vencer na vida” (Sujeito 15), conforme os relatos:

*O significado do primeiro emprego é a primeira responsabilidade e a gente tem a escola, mas não é aquela coisa tão importante como a gente ter o primeiro emprego porque **é a primeira oportunidade é o contato com a vida adulta.*** (Sujeito 01 – grifos nossos)

*O primeiro emprego é a primeira experiência com responsabilidade antes eu era meio infantil e como o primeiro emprego eu **comecei a lidar com a responsabilidade o dinheiro e me sinto mais madura.*** (Sujeito 03 – grifos nossos)

*Eu acredito que **o primeiro emprego é sempre um mar de expectativas, mas também de desilusões** e muito aprendizado desta nova fase da minha vida eu espero coisas boas e me preparo mentalmente para não fugirem do controle.* (Sujeito 09 – grifos nossos)

*O primeiro emprego é como uma **porta de entrada para um futuro melhor** é a primeira oportunidade que eu tenho hoje, amanhã ou depois pode abrir uma outra porta, uma coisa melhor por eu já ter experiência.* (Sujeito 16 – grifos nossos)

*Sujeito 18: O meu primeiro emprego **foi um dos passos mais importantes da minha vida, foi quando eu vi que eu já tinha crescido,** que eu estava saindo da juventude para a vida adulta.* (Sujeito 18 – grifos nossos)

Observou-se que o primeiro emprego representa um conjunto de significados que agrega expectativas, responsabilidades, amadurecimento, oportunidades, independência financeira, experiências adquiridas para um futuro melhor. A inserção precoce no mundo do trabalho sugere um desejo de pertença do jovem a um grupo idealizado. Isso constitui uma forma de socialização, que se associa à necessidade de conquistar sua liberdade por meio da independência financeira e, com isso, ascendendo à possibilidade de acumular bens materiais e melhorar a vida pessoal e a dos familiares.

Na classe 3, intitulada "Aprendizado Pessoal", os jovens destacam a importância das aprendizagens desenvolvidas no Programa Jovem Aprendiz,

que são marcos significativos em sua trajetória profissional. Eles compartilham experiências sobre a transição para o mundo do trabalho e como isso contribui para seu amadurecimento pessoal. Nesse contexto, emergem elementos representacionais que fazem alusão a um novo ciclo de aprendizado, ao longo do qual os jovens se esforçam para desenvolver novas habilidades e competências, compreender as exigências do ambiente desconhecido do mercado de trabalho e se adaptar a ele. Os participantes expressam a necessidade de entender a dinâmica do novo contexto em que estão inseridos, buscando dar sentido ao desconhecido e transformando o que é inicialmente estranho em algo familiar.

Esse processo de reconhecimento do campo é ampliado pelas interações que estabelecem com colegas e superiores no ambiente profissional, conforme destacado por Jovchelovitch (2011). Essas interações desempenham um papel fundamental na construção de sua identidade profissional e na consolidação de seus Projetos de Vida. Os textos expostos a seguir retratam isso.

[...] o programa jovem aprendiz significa aprender porque aqui **a gente não aprende somente o conteúdo aqui vocês sempre dão grandes conselhos para gente ensinam grandes coisas além de conversarem com a gente** isso é muito importante. O primeiro emprego para mim é algo muito importante **a gente aprende várias coisas porque quando a gente não trabalha só tem aquela a rotina dos estudos** e volta para casa e só estuda o nosso dia acaba depois da escola. (Sujeito 15 – grifos nossos)

[...] o programa jovem aprendiz tem significado porque é um dos meus primeiros trabalhos onde estou começando que **eu posso aprender bastante coisa e ver o que eu quero e o que eu não quero ter um Projetos de Vida e ser uma pessoa melhor ter uma vida melhor.** (Sujeito 19 – grifos nossos)

[...] eu espero dessa nova fase da minha vida **ter mais responsabilidade mais paciência porque lidando com o público a gente vai aprendendo mais sobre a gente** isso te obriga a entender as pessoas melhor. (Sujeito 25 – grifos nossos)

[...] o que eu considero importante na minha vida são os **meus valores tudo aquilo que eu aprendi com a minha família eu tenho um como base** para mim é muito importante manter uma vida plena com deus é isso que me mantém firme até hoje. (Sujeito 27 – grifos nossos)

Nota-se, em geral, que todos os sujeitos compartilham uma visão positiva do primeiro emprego como uma oportunidade de aprendizado valiosa. Eles reconhecem a importância de adquirir experiência prática e desenvolver habilidades profissionais desde cedo, sendo que alguns sujeitos destacam que o Programa Jovem Aprendiz vai além do Ensino Técnico, oferecendo orientação e conselhos úteis para o desenvolvimento humano.

Dessa forma, evidencia-se que muitos participantes veem o primeiro emprego e o programa de aprendizagem como momentos cruciais para o autoconhecimento e o planejamento dos seus Projetos de Vida. Eles concebem essas experiências como oportunidades para entender suas próprias habilidades, interesses e aspirações, e para traçar um caminho para seu crescimento pessoal e profissional.

Nota-se que eles destacam a importância do trabalho com o público como uma oportunidade para desenvolver habilidades interpessoais, como responsabilidade, paciência e compreensão; ou seja, como apontado anteriormente, o programa educacional atua não só na formação profissional, mas na formação humana desse jovem enquanto sujeito social. Eles reconhecem que lidar com diferentes pessoas no ambiente de trabalho é uma forma de aprender sobre si mesmos e sobre os outros, sugerindo uma valorização do aprendizado social e emocional.

A transição para a vida adulta exigiu uma busca ativa pela identidade em relação ao mundo do trabalho. Nesse período de experimentação do primeiro emprego, o jovem dedicou tempo à reflexão e questionamento sobre seus valores, crenças e metas pessoais, resultando em um processo de amadurecimento e crescimento pessoal. Embora esse cenário tenha gerado expectativas e ansiedades, o jovem também percebeu o trabalho como uma oportunidade de liberdade e emancipação. Vivenciou um novo aprendizado e desenvolveu habilidades para lidar com as responsabilidades e posicionamentos no mundo do trabalho.

Em síntese, as representações sociais construídas sobre o Projeto de Vida pelos jovens que participam do Programa Jovem Aprendiz revelam uma diversidade de perspectivas, desafios, tensões e conflitos que perpassam a

esfera individual e familiar. Essas representações sociais refletem como os sujeitos atribuem significado às suas experiências de educação e trabalho, destacando a importância do aprendizado prático, do desenvolvimento pessoal e do alinhamento com valores pessoais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos neste estudo, evidenciaram que às representações sociais dos jovens aprendizes sobre o Projetos de Vida não se resume apenas à inserção no mundo do trabalho, mas envolve também uma reflexão sobre a própria vida, sobre como organizar ações para alcançar objetivos e manter a motivação ao longo de sua trajetória, mesmo diante de eventuais dificuldades. Denota-se que ter um Projeto de Vida significa atribuir significado à existência e buscar constantemente a realização pessoal e profissional.

Há de se destacar que os Projetos de Vida são dinâmicos e sujeitos a mudanças ao longo do tempo à medida que o jovem adquire novas informações e experiências. Planejar um Projeto de Vida auxilia na definição de objetivos, valores e prioridades, além de traçar um plano de ação para alcançar metas, podendo contribuir para a construção da carreira profissional.

Assim, entende-se que as políticas públicas devem ir além da busca de inserção no mercado de trabalho, oferecendo apoio para o desenvolvimento pessoal e profissional dos jovens como cidadãos ativos e de potências. É essencial prover ferramentas que facilitem a educação, a continuidade dos estudos e o planejamento dos Projetos de Vida articulado com os múltiplos aparelhos do Estado. Além disso, programas de formação profissional devem ser acompanhados por ações que promovam a inclusão social e a redução das desigualdades de oportunidades.

REFERÊNCIAS

ALVES, Daniela Alves. **Sonhos de adolescentes em desvantagem social: vida, escola e educação matemática**. 2022, 265f. Tese (doutorado) - Instituto de Geociências e



Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/236147>. Acesso em: 30 mar. 2024.

ARANTES, Valéria Amorim; PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães. Projetos de Vida de jovens brasileiros: identidades e valores em contexto. **Estudos de Psicologia**, Campinas), 38, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/8YtxKS3rXSk9bRXppsVTJbv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2024.

ACHTERBERG, Guilherme Baumann; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. Empreender, decidir o futuro e navegar em mares incertos: o mundo do trabalho em livros didáticos sobre projeto de vida. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 13, p. 01 -25, e023046,2023. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2224/1430>. Acesso em: 18 Ju. 2024.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BRASIL. **Lei Nº 11.180, de 23 de setembro de 2005**. Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos - PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial - PET, altera a Lei no 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Lei/L11180.htm. Acesso em: 28 mar. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000**. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943. Brasília: Presidência da República, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10097.htm. Acesso em: 28 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto-lei Nº 5.452, de 1º de maio de 1943**. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1943. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 28 mar. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>. Acesso em: 18 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto-lei 8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 18 jun. 2024.

CHAUÍ, Marilena. **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática**. São Paulo: Autêntica, 2018.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.



CUNHA, Luis Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

DAMON, Willian. **O que o Jovem quer da Vida?** Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo: Summus, 2008.

FARIAS, Degiane da Silva. **Juventude, escolarização e Projetos de Vida:** representações sociais dos jovens de Bragança/Amazônia Paraense. 2018. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10898>. Acesso em: 30 mar. 2024.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade:** presentismo e experiências do tempo. São Paulo: Autêntica, 2013.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da vulnerabilidade social nos municípios brasileiros**. Editores: Marco Aurélio Costa, Bárbara Oliveira Marguti. Brasília: 2015. 77 p.: gráfs., mapas color. Disponível em: http://ivs.ipea.gov.br/images/publicacoes/lvs/publicacao_atlas_ivs.pdf. Acesso em 18 jun. 2024.

JODELET, Denise. **Representações sociais e mundos de vida**. Tradutora, Lilian Ulup. – Paris: Éditions des archives contemporaines; São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPress, 2017.

JODELET, Denise. **Les représentations sociales**. p. 31-61. Paris: PUF, 1989. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves-Mazzotti., Rio de Janeiro: UFRJ - Faculdade de Educação, 1993.

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

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. Cap. IV. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

KLEIN, Ana Maria. ARANTES, Valeria Amorim. **Os projetos de vida de Jovens Estudantes do Ensino Médio e a Escola**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 135-154, jan./mar. 2016.

KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A tríade da reforma do Ensino Médio brasileiro: Lei no 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-14, 2020.

LEBLANC, Jean-Marc. Proposition de protocole pour l'analyse des données textuelles: pour une démarche expérimentale en lexicométrie. **Nouvelles perspectives en sciences sociales** (NPSS), 11(1), 25-63, 2015. Disponível em: <https://id.erudit.org/iderudit/1035932ar>. Acesso em: 30 mar. 2024.



LECCARDI, Carmem. Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e o tempo. **Tempo Social**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 35-57, 2005.

MARKOVÁ, Ivana. A fabricação da teoria de representações sociais. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, p. 358-375, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2007.

MOHERDAUI, Isabela Cintra. **Projetos de Vida de Jovens Aprendizes**: reflexões sobre as contribuições dos programas de aprendizagem. 2021, 154f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Franca, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/85f65625-9ae6-49d5-9e08-fd041caef339>. Acesso em: 30 mar. 2024.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Os princípios norteadores de políticas e decisões curriculares. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação / RBPAE** - v. 28, n. 1, p. 180-194, jan/abr. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/36149/23337>. Acesso em: 18 jun. 2024.

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

MOSCOVICI, Serge. **A invenção da sociedade**: sociologia e psicologia. Tradução Maria Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOURA, Leila Silva de. **Juventude e trabalho**: o perfil do jovem aprendiz da rede pró-aprendiz-Go. 131 p. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/a9a21fb4-ec77-41bc-9080-4b30c4c92cf3>. Acesso em: 30 mar. 2024.

MORAIS, Normanda Araújo de; RAFFAELLI, Marcela; KOLLER, Sílvia Helena. Adolescentes em situação de vulnerabilidade social e o continuum risco-proteção. **Avances en Psicología Latinoamericana**, 30(1), 2012, p. 118-136.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, v. 41, n. 1, p. 67-86, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3519/351964732005/html/>. Acesso em: 30 mar. 2024.

REILLY, Timothy Scott; MARIANO, Jenni Menon. Promovendo Projetos de Vida maduros além da sala de aula: o papel da família e de outras instituições no compromisso com um Projetos de Vida agente. **Estudos de Psicologia**, 38. Campinas, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/bjt5y3sJprTcckQF66NzQt/?lang=en>. Acesso em: 30 mar. 2024.

SANTANA, Leonor M.; CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Escolha Profissional e Representações Sociais: um estudo com estudantes de Ensino



Médiode escolas públicas. **Revista de Educação Pública**, v. 31, p. 1-20, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/12053/10728>. Acesso em: 30 mar. 2024.

SANTOS, Émina Márcia Nery; LÉLIS, Luziane Said Cometti; VALE, Cassio. O direito à educação na perspectiva da justiça distributiva: uma análise sobre a Reforma do Ensino Médio. **UFSM Educação**, Santa Maria, v. 45, 2020, p. 1-25.

SILVA, José Edson da. Formare: construção de Projetos de Vida. **Boletim Técnico do Senac**, v. 42, n. 3, p. 76-91, set./dez. 2016. Rio de Janeiro, Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/372/358>. Acesso em: 30 mar. 2024.

SILVA, Marco Antonio Morgado da; DANZA, Hanna Cebel. Projetos de Vida e identidade: articulações e implicações para a educação. **Educação em Revista**, rev. 38, UFMG. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/YHwg8Fxlkwcb7gGSc7QQKkg/?lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2024.

SINAIT - Sindicato Nacional dos Auditores Fiscais do Trabalho. **Manual da aprendizagem profissional**: o que é preciso saber para contratar o aprendiz. Brasília, 2019, 65 p.

SOUSA, Michela Augusta de Moraes e. **Juventudes e a disciplina Projetos de Vida em uma escola em tempo integral de Catalão-GO**. 2020. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2020.

TARDELI, Denise D'Auria; ARANTES, Valéria Amorim. As Possibilidades de Autorrealização Expressas nos Projetos de Vida de Adolescentes. **Psicologia Escolar e Educacional**. ABRAPE. 25. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/HpXTgDSg7GCwWcVhHGNSCGm/?lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2024.

VALSINER, JAAN. **Fundamentos da psicologia cultural**: mundos da mente, mundos da vida. São Paulo: ARTMED, 2016.

Recebido em: 01 de abril de 2024.

Aprovado em: 30 de julho de 2024.

Publicado em: 27 de setembro de 2024.

