

REVISTA

# DIÁLOGO EDUCACIONAL

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional

  
PUCPRESS

## Projetos de vida e representações sociais de Ensino Médio para estudantes: uma articulação com a abordagem dialógica<sup>1</sup>

*Life projects and social representations of secondary education for students: an articulation with the dialogic approach*

Leonor M. Santana <sup>[a]</sup> 


Varginha, MG, Brasil

Centro Universitário do Sul de Minas – UNIS

Edna Maria Querido de Oliveira Chamon <sup>[b]</sup> 

Taubaté, SP, Brasil

Universidade de Taubaté (UNITAU)

Gladis Camarini <sup>[c]</sup> 

Varginha, MG, Brasil

Centro Universitário do Sul de Minas – UNIS

**Como citar:** SANTANA, Leonor M.; CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira; CAMARINI, Gladis. Projetos de vida e representações sociais de Ensino Médio para estudantes: uma articulação com a abordagem dialógica. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba: PUCPRESS, v. 25, n. 84, p. 153-172, 2025. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.084.DS09>

### Resumo

Estudos na área da Educação, e em especial sobre o Ensino Médio, voltam-se para as especificidades do estudante dessa etapa da Educação Básica e para a relação que se estabelece com o trabalho, com o emprego e o crescimento

<sup>1</sup> 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.

<sup>[a]</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estácio de Sá (UNESA), e-mail: [leonormsantana1@gmail.com](mailto:leonormsantana1@gmail.com)

<sup>[b]</sup> Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação, e-mail: [edna.chamon@gmail.com](mailto:edna.chamon@gmail.com)

<sup>[c]</sup> Pós-doutora pelo Instituto de Ciencia e Tecnología del Hormigón (ICITECH), da Escola Politécnica de València (UPV), e-mail: [gcamarini@gmail.com](mailto:gcamarini@gmail.com)

econômico, e com a elaboração de seus projetos de vida. Considera-se, neste estudo, projetos de vida (no plural) como expressões das possibilidades de escolha do sujeito diante das circunstâncias que se apresentam ao longo de sua vida, e relacionados ao desejo de realizações, de transformações, nas diferentes dimensões da vida (intelectual, física, emocional, social e cultural), observando-se o passado e o presente, na perspectiva de futuro. Com objetivo de analisar as representações sociais de Ensino Médio e curso profissionalizante, e como se relacionam com projetos de vida, realizou-se estudo envolvendo 218 estudantes do Ensino Médio, de escolas públicas, utilizando questionários e entrevista semiestruturada como instrumentos de coleta de dados. Na análise dos dados, buscou-se articular as abordagens sociogenética e dialógica, da Teoria das representações sociais. Os resultados revelam que os desejos e expectativas dos estudantes frente ao futuro estão intimamente relacionados com conquistar uma profissão valorizada, ser reconhecido (socialmente) e obter estabilidade financeira e familiar.

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

## Abstract

*Studies in the field of education, and especially secondary education, focus on the specific characteristics of students at this stage of basic education, and the relationship they establish with work, with employment and economic growth, and with the development of their life projects. In this study, life projects (in the plural) are considered to be expressions of the individual choices under the circumstances that are faced during his life, and related to the desire for achievements and transformations in the different dimensions of life (intellectual, physical, emotional, social and cultural), looking at the past and the present. To analyze the social representations of high school and vocational courses, and how they relate to life projects, a study was carried out involving 218 high school students from public schools, using questionnaires and semi-structured interviews as instruments for data collection. Data analysis was conducted to articulate the sociogenetic and dialogical approaches of the Theory of Social Representations. The results show that the desires and expectations of the students for the future are closely related to achieving a valued profession, being recognized (socially) and obtaining financial and family stability.*

**Keywords:** Social representations. Dialogicity. Life project. High school.

## Resumen

*Los estudios en el campo de la educación, especialmente en la educación secundaria, se centran en las características específicas de los estudiantes en esta etapa de la educación básica y la relación que establecen con el trabajo, el empleo y el crecimiento económico, y con el desarrollo de sus proyectos de vida. En este estudio, los proyectos de vida (en plural) son considerados como expresiones de las elecciones del sujeto frente a las circunstancias que se presentan a lo largo de su vida, y relacionados con el deseo de realización y transformación en las diferentes dimensiones de la vida (intelectual, física, emocional, social y cultural), mirando al pasado y al presente. Con el objetivo de analizar las representaciones sociales de la enseñanza media y profesional y su relación con los proyectos de vida, se realizó un estudio con 218 alumnos de enseñanza media de escuelas públicas, utilizando cuestionarios y entrevistas semiestructuradas como instrumentos de recolección de datos. Los datos se analizaron utilizando los enfoques sociogenético y dialógico de la Teoría de las Representaciones Sociales. Los resultados muestran que los deseos y expectativas de futuro de los alumnos están estrechamente relacionados con la obtención de una profesión valorada, el reconocimiento (social) y la estabilidad económica y familiar.*

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

---

## Introdução

A Educação sempre foi considerada um dos mais importantes temas nas discussões sobre desenvolvimento de um país, tendo em vista que se relaciona diretamente com as gerações que irão, no futuro, assumir o direcionamento das nações. No entanto, ao longo do tempo, muito do trabalho educacional tem sido orientado por uma perspectiva econômica, no sentido duplo de preparo das classes populares para o trabalho e das elites para o governo dos povos. Essa perspectiva, como veremos, é bastante clara nas propostas históricas do Ensino Médio no Brasil e nas representações sociais que os estudantes desenvolvem sobre o Ensino Médio.

De fato, no Ensino Médio, o interesse volta-se tanto para as especificidades do jovem que se encontra nessa etapa da educação, quanto para a relação que se estabelece com o trabalho, o emprego, o crescimento econômico e com os projetos de vida desse jovem.

O projeto de vida especificamente pode ser compreendido, de acordo com Machado (2005), 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; e ser realizado pelo projetante, uma vez que não pode ser realizado por outro. Dessa forma, é possível identificar imediatamente a relação entre projeto de vida e futuro. Nesse sentido, Klein e Arantes (2016) compreendem projeto de vida como expressão da possibilidade de escolha do sujeito e destacam como elemento essencial ao conceito a possibilidade de escolha diante das circunstâncias que se apresentam ao longo da vida. As autoras denominam essas circunstâncias de “possibilidades vitais”, pautadas nos estudos de Damon (2009). Ampliando a discussão, considerando os fundamentos psicológicos do projeto de vida, e pautados pela psicologia positiva, Araújo, Arantes e Pinheiro (2020) explicam que se trata de um fenômeno tanto individual, quanto social, ou seja, são construídos na intersecção dos interesses individuais e pelos valores culturais de cada sociedade. Essa é a perspectiva que nos interessa aqui, visto que discutimos as construções sociais dos fenômenos do cotidiano escolar dos estudantes.

Sobre o Ensino Médio, discute-se dois conceitos que se inter-relacionam: o de transição e o de projeto. Transição entendida 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 impactar sua trajetória de vida. Já o projeto pode ser entendido 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 objeto. Para isso, é preciso desenvolver uma série de habilidades ao longo da vida. E nesse desenvolvimento é necessário destacar a relevância da família e da escola (Weller, 2014) como influenciadores significativos na construção de um projeto de vida. Assim, mesmo que se considere o projeto de vida como *realizado* pelo indivíduo, sua *construção* é necessariamente social, relacionada principalmente com a família e a escola.

No âmbito deste estudo, considera-se projetos de vida (no plural) como expressões das possibilidades de escolha do sujeito diante das circunstâncias que se apresentam ao longo de sua vida. E relacionados ao desejo de realizações, de transformações, nas diferentes dimensões da vida (intelectual, física, emocional, social e cultural), observando-se o passado e o presente, na perspectiva de futuro (Araújo, Arantes; Pinheiro, 2020; Marcelino; Catão; Lima, 2009; Nascimento, 2013; Pinheiro; Arantes, 2015).

No contexto da educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta dez competências gerais da Educação Básica que, no âmbito pedagógico, reúnem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. A sexta competência, que se refere a trabalho e projeto de vida, busca

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, sendo a projeção para o mundo do trabalho 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. Dessa forma, como discutem Gonçalves e Deitos (2020), as competências gerais da BNCC expressam o posicionamento teórico e ideológico de uma educação que visa manter o *status quo* de uma cultura centrada no trabalho e no desenvolvimento econômico.

Apesar do discurso vigente no Ensino Médio, que estabelece objetivos visando a formação integral, questiona-se o que seria, de fato, a busca de uma formação visando apenas pessoas produtivas e que contribuam para o desenvolvimento econômico, marginalizando-se as concepções que buscam uma educação realmente integral do jovem (Almeida; Batista, 2016; Araújo, 2018; Ferretti, 2018).

Relacionado ao Ensino Técnico profissional, as discussões envolvem as contribuições desse ensino no desenvolvimento de competências voltadas para o campo profissional, além de promover a formação para cidadania e para as demandas sociais e econômicas do país. Nessa perspectiva, entende-se a formação técnica não como um apêndice do ensino regular, mas sim como uma alternativa, podendo ser realizada de forma concomitante em instituições específicas (Schwartzman, 2016). Em contrapartida, autores como Ciavatta e Ramos (2011) promovem uma reflexão sobre a dualidade (histórica) na estrutura das propostas de Ensino Médio, compreendida como sendo a formação profissional destinada aos filhos dos trabalhadores e a propedêutica aos filhos da elite. Os autores destacam que, na realidade, os projetos de Ensino Médio e formação profissional sempre seguiram uma lógica economicista da educação e não uma proposta centrada, de fato, nos sujeitos.

Assim, a proposta deste artigo é percorrer e discutir essas temáticas – Ensino Médio (regular e curso profissionalizante) e Projeto de Vida para estudantes de escolas públicas, com aporte teórico da Teoria das representações sociais (TRS), articulando duas abordagens específicas da TRS: sociogenética e dialógica. Para tanto, apresenta-se resumidamente os aspectos teóricos acerca da TRS, enfatizando questões teóricas e metodológicas das abordagens sociogenética e dialógica. Em seguida, apresenta-se o estudo realizado sobre as representações sociais de Ensino Médio para estudantes de escolas públicas e suas articulações com o projeto de vida.

## Teoria das representações sociais e suas abordagens

Compreendida como uma forma sociológica da psicologia social, a TRS tem suas bases teóricas na psicologia, na sociologia e na antropologia (Moscovici, 2015), e diz respeito aos conhecimentos socialmente construídos que circulam por meio da comunicação.

Em sua obra *A Psicanálise, sua Imagem e seu Público*<sup>2</sup>, publicada em 1961, Moscovici apresenta o termo representações sociais (RS) e explica que são “[...] entidades quase tangíveis, [que] circulam, se cruzam e se cristalizam continuamente através da fala, do gesto, do encontro do universo cotidiano” (Moscovici, 2012, p. 39). Ele inaugura, dessa forma, uma diferente perspectiva na compreensão dos fenômenos individuais/sociais. Marková (2017a) destaca que, em sua obra inaugural, Moscovici enfatiza a tensão entre o pensamento científico e profissional *versus* o pensamento cotidiano das pessoas comuns, sendo a Psicanálise o objeto possível de explorar essa tensão visto que era, naquele momento, uma temática controversa que circulava amplamente nas comunicações. Diferente das

---

<sup>2</sup> La psychanalyse, son image et son public.

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 teoria (Marková, 2017a).

Jovchelovitch (2011) explica que a partir do conceito de representações coletivas de Durkheim que, para este autor, precedem o sujeito, são impostas, estáticas e homogêneas, Moscovici (2012) compreende que a construção da identidade e da sociedade se dá na transmissão de conhecimento, sendo o indivíduo um agente ativo nesse processo. É uma relação dinâmica e interdependente – o indivíduo atua na construção da sociedade e é criado por ela. As RS, diferentemente das representações coletivas, não são impostas, mas elaboradas e partilhadas coletivamente.

Apesar de não propor uma definição única para RS, por entender isso poderia cercear o próprio caráter de construção e inovação que as RS possibilitam, Moscovici (2015, 2012) apresenta, ao longo de seus estudos, 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; integram o não familiar no mundo mental e físico, enriquecendo e transformando-o.

Ao longo do desenvolvimento da teoria, foram traçadas diferentes abordagens: sociogenética (ou processual), estrutural, sociodinâmica e dialógica (Jodelet, 2023, Jovchelovitch, 2011; Vala; Castro, 2017). Neste artigo, a ênfase é na abordagem sociogenética, articulando-se com a dialógica.

### ***Abordagem sociogenética***

Na abordagem sociogenética, da qual Moscovici é o precursor, o interesse está na gênese e no desenvolvimento das RS. De acordo com Moscovici, as RS surgem diante de um objeto ou de um fenômeno desconhecido, relevante para a vida cotidiana e para o sujeito (o grupo), e a respeito do qual ele precisa se posicionar. As condições para o aparecimento de uma RS são a dispersão da informação, a focalização e a pressão à inferência. Na dispersão, as informações circulam em uma variedade de formas e conteúdos, de forma incerta e que não supre as necessidades dos sujeitos, no sentido de uma objetividade prática sobre o objeto. Diante dessas tantas informações, a focalização ocorre na medida em que os sujeitos (individual ou grupos) se interessam por algumas informações, dispensando outras. A terceira condição é o posicionamento que os sujeitos precisam ter diante do objeto, ainda não conhecido totalmente, ou seja, o objeto tem uma relevância e demanda tomada de posição frente a ele. Diante dessas condições, o saber comum sobre o objeto social é elaborado e compartilhado (Chamon, E.; Chamon, M.; 2007; Moscovici, 2012).

Para Moscovici (2015), toda representação social se constitui como um processo dinâmico e sempre em construção, e seu interesse é justamente localizar as origens desse processo, ou seja, como se “[...] desenvolvem socialmente e como são organizados cognitivamente em termos de arranjos de significações e de uma ação sobre suas referências” (p. 218). Compreender a formação e a evolução das RS envolve compreender o aspecto discursivo (cognição e a comunicação) do conhecimento elaborado socialmente, bem como sua função social.

Com interesse sobretudo na descrição da estruturação dos conteúdos de uma representação social, Moscovici (2012) propõe que ela se organiza segundo três dimensões: a informação, o campo de

representação e a atitude. A informação diz respeito a organização dos conhecimentos que o grupo possui sobre o objeto. Como lembram Chamon, E. e Chamon, M. (2007), a informação indica tanto as características conhecidas do objeto quanto uma predisposição do grupo, na medida em que há a focalização, em relação ao objeto. O campo de representação, como explica Moscovici (2012, p. 64), diz respeito à “[...] ideia de imagem, de modelo social, com conteúdo concreto e limitado das proposições que expressam um aspecto determinado do objeto de representação”. Refere-se aos conteúdos da representação – opiniões, crenças, valores, entre outros. A atitude, que corresponde à orientação geral – positiva ou negativa, do grupo em relação ao objeto, é a dimensão mais significativa, pois o indivíduo sempre representa algo em função da posição que adota (Novaes; Ornellas; Ens, 2017; Moscovici, 2012).

Em relação aos processos cognitivos presentes na elaboração das RS, Moscovici (2015) identifica a existência da objetivação e da ancoragem, e explica que ocorrem de forma dinâmica e complementar.

A objetivação refere-se à maneira como um objeto novo será simplificado, tornando-se concreto, por meio da comunicação. Objetivar significa transformar algo abstrato em algo concreto, transferindo o que está na mente para algo que existe no mundo físico (Moscovici, 2015). Esse processo é decomposto em três fases: construção seletiva, esquematização estruturante e naturalização. Na construção seletiva as informações, as crenças e os conhecimentos sobre o objeto são selecionados e reorganizados a partir das normas e valores do grupo. Esses elementos selecionados formam, em seguida, um núcleo figurativo, que se refere a uma visualização coerente que reproduz o objeto de forma concreta (esquematização), sendo um complexo de imagens que reproduzem um complexo de ideias (Moscovici, 2015). Nas palavras de Moscovici (2015, p. 71), “[...] objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia [...], é reproduzir um conceito em uma imagem”. Na naturalização, as informações retidas e organizadas no esquema figurativo tornam-se naturais, são materializadas. O abstrato torna-se concreto.

Por meio da ancoragem, o sujeito transforma o que lhe é estranho e perturbador em algo familiar, utilizando o quadro de referências do repertório individual e/ou grupal. Como explica Moscovici (2015), ancorar é classificar e dar nome ao estranho, é reduzi-lo a categorias e a imagens comuns, é colocá-lo em um contexto familiar. Nesse processo, tem-se a generalização, que reduz a distância com o objeto, buscando a identificação por meio de uma característica que o torna distinto. A classificação dá nome a esse objeto a partir da comparação com um protótipo.

A abordagem sociogenética tem interesse, portanto, na representação em formação. Além de estudar e descrever as RS, busca os processos de sua elaboração e a característica não familiar que a motivou.

### **Abordagem dialógica**

Marková (2006, 2017b) propõe uma teoria de conhecimento social baseada na dialogicidade e na TRS. Pressupõe a natureza ética da relação interdependente do Ego-Alter-Objeto, e tem como base o pensamento do senso comum e o conhecimento socialmente partilhado. Considera a dialogicidade como condição *sine qua non* da mente humana (Novaes; Ornellas; Ens, 2017).

De acordo com Marková (2006, 2017b), pautada na epistemologia interacionista, a mente dialógica é a que está em interação com o Outro (sujeitos, grupos, instituições, cultura) no tempo (passado, presente e futuro). Isso significa que Ego (sujeitos) e Alter (compreendido como Outro/Outros) são entidades existenciais interdependentes em interação. A autora explica que a dialogicidade, compreendida como a capacidade de conceber, criar e comunicar realidades sociais em termos do Alter, permite estudar o pensamento humano, as formas de conhecimento social e as interações sociais. Ao considerar o contexto atual de multiplicidade de interações e participações sociais de cada sujeito, essa perspectiva se apresenta como um suporte para compreender como são

concebidas, criadas e comunicadas as realidades sociais através do mútuo engajamento do Alter e do Ego no pensamento e na comunicação (Marková, 2017b).

A TRS pode ser entendida sob dois significados interconectados: a TRS como teoria do conhecimento social e a TRS como campo da psicologia social. Como teoria do conhecimento social, a TRS é baseada na dialogicidade, que ocorre a partir da tríade Ego-Alter-Objeto. Como campo da psicologia social, a TRS lida com o estudo e as explicações de fenômenos sociais específicos, compartilhados no discurso; ela desenvolve conceitos próprios e preocupa-se com a ação social (Marková, 2006).

Como axiomas que definem a epistemologia dialógica, Marková (2017b) considera o binômio Ego-Alter (Outro) como unidade ontológica e ética irreduzível; e a tríade Ego-Alter-Objeto como unidade epistemológica e ética irreduzível. O Ego-Alter e Ego-Alter-Objeto são vistos como interdependentes em termos do pensamento dialógico, da comunicação e da ação dialógica.

O Ego-Alter como unidade ontológica e ética irreduzível refere-se à interdependência. Ego e Alter existem como uma unidade, um não existindo sem o outro. O Ego define-se pelo Alter, compreendendo a intersubjetividade (característica dessa interdependência), a capacidade de autoconsciência e de consciência do Alter (Marková, 2003).

Marková (2017b) discute a intersubjetividade e o reconhecimento social enquanto base do pensamento dialógico, interligados com a liberdade e ética. Considera que a intersubjetividade e reconhecimento social são interdependentes, sendo a intersubjetividade dirigida ao entendimento Ego-Alter e o reconhecimento social como a luta para o reconhecimento mútuo do Ego-Alter.

Como forma de pensamento dialógico, a imaginação dialógica permeia o pensamento do senso comum, sendo fundamental nas relações interpessoais, com um importante papel simbólico. Marková (2017b) discute a imaginação como a capacidade de o indivíduo selecionar saberes e experiências passadas e presentes, recriá-los e transformar em novas ideias do passado, do presente e do futuro. Atua na antecipação da resposta do Outro – o indivíduo imagina-se em diálogo com o Outro e imagina suas respostas, que terão impacto em suas ações reais.

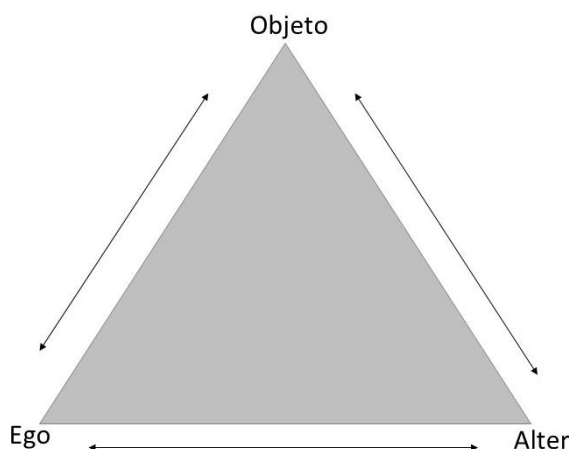
Essa unidade Ego-Alter pode constituir diferentes tipos de relacionamento, em função das pluralidades de intersubjetividades (Ego-família; Ego-organização; Ego-cultura; Ego-Alter interno, entre outros), sendo que sempre está inserida em condições socioculturais concretas interagindo de acordo com essas condições.

Ego-Alter, enquanto unidade ontológica, dirige-se aos objetos e forma a unidade epistemológica Ego-Alter-Objeto. “O Ego e o Alter agem sobre os Objetos para conhecê-los, para criá-los, e destruí-los; os homens [*sic*] imaginam Objetos, desejam Objetos dos Outros e assim por diante” (Marková, 2017b, p. 156).

A tensão (e conflito), como inerente na relação Alter-Ego, destaca-se como característica da tríade dialógica – triângulo proposto por Moscovici (Figura 1). É a partir da tensão que se dá a comunicação e ação social. A tríade dialógica é compreendida tanto como uma unidade dinâmica da teoria do conhecimento social, como uma unidade epistemológica, e tem seus componentes intimamente relacionados, funcionando de forma inter-relacionada (Marková, 2006).

Os participantes dialógicos trazem para o diálogo seu repertório presente e passado, bem como suas expectativas sobre o futuro. Nessa relação, mesmo que interdependente, a independência individual se mantém em função da tensão criada e manifestada nos dois componentes (Ego e Alter), o que impede a fusão de ambos. É um movimento relacional e a dialogicidade se dá exatamente nessa dinâmica de trocas, tensões, conflitos e negociações, mantendo a individualidade do Ego e do Outro e gerando saberes compartilhados (Bussoletti; Guareschi, 2011; Marková, 2003, 2006).

**Figura 1** – A tríade Ego-Alter-Objeto de Moscovici



Fonte: Adaptada de Marková (2006).

As relações da tríade podem se dar de forma assimétrica, em função dos diferentes saberes envolvidos, e em função dos tipos de Objeto: de conhecimento (reificado ou consensual) e de desejo (Coisa que possa satisfazer objetivos simbólicos ou materiais) (Marková, 2017b). A partir dessas relações e tensões, novos conhecimentos são produzidos (em processos de disputas e negociações) e esses conhecimentos podem constantemente testar sua capacidade de interação com a realidade (Bussoletti; Guareschi, 2011).

Em relação ao conhecimento como Objeto na tríade, as tensões advêm das relações assimétricas entre Ego-Alter-Objeto, estabelecendo diferentes intensidades de comprometimento entre Ego-Objeto e Ego-Alter. Dependendo dos objetos, motivos e desejos, o Ego pode estabelecer maior comprometimento com o Objeto, e menor comprometimento com o Alter. Ou pode estabelecer forte compromisso com o Alter e fraco com o Objeto (Marková, 2017b)

As mudanças na configuração da sociedade, no que tange os aspectos econômicos, propiciam o surgimento de uma espécie de individualismo guiado pela relação entre Ego e Coisas, podendo substituir a relação Ego-Objeto de conhecimento por Ego-Objeto de desejo. A Coisa, enquanto objeto de desejo, tem valor simbólico e, dessa forma, valor social, uma vez que tem um valor para os Outros. Na tríade, quando se considera um Objeto de desejo, tanto o Ego quanto o Alter mantêm forte compromisso com o Objeto e a relação Ego-Alter tem compromisso enfraquecido (Marková, 2017b).

Pautada na epistemologia dialógica, Marková (2017a, 2017b) pondera sobre as implicações e desafios metodológicos, uma vez que as interações Ego-Outro são complexas e envolvem relações dinâmicas. A interdependência de Ego-Alter diz respeito à exclusividade da interação e da comunicação de cada relação diádica. Nas palavras da autora, “O Ego define o Alter e eles transformam um ao outro” (Marková, 2017a, p. 372). Partindo do pressuposto da interdependência Ego-Alter, a autora retoma o estudo seminal de Moscovici sobre as RS da psicanálise. Ela mostra, para duas instituições distintas (o Partido Comunista e a Igreja Católica), a pressão sobre o pensamento dos grupos sociais e as comunicações construídas sobre a psicanálise, considerando que todos os componentes exerceram influência mútua uns sobre os outros e, juntos, geraram conhecimentos, crenças e imagens sobre o objeto (psicanálise).



Como explicam Vala e Castro (2017), a abordagem dialógica reúne estudos que enfatizam as relações triádicas, das quais surgem as RS, no centro da pesquisa. Dessa forma, se caracteriza por direcionar o estudo para o diálogo e os formatos discursivos, buscando documentar de forma detalhada seus aspectos dinâmicos e as múltiplas formas de expressão.

No estudo em questão neste artigo, o interesse recai sobre as RS dos estudantes (Ego) elaboradas a partir das informações que circulam no próprio ambiente escolar, nos ambientes familiares e sociais (Alter) sobre o Objeto (Ensino Médio-regular e profissionalizante). As relações na tríade dialógica constituem o modelo de análise e apreensão das RS e do conhecimento social. A partir desses conhecimentos, objetiva-se verificar quais possibilidades os participantes do estudo identificam, o que esperam obter, conquistar, se tornar, e como esses saberes transitam e se sedimentam.

É nessa perspectiva que se analisa os resultados de pesquisa sobre as representações sociais de ensino médio para estudantes de escolas públicas. Trata-se de um estudo no qual se busca identificar justamente como as RS de Ensino Médio (regular e concomitante com um curso profissionalizante) se articulam com os projetos de vida dos estudantes.

## **Percurso metodológico**

Este estudo aborda como temática o Ensino Médio e tem como referencial teórico a Teoria das Representações Sociais (TRS). Estudos em Representações Sociais, como destaca Moscovici (2012), são sempre estudos de alguém (sujeito) sobre alguma coisa (o objeto). Dessa forma, os estudos em RS (em todas as suas abordagens) normalmente apresentam caráter plurimetodológico, compreendendo o objeto a partir de diferentes perspectivas. Sá (1998) destaca ainda que se pode utilizar instrumentos para coleta de dados verbais ou visuais (dados qualitativos) e dados numéricos (quantitativos), tendo em vista que possibilitam diferentes meios de captura do conteúdo das representações sociais. Almeida (2005) argumenta ainda que a TRS é compatível com uso variado de métodos de pesquisa para poder apreender todos os elementos que envolvem o objeto de representação.

Assim, foi realizada aqui uma pesquisa de campo, exploratória, descritiva e com abordagem qualitativa e quantitativa, sendo o Ensino Médio o objeto de representação e os sujeitos, estudantes de escolas públicas de uma cidade paulista, localizada na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte (RMVPLN), Estado de São Paulo. As escolhas metodológicas possibilitaram descrever e analisar as representações sociais que os alunos elaboram sobre o objeto de estudo (o Ensino Médio regular e profissionalizante).

Em relação aos instrumentos de coleta de dados, foram aplicados um questionário de perguntas fechadas, um questionário com questões abertas (respondidos por meio de escrita e/ou desenho) e entrevista semiestruturada.

O questionário de questões fechadas utilizado neste estudo foi adaptado do questionário desenvolvido por Chamon (2003). O instrumento foi composto por 55 questões fechadas que investigaram, além da caracterização sociodemográfica, conteúdos representacionais referentes ao objeto do estudo, por meio de questões em escala de Likert.

O questionário de questões abertas foi composto por sete questões relacionadas à temática pesquisada, cada uma delas em uma página, seguida de um espaço/campo para resposta. Em cada questão havia uma instrução explicando que a resposta poderia ser dada por meio de um texto escrito e/ou de desenhos. De acordo com De Rosa e Farr (2001), utilizar imagens em estudos de RS pode possibilitar a análise sob três aspectos: a imagem como fonte, capaz de ativar representações ou favorecer o desenvolvimento de novas representações; como produto das representações sociais – uma expressão direta do processo de objetivação; e como meio – uma forma específica de transmissão (e por

diferentes mídias) pela qual as RS são compartilhadas. Aim (2018) destaca que a imagem deve ser pensada como um texto, na medida em que é capaz de formar conjuntos de significados. No aspecto representacional, pode ser considerada como integrante do processo de objetivação que permite associar uma imagem concreta a um significado abstrato. Soares (2005) afirma que o estudo da imagem diz respeito ao interesse pelo processo de ancoragem (assimilação de novas informações a um conjunto cognitivo-emocional pré-existente) e pela objetivação (transformar o conceito abstrato em algo concreto).

A entrevista semiestruturada é considerada uma técnica para investigação das perspectivas dos sujeitos a respeito do objeto pesquisado e fornece dados básicos para se compreender as relações entre os atores sociais e o fenômeno. Em pesquisas em representações sociais, o mais comum é o uso de entrevistas individuais e da análise de conteúdo, a técnica normalmente utilizada para análise de dados. De forma mais ampla, o material discursivo pelo qual se deseja identificar as representações sociais deve ser obtido por meio de técnicas que permitam ao sujeito espontaneidade e expressão de suas crenças, atitudes, informações e valores em relação ao objeto social (Bauer; Gaskell, 2015; Sá, 1998).

No estudo em questão, o roteiro da entrevista foi formado por temas relacionados ao objeto de estudo, com o objetivo de apreender as crenças, atitudes, informações e valores dos sujeitos a respeito do Ensino Médio, da formação profissionalizante e de aspectos relacionados ao projeto de vida.

Em relação aos procedimentos de análise de dados, foram utilizados o software Sphinx® para tratar os dados quantitativos, obtidos pelo questionário de questões fechadas, que permite a apresentação dos resultados por meio de tabelas e gráficos, e também o cruzamento das variáveis. No tratamento dos dados qualitativos obtidos pela entrevista, utilizou-se o 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, ancorado no software R, viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, organizando a distribuição do vocabulário de forma visualmente clara. Desenvolvido na língua francesa, desde 2013 é utilizado no Brasil. Executa tratamentos básicos, como cálculo de frequência, além de análises multivariadas, como a classificação hierárquica descendente (CHD) proposta por Reinert, análise de similitude e análise fatorial (Camargo; Justo, 2013). Optou-se por utilizá-lo porque é um instrumento que otimiza o trabalho em relação à organização dos conteúdos em classes (termo utilizado pelo programa). Posteriormente foi realizada uma análise de conteúdo (Bardin, 2016) à luz da TRS.

Quanto a análise de conteúdo, Bardin (2016) explica que consiste em um conjunto de técnicas de análise de comunicação (procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens e indicadores) que permite inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das mensagens. Para Bauer e Gaskell (2015), a análise de conteúdo trabalha tradicionalmente com materiais textuais escritos; entretanto, é possível ser aplicada a imagens. Dessa forma, justifica a utilização da análise de conteúdo tanto para os dados textuais quanto dos desenhos. Em relação às respostas por meio do desenho, optou-se por uma análise temática, que consiste em identificar os núcleos de sentido que compõem o material e cuja presença pode significar algo em relação ao objeto de análise (Aim, 2018; Dany, 2016).

Participaram do estudo 218 estudantes do 2º ano do Ensino Médio de uma escola da pública, que frequentavam, concomitantemente, curso profissionalizante em uma instituição de ensino profissional.

No que tange aos procedimentos de coleta de dados, após aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), sob o CAE 19317319.6.0000.550, pelo Parecer nº 3.642.277, e concedida a autorização pela Secretaria de Educação, o gestor da escola foi contatado e o cronograma para coleta dos dados foi elaborado.

A coleta de dados ocorreu durante o período escolar, em sala de aula. Inicialmente os estudantes responderam ao questionário de perguntas fechadas. Ao final dessa etapa, foram convidados a

participar das demais etapas da pesquisa: o questionário de perguntas abertas, respondido por 89 estudantes que aceitaram participar; e a entrevista, com a participação de 28 estudantes. Em relação ao quantitativo de respondentes à entrevista, utilizou-se o critério de saturação. Segundo Bauer e Gaskell (2015, p. 512), “O processo de seleção é interrompido quando se torna claro que esforços adicionais não irão trazer mais nenhuma variedade”. Dessa forma, foi definida essa quantidade de entrevista visto que se constatou a repetição dos conteúdos expressos pelos alunos.

Em relação aos conteúdos obtidos pelo questionário de questões abertas, as respostas por meio de texto foram transcritas, para posterior análise de conteúdo (Bardin, 2016). Do total dos 89 questionários respondidos, 62 constavam respostas em textos associados com desenhos e 27 questionários foram respondidos por meio de texto, sem desenhos.

Os dados foram analisados considerando-se o encadeamento dos resultados nos diferentes instrumentos de coleta de dados. Neste sentido, Flick (2013) destaca que a análise pode ser realizada por meio de várias abordagens metodológicas, o que caracteriza uma triangulação. O autor considera que a triangulação envolve adotar diferentes perspectivas sobre um objeto em estudo. Essas perspectivas podem ser aplicadas em diferentes métodos e/ou fundamentar diferentes abordagens teóricas escolhidas, as quais, por sua vez, estão relacionadas ou devem estar vinculadas. Podem, também, relacionar-se à combinação de diferentes tipos de dados (Flick, 2013).

A partir da triangulação assumem-se diferentes perspectivas no estudo e/ou nas respostas sobre as questões. Flick (2013) descreve que uma das formas de triangulação de dados é combinar dados extraídos de diferentes fontes em momentos diferentes. Assim, a triangulação metodológica envolve articular os dados obtidos por diferentes métodos, visando assim maximizar a validade dos resultados.

O encadeamento entre as temáticas obtidas pela análise dos dados de cada um dos instrumentos, possibilitou analisar os resultados considerando-se blocos de discussão e, neste artigo, pretende-se apresentar a relação entre Ensino Médio e curso profissionalizante com o Projeto de Vida.

## **Representações sociais de ensino médio e projetos de vida**

Inicia-se a apresentação dos resultados, bem como suas discussões, a partir da caracterização dos participantes, partindo da descrição dos dados quantitativos relativos às características de gênero, idade, renda familiar e escolaridade dos pais. Os dados sociodemográficos possibilitaram compreender o perfil dos participantes e 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, participantes da pesquisa, tinham idade média de 15,8 anos e, como já referido, frequentavam o 2º ano do Ensino Médio no período noturno ou vespertino. No contraturno, frequentavam cursos profissionalizantes em instituição de Educação Profissional. Em relação ao gênero, observa-se que o feminino tem maior porcentagem (66%), resultado que vai ao encontro de dados nacionais, ainda que a amostra estudada se caracterize por uma porcentagem maior do que a média nacional. De acordo com o Censo da Educação Básica (INEP, 2023) em 2022, as matrículas de estudantes do sexo feminino são 51%.

Em relação à atividade profissional, 21% trabalhavam quando responderam ao questionário e 28% responderam que já haviam trabalhado. São dados que vão ao encontro do percentual apresentado em outras pesquisas, na qual 28,9% dos estudantes estudam e trabalham e 16,1% estudam e já trabalharam (Abramovay; Castro; Waiselfisz, 2015). Silva e Vaz (2020), realizando levantamento do cenário de trabalho e estudo durante a pandemia da covid-19, identificaram que, em 2019, 14% dos jovens entre 15 e 17 anos exerciam alguma atividade ocupacional.

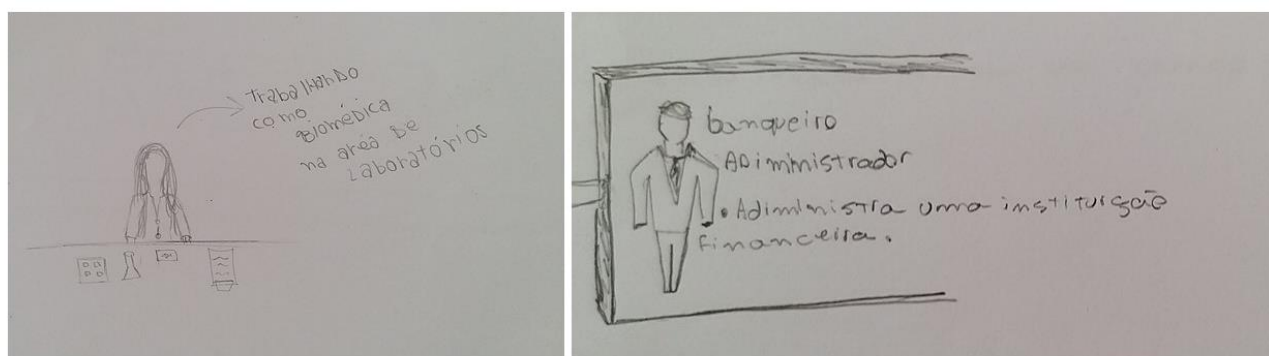
Quanto à renda familiar, 61,5% dos jovens pertenciam a famílias com renda familiar de até 3 salários mínimos; 27,5%, de 3 a 5 salários mínimos, 10% com renda acima de 5 salários mínimos, e 1% preferiu não responder. Sobre a escolaridade dos pais, constatou-se que 49,1% das mães e 40,8% dos pais têm Ensino Médio completo. Em relação ao Ensino Superior, 20,6% das mães e 14,2% dos pais têm esse nível de escolaridade.

Considerando os dados referentes à renda familiar e ao grau de escolaridade dos familiares, mais de 50% dos jovens podem ser classificados como pertencentes ao nível socioeconômico (NSE) médio-baixo, de acordo com critérios do Anuário Brasileiro de Educação Básica (2019). Referido documento revela que na Educação Básica, 23% dos matriculados na rede pública encontram-se nesse NSE.

Em relação aos dados que tratam da relação entre Ensino Médio e curso profissionalizante com Projeto de Vida, os conteúdos revelaram que, para os participantes deste estudo, o curso profissionalizante possibilita a entrada imediata (no presente) no mercado de trabalho. Entretanto, para conquistar um futuro melhor, acreditam que é necessário ingressar no Ensino Superior para ter a formação de uma profissão. São resultados evidenciados pelo questionário de perguntas fechadas, no qual, para 90% dos participantes, realizar o curso profissionalizante concomitantemente com o Ensino Médio regular é importante para que possam ingressar mais rapidamente no mercado de trabalho. Esse resultado pode ser exemplificado com a fala de um participante: “Eu acho que ter o ensino profissionalizante no Ensino Médio, pode me ajudar totalmente a entrar no mercado de trabalho” (Estudante 03, 16 anos).

A continuidade dos estudos e a possibilidade de cursar uma faculdade são importantes para 82% dos participantes. Confirmando ainda a relevância que atribuem ao estudo, 75% dos estudantes concordam que ter o Ensino Médio Técnico não é suficiente, sendo necessário buscar formação de nível superior. E se projetam no futuro expressando o desejo de exercer profissões reconhecidas socialmente, como ilustrado em desenhos dos participantes (Figura 2).

Figura 2 – Desenhos elaborados pelos estudantes sobre profissões no futuro



Fonte: Elaborados por participantes da pesquisa.

São resultados que vão ao encontro de vários estudos que apontam para a expectativa dos jovens em relação à continuidade de sua formação escolar, pois visam atuar em profissões reconhecidas e valorizadas socialmente (Assis; Gerken, 2011; Braga; Xavier, 2016; Castillo Armijo; Lima, 2021; Nascimento, 2006; Pereira; Lopes, 2016; Santana, 2017).

Para os participantes do estudo, o Ensino Médio regular é necessário tanto para finalizar a escolarização básica, como para dar condições legais de continuidade na formação superior. O curso profissionalizante é representado pelos estudantes como uma possibilidade de acesso, no presente, ao mercado de trabalho, trazendo um diferencial ao jovem, que acredita ser reconhecido positivamente a partir do curso.

Os dados revelam que atuar em uma profissão tem relevante papel na construção de projetos de vida para os participantes deste estudo. É possível verificar a relação idealizada, na medida em que os estudantes acreditam que ter uma profissão (valorizada) significa a realização de um sonho, ilustrado pela fala de um estudante: “Eu me imagino cursando uma faculdade, com um futuro profissional, e com uma boa estabilidade financeira” (Aluno, 38, 17 anos). Este aspecto está relacionado também com a expectativa de ser feliz: “Em relação aos meus projetos de vida, quero poder fazer o que eu gosto, ser feliz. Pretendo fazer outros cursos. Quero viajar, pretendo conhecer o mundo, ir a outros lugares” (Aluno 24, 17 anos).

Os resultados obtidos pelo questionário de questões fechadas indicam que 92% dos participantes deste estudo desejam melhorar sua condição social e consideram que isso será possível por meio de uma profissão. Vale retomar o perfil socioeconômico dos participantes, qual seja, pertencentes a famílias de nível econômico médio-baixo. Dessa forma, buscar a mobilidade social por meio de uma profissão ancora-se na perspectiva de possibilidade de mudança social e de reconhecimento social.

Assim, em seus projetos de vida, a atividade profissional tem lugar importante, o que foi expresso por meio de desenhos, como ilustrado na Figura 3.

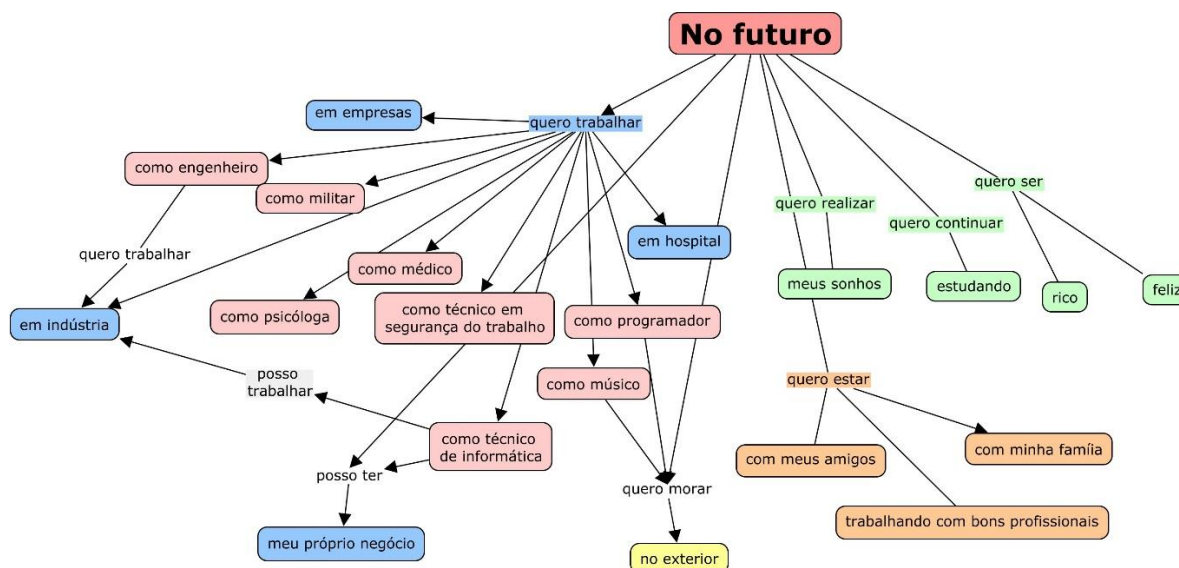
Figura 3 – Desenhos elaborados pelos estudantes sobre atividades profissionais no futuro.



Fonte: Elaborados por participantes da pesquisa.

Sobre seus projetos de vida, os conteúdos expressos nas entrevistas, após análise de conteúdo, foram organizados por meio de um mapa conceitual (Figura 4).

Figura 4 – Mapa conceitual com os conteúdos referente projetos de vida



Fonte: Dados da pesquisa e elaborada pela autora com utilização do programa Cmap Tools.

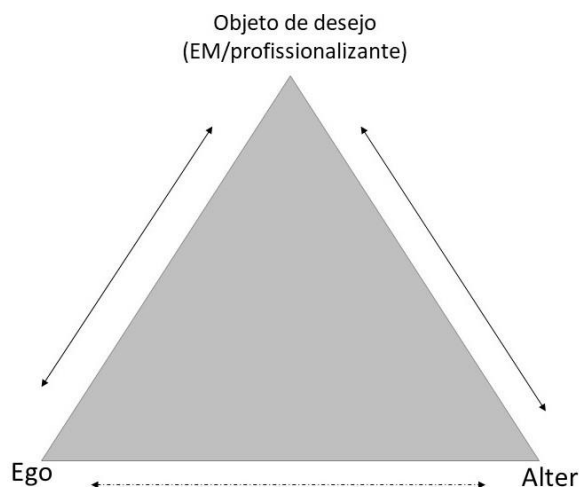
Os participantes esperam, no futuro, realizar seus sonhos, ser felizes e obter conquistas financeiras. O aspecto profissional mostra-se importante, considerando-se que desejam trabalhar em profissões que acreditam ser valorizadas socialmente, como ilustrado na fala de uma participante: “Eu imagino estar trabalhando em um hospital, como médica ou em um IML como legista e, nos tempos livres, trabalhar em um posto de saúde público” (Aluna 26, 17 anos).

Os desejos e as expectativas dos estudantes frente ao futuro e à construção de seus projetos de vida estão intimamente relacionados com conquistar uma profissão valorizada, ser reconhecido socialmente, obter estabilidade financeira e familiar, e ser feliz, realizando sonhos. Nesse percurso o estudo é importante, uma vez que as profissões que consideram valorizadas são as de nível superior e têm relação com o histórico das profissões e as oposições entre profissão versus ofício, esta última entendida como uma atividade de nível médio/técnico, como explica Dubar (2005).

Na perspectiva dialógica, a tríade Ego-Alter-Objeto é compreendida como unidade epistemológica baseada em conhecimento, crença e imaginação. Como posto, as relações triádicas podem se dar em função de um objeto de conhecimento, ou de desejo. Em relação ao Objeto de desejo, Ego-Alter agem sobre, desejam, imaginam o Objeto de desejo. O estudante, enquanto Ego e em interação com Alter (Outro) em sua pluralidade (colegas, família, professores), estabelece uma relação com o Ensino Médio e a formação profissionalizante, de Objeto de desejo, enquanto possibilidade de alcançar o Ensino Superior e, assim, com valores de ordens simbólica e social – considerando um valor para os Outros. Os estudantes imaginam que os Outros reconhecem e valorizam profissões, e dessa forma estabelecem forte compromisso com o Objeto de desejo.

Nessa perspectiva, é possível identificar maior compromisso de Ego e de Alter com o objeto de desejo, o que caracteriza uma assimetria nessa tríade, conforme proposto por Marková (2017b). A assimetria, ilustrada na Figura 5, é representada pela linha cheia indicando maior compromisso, tanto de Ego, quanto de Alter com o Objeto de desejo, enquanto a relação entre Ego e Alter (linha tracejada) tem menor compromisso. O Ensino Médio e o curso profissionalizante se inscrevem como Objeto de desejo, uma vez que têm valor simbólico, um valor social e, assim, um valor para o Alter (em suas pluralidades).

Figura 5 - Assimetria na Tríade Dialógica – Compromisso com o Objeto de desejo



Fonte: Adaptado de Marková (2006).

Considerando o aspecto temporal, no presente, o curso profissionalizante é importante, uma vez que possibilita a entrada no mercado de trabalho, mas para o futuro ele não é suficiente. Em seus projetos de vida, a continuidade do estudo é importante, uma vez que as profissões que consideram valorizadas são as de nível superior.

Os resultados obtidos apontam para a construção de uma RS do Ensino Médio – regular e profissionalizante – que é partilhada pela sociedade em geral, uma RS hegemônica. De fato, a ideia de sucesso profissional e econômico associada à educação, particularmente à educação superior, é geral na sociedade e pode ser vista também nas respostas dos estudantes deste estudo.

Um elemento fundamental e organizador das RS dos estudantes é a complementariedade entre o Ensino Médio regular e o profissionalizante. Historicamente, a análise acadêmica do Ensino Médio tem apontado para uma dualidade entre a preparação para o trabalho, destinada às classes populares, e a educação propedêutica, destinada às elites. Tal dualidade não está presente na RS dos estudantes, sendo substituída por uma complementariedade que se organiza no tempo. O Ensino Médio profissionalizante representa a oportunidade de trabalho que permite sustentar o tempo presente, enquanto o Ensino Médio regular alimenta o projeto de vida de uma oportunidade futura construída no Ensino Superior. O projeto de vida articula-se a essa representação social do Ensino Médio como construção do tempo futuro, com promessas de mobilidade social e ganhos econômicos.

A construção da RS contém, ainda, elementos da relação com o Alter (amigos, família), embora com menor predominância, o que reforça a ideia de uma relação triádica na qual o objeto é um Objeto de desejo. Nessa situação, como identificado por Marková (2017a, 2017b), a relação Ego-Alter fica enfraquecida enquanto a relação com o Objeto se salienta.

As representações sociais apreendidas neste estudo reforçam os alertas feitos por especialistas, e apontados na introdução, sobre uma orientação liberal dos princípios da BNCC, com orientação para uma educação que transmite uma cultura centrada no trabalho e no sucesso econômico, marginalizando outros aspectos do desenvolvimento humano.

## Considerações finais

O estudo em questão visou discutir as representações sociais do Ensino Médio regular e profissionalizante de estudantes do Ensino Médio e como elas se articulam com seus projetos de vida. As representações sociais elaboradas sobre o Ensino Médio regular (relacionado ao ensino tradicional) apontam para conhecimentos não aplicáveis no presente, mas necessários ao ingresso no Ensino Superior. Já as representações sociais do curso profissionalizante apontam para o presente e para o mercado de trabalho.

Profissão, família e amigos, ascensão social e econômica são os aspectos valorizados por esses jovens, que acreditam ser essas as conquistas que almejam, e assim constroem seus projetos de vida, ancorados em ideários socioeconômicos. Compreende-se que se trata de representações idealizadas, uma vez que a inserção dos jovens no mundo do trabalho vem apresentando índices preocupantes, o que constitui um dos grandes desafios da juventude atual. É possível caracterizar essas representações sociais como hegemônicas pois, como explica Moscovici (1988), são compartilhadas por um grupo amplo e estruturado (uma nação, por exemplo). Estruturam o grupo e fazem prevalecer práticas simbólicas ou afetivas que refletem homogeneidade e estabilidade frente ao objeto.

Pode-se ver a tríade Ego-Alter-Objeto em sua interdependência e singularidade: os estudantes de Ensino Médio (Ego), em interação com amigos, famílias, professores, cultura, (Alter e suas pluralidades), estabelecem uma interação em relação ao Ensino Médio (Objeto de desejo), em um contexto educacional em momento de tensões e mudanças, envolvendo o Ensino Médio.

Acredita-se que os resultados do estudo podem contribuir para a reflexão sobre as ações necessárias que subsidiem os jovens a pensar sobre seus projetos de vida, numa perspectiva de expectativas futuras, que envolva diferentes aspectos da vida, para além do puramente econômico: pessoal, familiar, social, físico, espiritual, sendo construído ao longo da vida, e a partir das interações estabelecidas na vida.



## Referências

- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; WAISELFISZ, J. J. *Juventudes na escola, sentidos e buscas: Porque frequentam?* Brasília-DF: Flascso – Brasil, OEI, MEC, 2015.
- AIM, M. *De la socialisation sanitaire à la santé comme phénomène représentationnel: socio-construction d'une « évidence »*. Ecole Doctorale (Psychologie Sociale). Université D'Aix-Marseille, 2018.
- ALMEIDA, A. M. O. A pesquisa em representações sociais: proposições teórico-metodológicas. In: SANTOS, M.F.; ALMEIDA, L. M. (org.). *Diálogos com a Teoria das representações sociais*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2005.
- ALMEIDA, I. B. P.; BATISTA, S. 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.
- ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. 2019. Disponível em: [https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/302.pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf). Acesso em: 10 ago. 2024.
- ARAÚJO, R. M. L. 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.
- ARAÚJO, U. F.; ARANTES, V.; PINHEIRO, V. *Projetos de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais*. São Paulo: Summus editora, 2020.
- ASSIS, D. A. R.; GERKEN, C. H. S. Escolhas de vida pós-ensino médio e representações sociais da universidade pública. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 378-395, dez. 2011.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BRAGA, M. J.; XAVIER, F. P. Transição para o ensino superior: aspiração dos alunos do ensino médio de uma escola pública. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 62, p. 245-259, Dec. 2016.
- BUSSOLETTI, D. M.; GUARESCHI, P. A. Entre-lugares de verdades perigosas: a teoria das representações sociais, a dor do outro e a dialogicidade ainda possível. *Em Questão*, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 65-77, jan./jun. 2011.
- 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.
- CASTILLO ARMIJO, P.; LIMA, M. C. Escola pública e construção de projetos de vida estudantil. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(42), 17-32, 2021.
- CHAMON, E. M. Q.O. *Formação e (re)construção identitária: estudo das memórias de professores do ensino básico inscritos em um programa de formação continuada*. Campinas, SP, 2003. 117f. Tese (PhD em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 2003.

- CHAMON, E. M. Q. O.; CHAMON, M. A. Representação social e risco: uma abordagem psicossocial. In: CHAMON, E. M. Q. O.; CHAMON, M. A. (org.). *Gestão de Organizações Públicas e Privadas*. Rio de Janeiro: Brasport, 2007. p. 103-141.
- CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.
- DANY, L. Analyse qualitative du contenu des représentations sociales. In: LO MONACO, G.; DELOUVÉEM, S.; RATEAU, P. (org.). *Les représentations sociales*. Bruxelles: de Boeck, 2016. p. 85-102.
- DAMON, Willian. *O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes*. São Paulo: Summus, 2009.
- DE ROSA, A. S.; FARR, R. Icon and symbol: Two sides of the coin in the investigation of social representations. In: KALAMPALIKS, N.; BUSCHINI, F. *Penser la vie, le social, la nature: Mélanges en l'honneur de Serge Moscovici*. Paris: Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 2001. p. 199-212.
- DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.
- FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- GONÇALVES, Amanda Melchiotti; DEITOS, Roberto Antonio. Competências gerais da base nacional comum curricular (BNCC): aspectos teóricos e ideológicos. *EccoS – Revista Científica*, [S. l.], n. 52, p. e10678, 2020. DOI: 10.5585/eccos.n52.10678. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/10678>. Acesso em: 26 fev. 2025.
- INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo da Educação Básica 2022: resumo técnico*. Brasília: Inep, 2023.
- 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.
- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). *As representações Sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 17-44.
- JOVCHELOVITCH, S. *Os contextos do saber – Representações, comunidade e cultura*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 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.; CATÃO, 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. Constitution of the self: intersubjectivity and diologicality. *Culture & Psychology*, v. 9, n. 3, p. 249-259, 2003.
- 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, 2017a.
- MARKOVÁ, I. *Mente dialógica: senso comum e ética*. Cambridge: Cambridge University Press; São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPress, 2017b.
- MOSCOVICI, S. Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, v. 18, n. 3, p. 211–250. 1988.
- MOSCOVICI, S. *Psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis:Vozes, 2012
- MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petropolis:Vozes, 2015
- MOVIMENTO PELA BASE. Dimensões e desenvolvimento das competências gerais da BNCC. 2018. Disponível em: [https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/03/BNCC\\_Competencias\\_Progressao.pdf](https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/03/BNCC_Competencias_Progressao.pdf) Acesso em 20 mar. 2024.
- NASCIMENTO, I. P. Project of life of adolescents of public schools: a psicossocial study on its representations. *Imaginário*, São Paulo, v. 12, n. 12, p. 55-80, 2006.
- NASCIMENTO, Ivany Pinto. Educação e Projeto de vida de adolescentes do ensino médio. *EccoS – Revista Científica, [S. l.]*, n. 31, p. 83–100, 2013. DOI: 10.5585/eccos.n31.4328. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/4328>. Acesso em: 26 fev. 2025.
- NOVAES, Adelina; ORNELLAS, Maria de Lourdes; ENS, Romilda Teodora. Convergências teóricas em representações sociais e seu aporte para o estudo de políticas docentes. *Revista Diálogo Educacional, [S. l.]*, v. 17, n. 53, p. 999–1015, 2017. DOI: 10.7213/1981-416X.17.053.AO14. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/16433>. Acesso em: 26 fev. 2025.
- PEREIRA, B. P.; LOPES, R. E. Por que ir à Escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 193-216, 2016.
- 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.
- SANTANA, L. M. *Representações Sociais da escolha profissional pelos alunos do Ensino Médio campo/cidade*. 2017. 131f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano). Universidade de Taubaté. Taubaté, 2017.

SILVA, E. R. A.; VAZ, F. M. Os jovens que não trabalham e não estudam no contexto da pandemia da covid-19 no Brasil. Mercado de trabalho: conjuntura e análise, *IPEA*, ano 26, p.105-122, 2020.

SCHWARTZMAN, Simon. *Educação média profissional no Brasil: situação e caminhos*. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

SOARES, S. L. F.A. *Escola: as imagens que as representações sociais revelam*. 2005. 225f. Tese (Doutorado em Educação-Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005.

VALA, J.; CASTRO, P. Pensamento Social e Representações sociais. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. (org.). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 10<sup>a</sup> ed., 2017. p. 569-602.

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. p. 135-154.

---

RECEBIDO: 22/10/2024  
APROVADO: 27/01/2025  
PUBLICADO: 18/03/2025

RECEIVED: 10/22/2024  
APPROVED: 02/27/2025  
PUBLISHED: 03/18/2025