

REVISTA  
**DIÁLOGO  
EDUCACIONAL**

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional

  
PUCPRESS

# Posso escolher meu futuro? A reforma do Ensino Médio e o componente curricular Projeto de Vida

*Can I choose my future? The reform of high education and the life project curricular component*

*¿Puedo elegir mi futuro? La reforma de la educación secundaria y el componente curricular del proyecto de vida*

José Luis de Oliveira <sup>[a]</sup><sup>[b]</sup> 

Curitiba, PR, Brasil

<sup>[a]</sup>Universidade Federal do Paraná (UFPR)/ <sup>[b]</sup> UNINTER

Clariza Prado de Sousa <sup>[c]</sup><sup>[d]</sup> 

São Paulo, SP, Brasil

<sup>[c]</sup> Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) / <sup>[d]</sup> FCC

Romilda Teodora Ens <sup>[e]</sup> 

Curitiba, PR, Brasil

<sup>[e]</sup> Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)

**Como citar:** OLIVEIRA, José Luis de; SOUSA, Clariza Prado de; ENS, Romilda Teodora. Posso escolher meu futuro? A reforma do Ensino Médio e o componente curricular Projeto de Vida. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba: PUCPRESS, v. 25, n. 84, p. 26-39, 2025. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.084.DS02>.

<sup>[a]</sup> Doutor e Pós Doutor pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná; Pós doutorando do Projeto CNPq - 420761/2022-5 - Educação e Projeto de Vida, e-mail: joseluisctba@yahoo.com.br

<sup>[b]</sup> Doutora em Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós-doutorado pela Ecole des hautes études en sciences sociales e pela Maison des Sciences de L'Homme, Pesquisadora Produtividade Científica PQ/1C. Coordenadora do Projeto CNPq - 420761/2022-5 - Educação e Projeto de Vida, Membro da Coordenação do Comitê Científico Scielo/Educ@. Consultora do CIERS-ed da Fundação Carlos Chagas, e-mail: clarilza.prado@gmail.com

<sup>[c]</sup> Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós Doutora em Ciência da Educação pela Universidade do Porto/Portugal, Pesquisadora do Projeto CNPq - 420761/2022-5 - Educação e Projeto de Vida, Pesquisadora Associada ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais, Subjetividade – Educação (CIERS-ed) e à Cátedra UNESCO sobre Profissionalização Docente, da Fundação Carlos Chagas, e-mail: romilda.ens@gmail.com

## Resumo

A Lei nº 13.415, publicada em fevereiro de 2017 (Brasil, 2017), promoveu alterações radicais na proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e deu uma nova organização para o Ensino Médio brasileiro. A proposta da reforma apoiou-se na justificativa de que a maneira como estava organizado o Ensino Médio era de baixa qualidade e não dialogava com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI e isso provocava altos índices de abandono e de reprovação. As propostas centrais da nova legislação giram em torno da ampliação da carga horária de estudos, redução do número de disciplinas, organização de um currículo mais flexível e a separação da formação entre uma parte comum a todos os estudantes e outra diversificada, a fim de contemplar os Itinerários Formativos. Em razão disso, o objetivo deste artigo é discutir o componente curricular de “Projeto de Vida”, tido como um dos princípios norteadores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e como estratégia para instrumentalizar os(as) estudantes a refletirem sobre seus objetivos e propósitos futuros em articulação com as representações sociais de estudantes do Ensino Médio. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa bibliográfica, documental e de campo, integrada aos estudos da Rede Projeto de Vida, com a proposta de que a escola se volte para refletir e discutir “Trajetórias de Vida”, com seus estudantes.

**Palavras-chave:** Ensino Médio. Reforma do Ensino Médio. Trajetória de Vida.

## Abstract

*Law No. 13,415, published in February 2017 (Brasil, 2017), promoted radical changes to the proposal for the National Education Guidelines and Bases Law (LDB/1996) and gave a new organization to Brazilian High School. The reform proposal was based on the justification that the way in which Secondary Education was organized was of low quality and did not dialogue with youth, the productive sector, nor the demands of the 21st century and this caused high dropout rates and of disapproval. The central proposals of the new legislation revolve around expanding study hours, reducing the number of subjects, organizing a more flexible curriculum and separating training into a part common to all students and a diverse part, in order to cover the Training Itineraries. Therefore, the objective of this article is to discuss the curricular component of “Life Project”, considered one of the guiding principles of the National Common Curricular Base (BNCC) and as a strategy to equip students to reflect on their future goals and purposes in conjunction with the social representations of high school students. This is a qualitative bibliographic, documentary and field research study integrated with the Life Project Network studies, with the proposal that schools reflect on and discuss “Life Trajectory” with their students.*

**Keywords:** High school. High School Reform. Life Trajectory.

## Resumen

*La Ley Nº 13.415, publicada en febrero de 2017 (Brasil, 2017), impulsó cambios radicales en el proyecto de Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB/1996) y dio una nueva organización a la Escuela Secundaria Brasileña. La propuesta de reforma se basó en la justificación de que la forma en que se organizaba la Educación Secundaria era de baja calidad y no dialogaba con la juventud, el sector productivo ni las demandas del siglo XXI y esto provocó altos índices de deserción y desaprobación. Las propuestas centrales de la nueva legislación giran en torno a ampliar la jornada de estudio, reducir el número de asignaturas, organizar un plan de estudios más flexible y separar la formación en una parte común a todos los estudiantes y una parte diversa, con el fin de cubrir los Itinerarios Formativos. Por lo tanto, el objetivo de este artículo es discutir el componente curricular del “Proyecto de Vida”, considerado uno de los principios rectores de la Base Curricular Común Nacional (BNCC) y como estrategia para capacitar a los estudiantes para reflexionar sobre sus metas y propósitos futuros en conjunto con la sociedad. Las representaciones sociales de los estudiantes de secundaria. Se trata de una investigación con enfoque cualitativo bibliográfico, documental y de campo integrada a los estudios de la Rede Proyecto de Vida, con la propuesta de que el colegio recurra a reflexionar y discutir “Trajetorias de la Vida” con sus estudiantes.*

**Palabras clave:** Secundaria. Reforma de la Educación Secundaria. Camino de vida.

## Introdução

O Ensino Médio passou a fazer parte da Educação Básica brasileira com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996 (Brasil, 1996). Desde então, essa etapa tem sido um ponto de grande tensionamento no debate educacional, principalmente, no que se refere à sua finalidade e à identidade, tendo em vista que “[...] fala-se da perda da identidade, quando na verdade o ensino médio nunca teve uma identidade muito clara, que não fosse o trampolim para a universidade ou a formação profissional” (Krawczyk, 2011, p. 755).

Nos últimos anos, sob um alardeado midiático, construiu-se um discurso incorporado pela opinião pública de que a forma como estava organizada a última etapa da Educação Básica brasileira sofria de falta de qualidade, apresentava baixos índices nas avaliações externas, condições desiguais de oferta, não correspondia às expectativas dos/as estudantes, o que provocava altos índices de abandono e de reprovação, entre outros problemas.

Passou-se então a discutir a necessidade de se pensar em reformas para o Ensino Médio. Tal movimento teve início no ano de 2013, com base no Projeto de Lei nº 6.840-A/2013, todavia, na ocasião, o projeto não foi aprovado. Em 2016, em meio às mudanças da conjuntura nacional da época, a exemplo do *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, uma série de ações do novo governo começou a ser operacionalizada e a reforma do Ensino Médio voltou à ordem do dia por meio da Medida Provisória nº 746/2016, depois convertida na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2016, 2017).

Tal legislação é resultante das pressões políticas, econômicas e sociais do capitalismo global no interior da política educacional nacional, questão que nas últimas décadas fomentaram um enorme conjunto de resoluções, programas, decretos e leis que se propuseram a organizar e melhorar a qualidade e os índices de rendimento da educação brasileira. São propostas que em sua maioria pretendiam fazer parte de um projeto neoliberal de educação que altera os currículos da formação dos/as estudantes para atender aos interesses do empresariado nacional quanto à formação de futuros/as trabalhadores/as. No entanto, é verdade que se diga que sem uma previsão adequada para implantar as diretrizes propostas e considerando o total desconhecimento das condições dos sistemas educacionais, tais propostas, quando implantadas, ficaram longe de atender mesmo a uma perspectiva neoliberal. Pode-se afirmar que produziu muito mais a desescolarização do que uma formação que atendesse a quaisquer que fossem os interesses políticos. A menos evidentemente que fosse essa a perspectiva do projeto, a de baratear e impedir o acesso da população estudantil a uma educação de qualidade.

Essa lei modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu cinco itinerários formativos, os quais seriam organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares. Tal proposta enfatiza a autonomia dos estudantes e a liberdade de escolha, por eles, das áreas de conhecimento em que pretendem aprofundar seus estudos de acordo com sua vocação e projeto de vida. Evidentemente, não se propagou que a oferta de todos esses itinerários formativos só poderia acontecer se as escolas, principalmente as públicas, contassem com boa estrutura e recursos, o que não é o caso no Brasil.

Diante desse cenário, discutimos a reforma do Ensino Médio brasileiro ao destacar alguns conteúdos presentes na Lei nº 13.415 de 2017 (Brasil, 2017), considerando não só a legislação proposta, mas também o contexto em que ela vem sendo colocada em prática. Além dessa introdução, o texto contém outras três partes. Inicialmente, discutimos o componente curricular Projeto de Vida que com a Reforma do Ensino Médio tornou-se obrigatório em todas as escolas brasileiras como premissa básica para o desenvolvimento integral dos estudantes. Em seguida, tratamos da flexibilização curricular e a disputa sobre as horas destinadas ao Novo Ensino Médio. Na sequência, voltamos para as Representações Sociais iniciais dos sujeitos participantes de nossa pesquisa sobre Projeto de Vida.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, integrada aos estudos da Rede Projeto de Vida<sup>1</sup>. O Projeto intitulado “Educação e Projeto de Vida” tem como objetivo investigar as representações sociais de jovens do Ensino Médio em situação de vulnerabilidade quanto aos seus Projetos de Vida, bem como de seus professores sobre tais projetos. A partir de um teste de evocação livre de palavras, tendo como termo indutor a frase “Minha vida no futuro”, a pesquisa contou com a participação de 1.762 estudantes e 124 professores como sujeitos.

Trata-se de um projeto em Rede, aprovado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e desenvolvido cooperativamente por pesquisadores de cinco diferentes estados brasileiros: São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Paraná e Pará, aprovado pelo Comitê de Ética da PUC-SP, Parecer nº 6.915.534.

### **Projeto de vida... futuro programado?**

A partir da aprovação da reforma do Ensino Médio, várias outras normativas e orientações passaram a ser registradas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) com vistas a normatizar as alterações produzidas pela Lei nº 13.415/2017, entre elas, em dezembro de 2018, o MEC publicou a Portaria nº 1.432, que estabeleceu os Referenciais para a elaboração dos Itinerários Formativos (Brasil, 2018). Nesse documento, é indicado que Itinerários Formativos correspondem ao “Conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional [...]”. Trata-se assim de um conjunto de projetos, disciplinas, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher durante sua formação no Ensino Médio.

Conforme defendem seus apoiadores, a Lei nº 13.415/2017, ao possibilitar aos estudantes escolher o itinerário formativo no qual desejam aprofundar seus conhecimentos, atua no fortalecimento do protagonismo juvenil. Nesse sentido, tal legislação, em seu art. 3º, dispõe que “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017).

Embora as discussões em torno do projeto de vida não sejam novidade no campo educacional brasileiro, é a partir do processo reformante do Ensino Médio que tal componente se capilarizou ainda com mais força. Com a reforma, o desenvolvimento do componente curricular Projeto de Vida tornou-se obrigatório em todas as escolas brasileiras como premissa básica para o desenvolvimento integral dos estudantes. Os documentos normatizadores da Educação Básica reiteradamente enfatizam o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida, o que também pode ser verificado na competência geral número 6 da BNCC.

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018, p. 9).

Uma vez que o Projeto de Vida é citado nas competências gerais da BNCC (2018), infere-se que este precisa estar presente nas três etapas da Educação Básica, entretanto, não teve grandes

---

<sup>1</sup> Projeto CNPq – 420761/2022-5 Educação e Projeto de Vida.

desdobramentos na Educação Infantil e Ensino Fundamental, ganhando, todavia, proeminência na definição dos itinerários formativos do Ensino Médio.

Em contraposição à Reforma, Lopes (2024, p. 4) questiona a tentativa de flutuação dos sentidos que envolvem “projeto de vida”, para ela de ordem equivocada e imprecisa. Conforme diz, “projeto ou propósito”, termos não sinônimos, “[...] são substituídos um pelo outro quando se trata de produzir orientações para a vida dos jovens”. A pesquisadora sustenta que mais do que focar na preparação ou na inserção dos jovens no mercado de trabalho, a atual reforma do Ensino Médio “[...] visa a uma educação moral para gerenciar as subjetividades do futuro propulsiona pelo componente curricular projeto de via” (p. 5). Segundo argumenta, no cenário atual e frente à necessidade de se conferir um rumo à juventude, o discurso do “projeto de vida” tem acarretado sentidos diversos, os quais “[...] sinalizam para a tentativa de regulação do futuro dos jovens criando um projeto moral de gerenciamento de suas vidas” (p. 4).

Nessa perspectiva e partindo de uma abordagem teórica discursiva e desconstrucionista, a pesquisadora argumenta que o discurso do projeto de vida acena a uma “[...] impossível sociedade sem antagonismos e sofrimentos em um futuro que não pode ser programado”, ou seja, uma tentativa de “instituir a impossível harmonia social”. Acredita que tal quadro reflete os “[...] efeitos de lutas políticas discursivas, em dadas relações de poder, na tentativa de produzir determinadas significações para os vínculos entre o currículo e a formação de subjetividades dos jovens” (Lopes, 2024, p. 4).

Acompanhando tal perspectiva e assim considerando as disputas e indefinições em relação aos sentidos do Projeto de Vida, em nossa pesquisa optamos por trabalhar com “trajetória de vida”. Fazemos isso pautados no entendimento da impossibilidade de se conferir certa rigidez quanto a um rumo ou futuro idealizado. Em outros termos, para nós, o futuro não é estático nem uniforme, muito menos pode ser programado, pois extrapola assim a normatividade da proposta curricular para o Ensino Médio prevista no componente curricular projeto de vida.

A primeira etapa de nossa pesquisa se ateu ao levantamento e análise dos documentos curriculares normativos com relação ao componente curricular Projeto de Vida nos estados brasileiros que a integram. No decorrer desse processo, observou-se em todos os documentos analisados uma articulação a tornar o jovem protagonista de suas escolhas, o que acaba lançando sobre estes e a escola a responsabilização pelo sucesso ou fracasso futuro. A ênfase na decisão de como será o futuro sob a responsabilidade do próprio sujeito não considera que, para isso, não é suficiente que os estudantes se comprometam e se engajem com aquilo que desejam realizar em suas vidas, uma vez que existem outros determinantes estruturais próprios da sociedade desigual da qual fazem parte que agem para que a maioria deles tenha um futuro nada promissor.

Como lembra Mézáros (2005, p. 25), “[...] Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados”. A ideia que o pesquisador procura destacar é que “[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança” (p. 25).

Além disso, destaca-se nos documentos curriculares a ênfase no empreendedorismo. O eixo “empreendedorismo”, conforme a Portaria nº 1.432, de 2018, tem como ênfase “[...] expandir a capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais ou produtivos articulados ao seu projeto de vida” (Brasil, 2018). Entre seus objetivos, está o de “Ampliar habilidades relacionadas ao autoconhecimento, empreendedorismo e projeto de vida” e “Utilizar esses conhecimentos e habilidades para estruturar iniciativas empreendedoras com propósitos diversos, voltadas a viabilizar projetos pessoais ou produtivos com foco no desenvolvimento de processos e produtos com o uso de tecnologias variadas” (Brasil, 2018).

Em linhas gerais, o que se percebe é que o empreendedorismo invadiu a escola. Tal movimento fecunda no campo da educação um conjunto semântico de palavras que carregam valor positivo (performatividade, empregabilidade, competência, empreendedorismo), que em tese remetem à ideia de progresso e de melhoria pessoal, mas, contudo, impõem simplificação e precarização ao Ensino Médio brasileiro. A ideia do sujeito como empreendedor de si mesmo destaca nos documentos oficiais do Ensino Médio um esforço concentrado no sentido de se buscar orientar os estudantes para que sejam capazes de fazer escolhas responsáveis e conscientes, sempre atendendo a seus anseios e aptidões. Tais documentos dão ênfase à construção de um percurso escolar materializado nos currículos à escolha dos estudantes, isto é, tendo estes enquanto autores de sua própria jornada escolar. Todavia, “[...] essa visão do protagonismo juvenil, no entanto, não envolve a participação ativa dos jovens na construção da vida escolar, da comunidade e de toda a sociedade” (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023, p. 9).

Como apontam Macedo e Silva (2022, p. 17), a díade “Projeto de Vida” e “Empreendedorismo” estão no centro da escolarização em suas versões neoliberais, o que “[...] acaba por introduzir um conjunto de comportamentos que precisariam ser fomentados pela escola, novamente remetendo soluções para problemas sociais históricos e estruturais para o nível individual”. No atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, Coan (2014, p. 141) assegura que “[...] muitos são os envolvidos e comprometidos em fazer da sala de aula um lócus para preparar crianças, jovens e adultos para o mundo dos negócios”.

Conforme o pesquisador, “[...] é cada vez maior o número de escolas que se propõe a ensinar como seus alunos podem sobreviver no mundo capitalista, oferecendo atividades curriculares voltadas para a formação de empreendedores”. Também enfatiza que os fundamentos epistêmicos da educação empreendedora são frágeis e descontextualizados, pois “[...] não intentam explicar as contradições sociais e buscar sua superação, mas ajusta as pessoas ao atual modelo societário” (p. 164). Construída no bojo da materialidade capitalista, a educação para o empreendedorismo “[...] fala das injustiças sociais, porém omite suas causas [...] ressalta a necessidade de mudanças, mas não do sistema capitalista e, sim, das pessoas” (Coan, 2014, p. 164).

Na reforma do Ensino Médio, o protagonismo juvenil, a liberdade de escolha, projeto de vida e empreendedorismo são explicitamente marcados como os elementos centrais das novidades propostas. Tais promessas, na verdade, acabam por esconder que é próprio do sistema capitalista realizar a seleção positiva dos melhores, separando “ganhadores” e “perdedores”, “incluídos” e “excluídos”.

## **Flexibilização curricular e a disputa sobre as horas destinadas ao Novo Ensino Médio**

A Lei nº 13.415/2017 promoveu profundas transformações na estrutura curricular do Ensino Médio nacional. Como exemplo, tivemos a ampliação da carga horária para 3.000 horas nos três anos do Ensino Médio separadas em dois grandes blocos: o primeiro, com a formação geral básica com as aprendizagens essenciais, comuns a todos os jovens e prevista na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com carga horária total de no máximo 1.800 horas. O segundo bloco em torno de 1.200 horas, para a diversificação curricular com oferta de cinco possibilidades de itinerários formativos diferenciados à escolha do aluno e conforme a possibilidade dos sistemas de ensino (Brasil, 2017).

Todavia, à medida que o sistema educacional brasileiro se adaptava a essas novas regras, a aprovação da Lei nº 14.945/2024 revogou parcialmente a Lei nº 13.415/2017 e estabeleceu um novo padrão para a carga horária do Ensino Médio. Com a nova legislação, que deve entrar em vigor em 2025, a carga horária obrigatória passará a ser de 2.400 horas para a Formação Geral Básica e de no mínimo 600 horas para itinerários formativos, com exceção da formação técnica e profissional, quando pode chegar a 1.200 horas.

De modo geral, chama-nos atenção esse contexto de disputa sobre as horas destinadas ao Novo Ensino Médio. Se considerarmos o cenário no qual tais mudanças vêm sendo constituídas, fica evidente que as divergências sobre as horas destinadas a essa etapa educacional refletem a luta travada entre diversos grupos (partidos políticos, sociedade civil organizada, organismos internacionais e nacionais, empresários, etc.) que, com objetivos distintos, disputam o que deve ou não permanecer no currículo escolar, assim como os propósitos sociais da educação. Exemplo disso foi a medida tomada pelo governo do Estado de São Paulo de diminuir as aulas de História, Geografia e Projeto de Vida para aumentar a carga horária de Matemática e Língua Portuguesa, partindo da hipótese de que assim os alunos poderão se sair melhor nas provas nacionais, entre elas SAEB e outras (São Paulo - SEDUC, 2024).

Destacamos, nesta parte de nossas reflexões, que é preciso considerar que o currículo é sempre tema de disputas e controvérsias, dessa forma, as análises da proposta de flexibilização curricular por meio dos itinerários formativos não podem esquivar-se de considerar os diferentes raciocínios ideopolítico-pedagógicos presentes nas diversas e variadas reformas curriculares do Ensino Médio no decorrer de sua história. Para além de uma perspectiva restritiva de caráter técnico e prescritivo do conjunto de disciplinas ou a seleção das que devem fazer parte, falar em currículo implica em considerar, para além disso, relações de poder e hegemonia, que enfatizam seu papel formativo capaz de afetar a identidade dos estudantes e incidir sobre suas ações e decisões. Quando se trata de políticas curriculares, deve-se então considerar que “[...] os documentos exarados por órgãos oficiais são reinterpretados, recontextualizados e têm seus sentidos e significados disputados, o que ocasiona distanciamentos entre as formulações originais e outras produções textuais” (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023, p. 4).

Para Kuenzer (2017, p. 338), o princípio da flexibilização curricular, levado a efeito pela Lei nº 13.415/2017, insere-se em um quadro conceitual mais amplo: o da aprendizagem flexível, que “[...] surge como uma das expressões do projeto pedagógico da acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual do conhecimento, porém com uma forma diferenciada”. Nesse sentido, argumenta a pesquisadora que a flexibilização curricular operacionalizada pelos itinerários formativos por área de conhecimento “[...] São combinações que ora incluem, ora excluem trabalhadores com diferentes qualificações” (Kuenzer, 2017, p. 340).

A ideia da flexibilização vem se constituindo no novo fetiche do capital e se opõe à rigidez dos empregos tradicionais e a uma estrutura estatal de proteção social. Krawczyk e Ferretti (2017, p. 36) alertam para o fato de que embora tal pensamento seja tentador, uma vez que remete “[...] na fantasia das pessoas, à autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação”, pode assumir também o caráter de “[...] desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social”.

Sob a égide da flexibilização curricular, é claro que tem havido o estreitamento da relação escola-mercado e o fortalecimento de antigas práticas e políticas de diferenciação seletiva do sistema escolar que rondam a história do Ensino Médio brasileiro. Temos que a reorganização curricular aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, multitarefas, com subjetividades flexíveis e que acompanhem as mudanças decorrentes da dinamicidade contemporânea do mundo do trabalho. Daí a pouca atenção voltada à formação crítico-emancipatória e à valorização do ideário mercantilista de educação.

O que temos é uma readequação das políticas criadas no nível do Estado Nação aos ditames internacionais. Colaboram para isso a influência e a interferência cada vez mais crescente de formas de governo supraestatal, exercidas por instituições políticas internacionais patrocinadas pelo Banco Mundial (BM) e suas derivações, *Think Tanks* globais e demais agências financeiras multilaterais que redefinem as relações entre nações, o que acarreta o surgimento de um novo paradigma de governo mundial. Nesse, a articulação de agentes multilaterais fomenta diretrizes políticas globais que por sua

vez acabam suprimindo aquelas específicas do Estado Nação em seus diversos campos, fazendo com que se alinhem a uma única concepção – o mercado.

O fato de a oferta de todos os itinerários formativos não ser obrigatória por uma mesma escola acaba por institucionalizar o acesso desigual e diferenciado ao conhecimento, isso porque, a depender das condições e dificuldades do sistema de ensino, a tendência será reduzir a oferta de tais itinerários para privilegiar as áreas que dependem menos de docentes qualificados e de recursos materiais e tecnologias mais sofisticadas.

Nesse sentido, a oferta diversificada do tempo escolar, da organização e do conteúdo curricular pode resultar em maior desigualdade de oportunidades. A depender de sua trajetória educacional,

[...] o/a jovem poderá ou não seguir estudando; terá melhores ou piores condições de se inserir no mercado de trabalho formal (e hoje será ou não considerado em condições de empregabilidade); terá maiores ou menores possibilidades de desenvolver sua capacidade de reflexão e autonomia, assim como ideias e opiniões próprias, isto é, se constituir num “ser político”, que participa da vida da polis, que tem consciência do mundo no qual vive, que não é manipulado por concepções e interesses alheios (Krawczyk; Ferretti, 2017, p. 35).

Uma vez que a nova legislação não prevê a obrigatoriedade da oferta de todos os itinerários formativos em uma mesma escola, mas deixa livre as redes de ensino para que com autonomia definam quais irão ofertar conforme às condições concretas de cada Estado e de cada escola, entendemos, nesse movimento, que uma pequena parte dos estudantes do Ensino Médio, em decorrência de sua classe social, não será atingida pelas tragédias da atual reforma, uma vez que além da possibilidade de frequentar escolas com condições concretas de uma educação geral e com o maior contato possível com as diferentes áreas, ainda dispõe de outros espaços de formação além da escola.

Diferente desses, para a grande maioria dos estudantes do Ensino Médio, oriundos da classe socialmente empobrecida e que majoritariamente frequentam escolas públicas com dificuldades estruturais e conjunturais, o currículo flexível de modo algum proporciona oportunidades de se formar por diferentes itinerários formativos, o tão proclamado protagonismo dos estudantes. Pelo contrário, o tempo reservado aos percursos formativos em detrimento da formação de caráter mais amplo estabelecido pela BNCC significa o abandono da preocupação com a igualdade e a negação do direito que estes estudantes têm de acesso ao conhecimento socialmente construído.

## **Representações sociais, juventude e trajetórias de vida**

Como bem alerta Abramo (2008, p. 43), “[...] precisamos falar de juventudes, no plural, e não de juventude, no singular, para não esquecer as diferenças e desigualdades que atravessam esta condição”. Complementa Dayrell (2007, p. 157), não é possível que a juventude seja “[...] como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta”. Nesse sentido, para o autor construir uma noção de juventude, com base na heterogeneidade precisamos, “[...] considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas, sim, como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social” (p. 158). Pois, as idades da vida, embora relacionadas com o desenvolvimento biofísico das pessoas, são resultados de diferenças culturais e processos históricos.

Nossa pesquisa tem como objetivo investigar as representações sociais de jovens do Ensino Médio em situação de vulnerabilidade quanto aos seus Projetos de Vida, bem como de seus professores sobre tais projetos. As pesquisas em Representações Sociais oportunizam a subjetividade individual e grupal,

reivindicando uma metodologia que privilegie aspectos ímpares/significativos/únicos expressos nela. Para Moscovici (2011, p. 79), a teoria “[...] toma, como ponto de partida, a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, em toda a sua estranheza e imprevisibilidade. Seu objetivo é descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade”.

Nesse sentido, a TRS pode nos ajudar a compreender como esses estudantes pensam em seu futuro, pois

- a) Em primeiro lugar, elas convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram. Elas lhes dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas. Todos os novos elementos se juntam a esse modelo e se sintetizam nele. Assim, nós passamos a afirmar que a terra é redonda, associamos comunismo com a cor vermelha, inflação como o decréscimo do valor do dinheiro. Mesmo quando uma pessoa ou objeto não se adequam exatamente ao modelo, nós o forçamos a assumir determinada forma, entrar em determinada categoria, na realidade a se tornar idêntico aos outros sob pena de não ser nem compreendido nem decodificado. (Moscovici, 2011, p. 35).
- b) Em segundo lugar, representações são prescritivas, isto é, elas se impõem sobre nós com uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado. (Moscovici, 2011, p. 36).

Consideramos, dessa forma, o aporte da TRS profícuo para interpretarmos a RS dos sujeitos envolvidos na pesquisa sobre seus Projetos de Vida. Na produção dos dados, privilegamos a utilização da Técnica de associação livre de palavras realizada com 1.762 estudantes do Ensino Médio de escolas públicas e privadas dos estados de São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Paraná e Pará. Nesse processo, foi solicitado aos estudantes, que a partir do indutor “minha vida no futuro”, escrevessem cinco palavras relacionadas que lhes viessem de imediato a mente e, em seguida, as classificassem por ordem de importância e que justificassem a escolha da palavra mais importante. Além dessa evocação, os estudantes responderam a um questionário sobre seu perfil. Para uma maior apreensão das representações dos participantes sobre suas vidas no futuro, entre as técnicas utilizadas, também nos valem do grupo focal.

Na análise dos dados que se encontra em andamento temos nos apoiados na abordagem estrutural das representações sociais com a Teoria do Núcleo Central (TNC) de Abric (2000, p. 31). Conforme o pesquisador, o conteúdo cognitivo das representações organiza-se em um sistema central e um sistema periférico. O autor esclarece que o núcleo central da representação “[...] é determinado, de um lado, pela natureza do objeto representado, de outro, pelo tipo de relações que o grupo mantém com esse objeto e, enfim, pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o meio ambiente ideológico do momento e do grupo”. Já, o sistema periférico, se encontra em torno do núcleo central e “[...] constituem o essencial do conteúdo da representação: seus componentes mais acessíveis, mais vivos e mais concretos” (Abric, 2000, p. 31). Depreendemos que devido à complexidade do fenômeno estudado e objetivando uma análise mais apurada dos dados produzidos, os pesquisadores da Rede Projeto de Vida poderão se valer de uma investigação multimétodo.

Quando se pensa em Projeto de vida, vários questionamentos acabam surgindo, entre eles: O que quero ser? Qual área profissional seguir? Quanto irei ganhar? Com base nas análises iniciais dos dados coletados por meio de evocações dos participantes de nossa pesquisa, tendo como termo indutor “Minha vida no futuro”, percebemos que tais indagações estão muito presentes nas falas dos/as estudantes. Para os/as participantes, falar em Projeto de vida está muito relacionado a “sucesso, dinheiro, família e trabalho”.

Sobre trabalho, os/as participantes nos dizem que: “Com o trabalho vem o ganho e com o ganho as conquistas”. Outro ainda afirma que “Porque através dele podemos alcançar a maioria dos nossos objetivos e garantir uma vida melhor”.

Com relação ao trabalho, Frigotto e Ciavatta (2004, p. 16) ressaltam tal categoria “[...] como atividade fundamental de produção de conhecimentos, de cultura, de aperfeiçoamento e de sobrevivência do ser humano [que] continua presente como sempre esteve na história da humanidade” (p. 16). Todavia, questionam “[...] quantos de nossos jovens e adultos trabalhadores têm uma noção ampliada do trabalho para além das formas penosas e mal remuneradas em que estão imersos com suas famílias?” (p.16). E prosseguem: “Em que a escola tem contribuído para a compreensão desses dois aspectos dos processos de trabalho na situação histórica em que estão gerados?” (p. 16).

Com relação ao sucesso, os participantes elencaram aspectos como conquista, vida profissional, vida tranquila, entre outros, como indicam os depoimentos a seguir:

Sem um bom trabalho, não é possível constituir uma família estável, não dá para realizar sonhos e nem conquista. Por isso, minha prioridade é sucesso na carreira profissional, assim posso ter uma vida tranquila, com minha família, sem passar vontade de nada (Participante 12).

Acredito que o sucesso é importante, pois é literalmente o propósito da minha vida, vivo para alcançá-lo e faço os esforços em todos os dias por isso (Participante 25).

As análises iniciais nos mostram que as Representações Sociais dos jovens estão definidas por uma visão neoliberal que supõe o futuro dos jovens no sucesso pessoal, uma vez que seus projetos de vida não se definem pelo que necessitam fazer para alcançar resultados, mas já em resultados obtidos, sem considerar o percurso para tal. Depreendemos que tal perspectiva está acomodada com relação à influência midiática e ao poder econômico sobre tais sujeitos.

Sobre dinheiro, tivemos que “Porque é no direito em que quero encontrar sucesso, dinheiro e até mesmo festas, é o que eu espero que me faça bem e seja meu futuro” e “Com dinheiro eu consigo ter lazer, felicidade e também ir para o Canadá”, “Porque sei que preciso dele para alcançar os meus objetivos”. Vale considerar que dinheiro pode ter diferentes significados, como meio de troca, segurança financeira, símbolo de energia, influência, entre outros, por exemplo, que quase não estiveram presentes nas falas dos sujeitos participantes.

Com base nessas representações dos/as estudantes, concordamos com Guareschi (2002, p. 202) que diversos elementos conceitos compõem o conceito de RS: “ele é um conceito dinâmico e explicativo, tanto da realidade social, como física e cultural. [...] Junta aspectos culturais, cognitivos e valorativos, isto é, ideológicos”. Ou seja, para Moscovici (1978, p. 65), “O ato de representar além da figura, ele carrega sempre um sentido simbólico”. Por isso, não é um processo simples.

A questão da família também foi bastante evocada pelos participantes de nossa pesquisa. Entre as justificativas para a escolha da palavra família, estão:

Nossa família é a base de tudo, sou quem sou graças a minha família. Para mim a família é o melhor apoio emocional que podemos ter, são os únicos que não irão de desistir de nós (Participante 110).

Acredito que a família é a base de tudo, pois sempre aí ter alguém te apoiando (Participante 831).

Família para mim é a base de tudo, pois é da minha família que tenho motivação todo dia para continuar (Participante 331).

Porque com a família unida e feliz você consegue ter um motivo para conseguir outras coisas e se sua família te apoia em tudo, você se anima e correr atrás do seu futuro (Participante 1002).

O que mais nos preocupou nessa fase da análise, ainda em desenvolvimento, visto que temos muitos dados a serem considerados, é que o jovem, ao falar de seu Projeto de Vida, tem claro seu ponto de chegada, o que espera ter no futuro para ajudar a família, mas não estabelece uma trajetória que lhe

permita chegar até lá. Mesmo ao falar de trabalho, este é visto apenas como produtor de dinheiro e possibilitador de sucesso.

Nesse sentido, propomos que o itinerário Projeto de Vida fosse substituído por Trajetória de Vida, levando assim o jovem a refletir e planejar um possível percurso que o conduza a um futuro. A falta de um conhecimento que lhe permita planejar dificulta que as decisões sejam tomadas e, na verdade, conduz muitos a caminhos que acreditam que encurtarão sua chegada para o que definem como “sucesso e dinheiro”. Ainda nessa perspectiva, o trabalho escolhido é aquele que pode conduzir logo ao sucesso e traga dinheiro em pouco tempo. Nesse caso, escolher ser empreendedor passa a ser um encantamento, uma solução para seu projeto de vida, sem, no entanto, conhecer de fato as necessidades e as possibilidades para isso.

## Considerações finais

O que a gente procura muito e sempre não é isto nem aquilo. É outra coisa. Se alguém me perguntasse que coisa é essa que não respondo, porque não é da conta de ninguém. Mesmo que quisesse responder, eu não podia. Não o sei o que procuro. Deve ser por isso mesmo que estou procurando.

Carlos Drummond de Andrade

Conforme designado pela LDB/1996, o Ensino Médio deve proporcionar aos estudantes maior aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, desenvolvendo-os basicamente para a inserção no mercado de trabalho e preparação para o exercício da cidadania (Brasil, 1996). Essa dupla função, de preparar para o trabalho e para a cidadania, confere a essa etapa educacional desafios complexos e difíceis de serem equacionados, pois transcendem às questões pedagógicas e estendem-se às do campo político, social e econômico.

Em linhas gerais, tal quadro faz parte do processo de reestruturação econômica e de reajustamento social e político que começou a tomar forma com a crise do capital dos anos de 1970 e que serviu de passagem para o atual regime de acumulação amparado nos marcos da acumulação flexível (Harvey, 2009). A nova configuração do mundo produtivo-organizacional apresentou novas demandas para a área educacional e exigiu da escola a formação de trabalhadores que estivessem adequados, em termos de conhecimentos e técnicas, às novas necessidades produtivas. Tal processo desencadeou o estabelecimento de padrões de formação mais flexíveis e abertos, no que se refere ao currículo, atividade e conteúdos, no sentido de atenderem às mudanças impostas pelo mercado.

Nesse sentido, não discordamos da necessidade de se repensar o Ensino Médio no Brasil, porém não podemos ignorar que parte das deficiências, nessa etapa da Educação Básica, resulta de uma série de fatores políticos, sociais e econômicos inerentes à relação capital e trabalho materializada em uma estrutura social dual e desigual, como a brasileira. Ou seja, é inconcebível pensar na mudança do Ensino Médio sem pensar na própria estrutura social.

Nesse momento, discutimos que as RS dos jovens, tal como está sendo construída, não encontram na escola uma aliada para realizar seus sonhos. A impressão que temos é a de que se construiu “castelo de areia”. Mesmo para desenvolver o empreendedorismo os jovens precisariam desenvolver: iniciativa, conhecimentos matemáticos, raciocínio, língua portuguesa e talvez uma segunda língua, como inglês ou espanhol, boa visão de geografia política de seu país, conhecimento do percurso histórico que vem se traçando neste país, entre outros. Sem uma formação, apenas com sonhos, não vamos preparar os jovens para escolher seu futuro. A confirmação está na ausência ou baixa procura pela faculdade.

É preciso oferecer ao jovem fundamentos em sua trajetória. Ele precisa saber o valor de sua preparação, de se construir habilidades para enfrentar o futuro. Compete à escola fortalecer a trajetória dos alunos para que tenham mais possibilidades de escolha e não os direcionar para a seleção de projetos que, sem preparação prévia, não alcançarão. Eles precisam ter sucesso, da mesma forma que precisam sim contar com dinheiro para sua vida futura, mas, para isso, é necessário compreender como se preparar para isso. A escola deve fazer esta reflexão com seus alunos para fortalecê-los em seu percurso.

Por fim, acreditamos que, em relação ao Ensino Médio brasileiro, não seja possível falarmos em reformas verdadeiramente efetivas quando nem sequer ainda conseguimos sanar alguns dos problemas que nos desafiam há algum tempo, como a escassez de financiamento, a desvalorização dos professores ou mesmo a não existência de um sistema nacional de educação que possibilite as condições efetivas para o desenvolvimento de uma educação de qualidade social para todos.

## Referências

- ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (org.). *Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008. p. 37-72.
- ABRIC, J-C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia S. P.; OLIVEIRA, Denise C. de. (org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.
- BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017.
- BRASIL. Presidência da República. Emenda Constitucional n. 59 de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. *Diário Oficial da União*, DF, Brasília, DF, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base – Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC; SEB; DICEI, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 05 mar. 2024.
- BRASIL. Portaria n. 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2018.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo Escolar de 2023*. Brasília, DF: INEP/DEED, 2023. Disponível em [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_e\\_scolar\\_2023.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_e_scolar_2023.pdf). Acesso em: 05 mar. 2024.
- COAN, M. Educação para o empreendedorismo como slogan do capital. In: EVANGELISTA, O. (org.). *O que revelam os slogans na política educacional*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014. p. 141-172.
- DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. In: FÁVERO, O. et al. (org.). *Juventude e contemporaneidade*. Brasília, DF: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. p. 155-178.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. A busca de articulação entre trabalho, ciência e cultura no ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, DF: MEC, SEMTEC, 2004. p. 11-34.

- FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2024.
- GUARESCHI, P. Sem dinheiro não há salvação: ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (org.). *Textos em representações sociais*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 191-228.
- HARVEY, D. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 18. ed. São Paulo: Loyola, 2009.
- KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2024.
- KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 33-44. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757> Acesso em: 20 fev. 2024.
- KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 38, n. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177723>. Acesso em: 21 fev. 2024.
- LOPES, A. C. Ensino Médio: criando um projeto moral para gerenciar o futuro dos jovens. *Cadernos de Pesquisa*. (Fund. Carlos Chagas), São Paulo, v. 54, e11191, 2024.
- MACEDO, E. F. de; SILVA, M. S. da. A promessa neoliberal-conservadora nas políticas curriculares para o Ensino Médio: felicidade como projeto de vida. *Revista Educação Especial*, Universidade Federal de Santa Maria, v. 35, p. 1-23, 2022.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- SÃO PAULO. SEDUC. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/educacao-sp-aumenta-tempo-de-aula-e-inclui-mais-portugues-e-matematica-na-grade/#:~:text=Para%202025%20a%20Seduc%2DSP,itiner%C3%A1rios%20formativos%20para%20600%20horas>. Acesso em: 13 nov. 2024.
- SILVA, M. R.; KRAWCZYK, N. R.; CALÇADA, G. E. C. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 49, e271803, 2023, p. 1-18. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349271803por>. Acesso em: 02 mar. 2024.

RECEBIDO: 08/11/2024  
APROVADO: 27/01/2025  
PUBLICADO: 18/03/2025

RECEIVED: 11/08/2024  
APPROVED: 01/27/2025  
PUBLISHED: 03/18/2025