



Escola e projetos de vida em alunos do 9º ano do Ensino Fundamental: uma etnografia baseada em evidências subjetivas

School and life projects in 9th year Elementary School students: an ethnography based on subjective evidence

Escuela y proyectos de vida en estudiantes de noveno año de Educación Básica: una etnografía basada en evidencia subjetiva

Ingrid Chagas Alves 
Universidade Salgado de Oliveira, Niterói, RJ, Brasil
ingridalvespsi@gmail.com

Elisa Maria Barbosa de Amorim Ribeiro 
Universidade Salgado de Oliveira, Niterói, Brasil
ribeiro.emba@gmail.com

Edna Maria Querido de Oliveira Chamon 
Universidade de Taubaté, Taubaté, SP, Brasil
edna.chamon@gmail.com

Recebido em 16 de dezembro de 2024

Aprovado em 12 de fevereiro de 2025

Publicado em 26 de maio de 2025

RESUMO

A escola pode ser comprometida com a construção dos projetos de vida dos alunos ao ofertar espaços de diálogo e troca sobre as perspectivas futuras. Contudo, ainda se mostra insuficiente em proporcionar esses espaços para a reflexão das trajetórias. Desse modo, o objetivo desse artigo é analisar as relações entre representações sociais de escola e sentidos de projetos de vida, através da experiência vivida em seis encontros realizados e sua reconstrução, na perspectiva dos alunos. Para a coleta de dados, utilizou-se a Etnografia Baseada em Evidência Subjetiva, com a participação de doze alunos de uma turma de 9º ano, de uma escola da rede pública de Minas Gerais. As entrevistas foram transcritas na íntegra, tratadas pelo software Iramuteq, a partir da Classificação Hierárquica Descendente e submetidas à análise de conteúdo. Como resultados, os alunos legitimam a importância da escola, baseados na tríade estudo-faculdade-trabalho. Os projetos de vida encontram-se fortemente vinculados às questões materiais, ao trabalho, a partir de uma profissão reconhecida e valorizada

socialmente, que permite ascensão social, garantida através dos estudos. Enfatiza-se a necessidade de intervenções pedagógicas que permitam ampliar a visão dos alunos sobre os projetos de vida, além da tríade estudo-faculdade-trabalho. Ainda que sejam autocentradas e desvinculadas de questões históricas e sociais, observamos um importante processo de reflexão, mesmo que inicial, sobre as trajetórias dos alunos.

Palavras-chave: Escola; Projetos de Vida; Representações Sociais.

ABSTRACT

The school can be committed to building students' life projects by offering spaces for dialogue and exchange about future perspectives. However, it is still insufficient to provide these spaces for reflection on trajectories. Therefore, the objective of this article is to analyze the relationships between social representations of school and meanings of life projects, through the experience lived in six meetings held and their reconstruction, from the students' perspective. For data collection, Ethnography Based on Subjective Evidence was used, with the participation of twelve students from a 9th grade class, from a public school in Minas Gerais. The interviews were transcribed in full, processed by the Iramuteq software, based on the Descending Hierarchical Classification and subjected to content analysis. As a result, students legitimize the importance of school, based on the study-college-work triad. Life projects are strongly linked to material issues, to work, from a recognized and socially valued profession, which allows social advancement, guaranteed through studies. The need for pedagogical interventions that allow students to broaden their vision of life projects, beyond the study-college-work triad, is emphasized. Even though they are self-centered and disconnected from historical and social issues, we observe an important process of reflection, even if initial, on the students' trajectories.

Keywords: School; Life Projects; Social Representations.

RESUMEN

La escuela puede comprometerse con la construcción de proyectos de vida de los estudiantes ofreciendo espacios de diálogo e intercambio sobre perspectivas de futuro. Sin embargo, aún es insuficiente brindar estos espacios de reflexión sobre las trayectorias. Por tanto, el objetivo de este artículo es analizar las relaciones entre representaciones sociales de la escuela y significados de los proyectos de vida, a través de la experiencia vivida en seis encuentros realizados y su reconstrucción, desde la perspectiva de los estudiantes. Para la recolección de datos se utilizó la Etnografía Basada en Evidencia Subjetiva, con la participación de doce estudiantes de una clase de 9º grado, de una escuela pública de Minas Gerais. Las entrevistas fueron transcritas íntegramente, procesadas por el software

Iramuteq, con base en la Clasificación Jerárquica Descendente y sometidas a análisis de contenido. Como resultado, los estudiantes legitiman la importancia de la escuela, a partir de la tríada estudio-universidad-trabajo. Los proyectos de vida están fuertemente vinculados a las cuestiones materiales, al trabajo, desde una profesión reconocida y valorada socialmente, que permite el avance social, garantizado a través de los estudios. Se enfatiza la necesidad de intervenciones pedagógicas que permitan a los estudiantes ampliar su visión de proyectos de vida, más allá de la tríada estudio-universidad-trabajo. Si bien son egocéntricos y desconectados de las cuestiones históricas y sociales, observamos un importante proceso de reflexión, aunque sea inicial, sobre las trayectorias de los estudiantes.

Palabras clave: Escuela; Proyectos de Vida; Representaciones Sociales.

Introdução

O acesso de todos à escola, garantido pela Constituição Federal (1988), não assegura, por si só, práticas educativas de qualidade (Leite *et al.*, 2016). As discussões sobre o desenvolvimento de um país estão relacionadas à Educação, fundamental para a formação das futuras gerações. Reconhecendo essa relevância, estudos e debates buscam identificar caminhos para aprimorar a qualidade e a equidade da Educação (Santana; Chamon; Camarini, 2024).

A Educação é um campo de amplas perspectivas para o estudo da gênese, evolução e transformação de Representações Sociais (RS), permite um olhar psicossocial para as questões educacionais, investigando as tessituras entre o psicológico e o social (Lima; Campos, 2020). Pelas dinâmicas psicossociais, “[...] a escola coloca as representações sociais sob tensão e vemos que esta colocação sob tensão impacta tanto nos planos cognitivo e emocional, quanto relacional” dos sujeitos (Richardot, 2016, p.344).

Para compreender a escola enquanto espaço social e objeto de RS, não basta reduzi-la às normativas oficiais e isolá-la de aspectos políticos, históricos e sociais. A escola envolve a compreensão de um sistema complexo no qual atores sociais estão implicados, professores, alunos e demais profissionais, com suas expectativas, crenças e valores sobre o papel e a função social da escola (Foresti; Kujawa; Patias, 2020; Alves; Campos, no prelo).

Para pensar as dinâmicas psicossociais implicadas no contexto educativo e possíveis transformações, Alves e Campos (no prelo, p. 3) enfatizam que

É necessário desvelar os elementos simbólicos que estão em disputa e/ou negociação e que alicerçam o processo socioeducativo, pois a possibilidade de alteração desses elementos que organizam as estruturas sociais poderá provocar mudanças nas diferentes esferas que constituem a Educação e no processo educativo.

A Teoria das Representações Sociais permite apreender esses elementos simbólicos construídos nos grupos sociais, em especial, no caso desta pesquisa, alunos na transição entre o Ensino Fundamental (EF) e o Ensino Médio (EM). As RS são constituídas por crenças, valores e atitudes sobre um objeto social específico, que é significativo para o grupo social, ainda que não completamente conhecido por ele.

Dois processos psicossociais encontram-se na gênese de uma representação social: a objetivação e a ancoragem (Moscovici, 2015). 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 escola é organizada pelos grupos que nela ocupam diferentes posições, mas essa configuração do sistema escolar não é livre de tensões, em razão das desigualdades existentes e enfrentadas pelos grupos que a compõe. O sistema escolar reproduz as relações estabelecidas na sociedade da qual faz parte (Marcelino; Catão; Lima, 2009).

Com a universalização do ensino, os processos de exclusão que antes ocorriam fora das escolas, devido à falta de garantia do direito à educação básica para todos, agora se manifestam no ambiente escolar. Isso se dá pela reprodução das desigualdades sociais, a supervalorização do diploma e a meritocracia (Dubet, 2013). As realidades desiguais que afetam os estudantes brasileiros, especialmente os de escolas públicas, tendem a ser dissimuladas e as circunstâncias que perpetuam desigualdades sociais, históricas e culturais são frequentemente ignoradas (Fávero; Oliveira; Faria, 2022). Esse processo de exclusão também se agencia frente à educação configurada em sistema bancário, como ensina Freire (1996), e que se ancora na uniformidade.

A instituição escolar, suas práticas pedagógicas e seu currículo refletem e perpetuam as posições e ideias de grupos sociais dominantes, preservando as estruturas existentes e legitimando a não democratização do ensino (Santos; Melo; Moraes, 2021). Ao definir os conteúdos curriculares, a escola não só determina o que será ensinado, mas também os sujeitos que pretende formar (França; Fernandes, 2022).

A escola e o processo educacional estão imersos em ideologias e códigos sociais, o que destaca a importância de refletir sobre o valor da educação na sociedade. Grupos sociais elaboram RS que orientam as práticas educativas, definindo os objetivos que compreendem ter a educação e quais cidadãos desejam formar. Por meio da educação, as novas gerações aprendem e internalizam valores e

normas, reproduzindo-os ou transformando-os (Bona; Silva, 2012). Freire (1996) enfatiza a capacidade humana de ir além: os seres humanos podem ser condicionados, mas não determinados. Mesmo subordinados a um ensino bancário, os educandos podem superar o autoritarismo e o erro epistemológico do bancarismo.

Condicionamentos genéticos, culturais e sociais influenciam os sujeitos, mas devem ser vistos como condições e não determinações absolutas, caso contrário os indivíduos seriam meros produtos dessas condições, irresponsáveis por suas ações (Freire, 1996). Mesmo diante da capacidade humana de superar os condicionantes, a escola deve se comprometer na formação de sujeitos autônomos, críticos, conscientes e plenos a viver em sociedade (Dias, 2023).

A História é um tempo de possibilidades, e embora o futuro possa ser influenciado por condicionamentos sociais, não é sentenciado por eles (Freire, 1996). Partindo dessa perspectiva, abordamos a História e o futuro enquanto territórios de potencialidade e reconhecemos na escola esse potencial de promover transformações ao fornecer espaços que permitam aos adolescentes dialogarem, refletirem sobre suas realidades e construam projetos de vida.

Nessa direção, entendemos que a escola não deve se restringir a preparar adolescentes para o mercado de trabalho. Sua missão é educar e formar as futuras gerações com o melhor que a humanidade criou, garantindo o acesso à cultura e contribuindo para uma sociedade mais justa, igualitária, menos violenta e preconceituosa (Oliveira; Filho, 2023).

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), ao propor um modelo educativo pautado no desenvolvimento de competências e habilidades, apresenta como sexta competência “Trabalho e Projeto de Vida”, sinalizando a relação entre ambos. A projeção para o mundo do trabalho é aspecto relevante na normativa. No EF, o desenvolvimento do protagonismo é uma prévia do projeto de vida a ser trabalhado no EM, como unidade curricular. O projeto de vida, a partir da BNCC, pode ser entendido como o que os estudantes desejam, arquitetam e redefinem para si ao longo do percurso. Ele se constrói articulado ao desenvolvimento identitário, aos atravessamentos históricos, políticos e sociais, que podem promover

ou restringir os desejos dos estudantes (Brasil, 2018).

Entretanto, a educação ancorada em um currículo baseado em competências, concentrando-se nas demandas complexas da vida cotidiana e do mundo do trabalho, atende a uma lógica do mercado. Nesse caso, a finalidade do processo educativo certifica os interesses do capital, reproduzindo as desigualdades existentes (Silva, 2018; Santos, Lélis; Vale, 2020). Assim, a escola contribui para a exclusão, ao não oferecer as condições necessárias para que os adolescentes desenvolvam e reflitam sobre seus projetos de vida.

A construção de um projeto de vida deve ser vista como um exercício essencial para a cidadania e uma vida digna, não se limitando ao sucesso escolar e profissional. Os projetos construídos numa relação dialógica entre o sujeito e o social demonstram que as escolhas não são meramente subjetivas. As condições materiais, sociais, culturais e econômicas influenciam de maneira diferente cada sujeito, atuando como determinantes na elaboração e realização de seus projetos de vida (Alves; Oliveira, 2020; Pereira; Dellazzana-Zanon, 2021).

Um trabalho pedagógico que tome o projeto de vida como objeto educativo não pode ser alheio às diferentes dimensões e instituições que o alicerçam e o constituem, como família, religião, ideologia, política e moral. É fundamental incluir, no contexto pedagógico relacionado ao projeto de vida, o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades voltados para a escolha, a tomada de decisões e o planejamento nas esferas pessoal, profissional e cidadã (Silva; Danza, 2022).

O projeto de vida, além do compromisso e significado pessoal, inclui também princípios éticos e uma dimensão voltada para o Outro, com impactos e benefícios sociais. Em um projeto de vida implicado nas dinâmicas sociais, possuindo um compromisso social, a presença do “Outro” é essencial, pela sua participação na constituição do mundo e na constituição de si (Damon; Manon; Bronk, 2003; Marcelino; Catão; Lima, 2009; Silva; Danza, 2022).

Além disso, as práticas e as RS, que se constituem na interlocução entre sujeito e social, que agenciam o processo educativo e adentram a escola, também são condições para a construção de projetos de vida. Nessa direção, o projeto de vida se

configura como um espaço comum de partilhas de significados sociais, perpassado por um contexto histórico de valores e regras que articulam processos psicossociais (Nascimento, 2006). As dinâmicas psicossociais que se corporificam na escola e são também base para os projetos de vida, nos permitem abordá-lo como objeto de representação e compreender como as RS podem construir os sentidos de projetos de vida dos adolescentes.

Desse modo, o objetivo desse artigo é analisar as relações entre representações sociais de escola e sentidos de projetos de vida, através da experiência vivida em seis encontros realizados e sua reconstrução, na perspectiva dos alunos.

Método

Participantes

Participaram desta pesquisa 12 adolescentes, três meninas e nove meninos, de uma turma do 9º ano do EF, de uma escola da rede pública de um município de Minas Gerais. A idade dos participantes variou de 14 a 17 anos.

Procedimentos éticos e de coleta de dados

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Salgado de Oliveira, sob o Parecer no 6.030.758 – CAEE: 67836523.5.0000.5289. Os alunos participaram voluntariamente e autorizados pelos responsáveis, cumprindo os requisitos éticos e garantindo o anonimato dos participantes.

Para a coleta de dados utilizamos a Etnografia Baseada em Evidência Subjetiva (SEBE, no original em inglês *Subjective Evidence Based Ethnography*), uma técnica de etnografia digital em primeira pessoa. A utilização da SEBE pressupõe duas etapas de coletas de dados: a primeira é captura da atividade em primeira pessoa e a segunda, a entrevista *replay* (Lahlou, 2017).

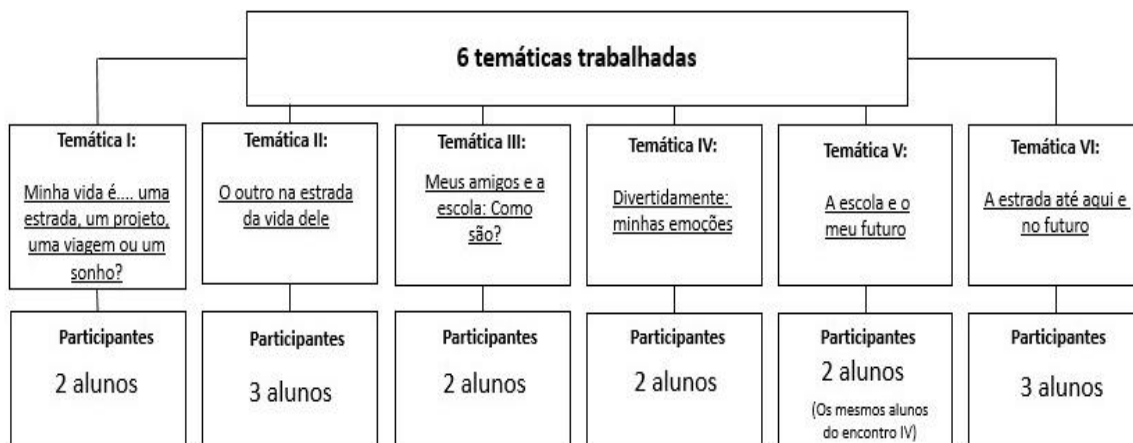
Optamos pela SEBE como recurso metodológico pelo seu potencial de produzir dados por meio de gravações em vídeo na perspectiva em primeira pessoa (*first*

person perspective ou FPP, em inglês). Essa abordagem busca reconstruir a experiência subjetiva do participante com o uso de uma microcâmera (*subcam*). A SEBE apresenta diferenciais em relação a métodos etnográficos tradicionais, promovendo uma mudança epistêmica, na qual o sujeito se torna participante na pesquisa, tendo espaço para elaborar e produzir sentidos. O participante é o principal responsável pela coleta de dados, podendo registrá- los até mesmo na ausência do pesquisador (Brandão, 2023; Peres, 2022).

Para registrar a atividade em primeira pessoa, cada participante usa uma *subcam* na altura dos olhos para o registro das imagens durante as sessões. O pesquisador, em seguida, assiste aos vídeos e seleciona trechos para a entrevista *replay*, formando pequenos vídeos denominados *subfilms*. É fundamental que o pesquisador tenha bem definido seu objeto de estudo e seus objetivos, pois isso orienta a escolha dos trechos relevantes para o estudo. Na entrevista *replay*, o participante é solicitado a explicar o que acontece no vídeo, compartilhando suas motivações, sentimentos e interpretações, promovendo uma reflexão sobre a experiência (Brandão, 2023; Campos; Brandão, 2022).

A primeira etapa de coleta de dados aconteceu durante a realização de seis encontros com a turma. Cada encontro teve duração média de uma hora e meia. Os encontros abrangeram atividades de dinâmicas de grupo, indução de metáforas, material de recorte e colagem e audiovisual, como mobilizadores para apreender os sentidos atribuídos pelos alunos ao papel da escola e às experiências escolares, e como percebem a construção dos projetos de vida. O Quadro 1 sintetiza as temáticas abordadas em cada encontro e a distribuição dos participantes por encontro.

Quadro 1 – Percurso da coleta dos dados, temáticas abordadas e distribuição dos participantes nos encontros



Fonte: elaborado pelas autoras (2024).

Os encontros IV e V aconteceram no mesmo dia, devido à ausência de data no calendário escolar para finalizarmos a aplicação. Assim, os participantes do encontro IV seguiram no encontro V, totalizando 14 participações com 12 sujeitos.

De modo a atender a primeira parte da coleta de dados na técnica SEBE, todos os participantes portaram a *subcam* para os registros das atividades propostas em primeira pessoa. Posteriormente, os registros de vídeo produzidos pelos participantes foram assistidos pelas pesquisadoras e produzidos *subfilms* de acordo com o objeto de estudo e objetivo da pesquisa, com o uso de um *software* editor de vídeo.

Na entrevista *replay*, para cada adolescente foram apresentados trechos do momento em que haviam portado a *subcam*, garantindo a presença de clipes da atividade na perspectiva em primeira pessoa, necessários para o protocolo da SEBE.

Durante as entrevistas, não houve um roteiro previamente estruturado, sendo o adolescente solicitado a recontar o que viveu, assumindo o protagonismo no processo de produção dos dados. Nas entrevistas, mostramos os *subfilms* escolhidos e pedimos aos adolescentes que explicassem a sua atividade em vídeo, fazendo perguntas sobre a reflexão e vivência durante os encontros, “Naquele momento, o que você estava fazendo? Você pode me contar como foi? Como foi participar desse

momento? O que você pensou? Como você se sentiu?”. Essas perguntas nos auxiliaram a entender o processo de construção de sentidos e incentivaram a reflexão sobre a experiência, por meio da interação entre o pesquisador e o participante.

Procedimentos de tratamento e análise de dados

As doze entrevistas foram transcritas na íntegra e agrupadas em um *corpus* textual submetido ao tratamento do *software* IRaMuTeQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) (Camargo; Justo, 2013). Foi gerado um dendrograma composto por classes de discurso, com base na rotina de Classificação Hierárquica Descendente (CHD). Na sequência, foi realizada uma análise de conteúdo (Bardin, 2011), por meio da leitura flutuante do *corpus* e interpretação das palavras das classes a partir dos seus segmentos de textos típicos, ou seja, dos segmentos de texto originais nos quais as palavras se encontravam. Foram selecionados elementos representativos, base para categorizar as classes de acordo com o contexto do discurso.

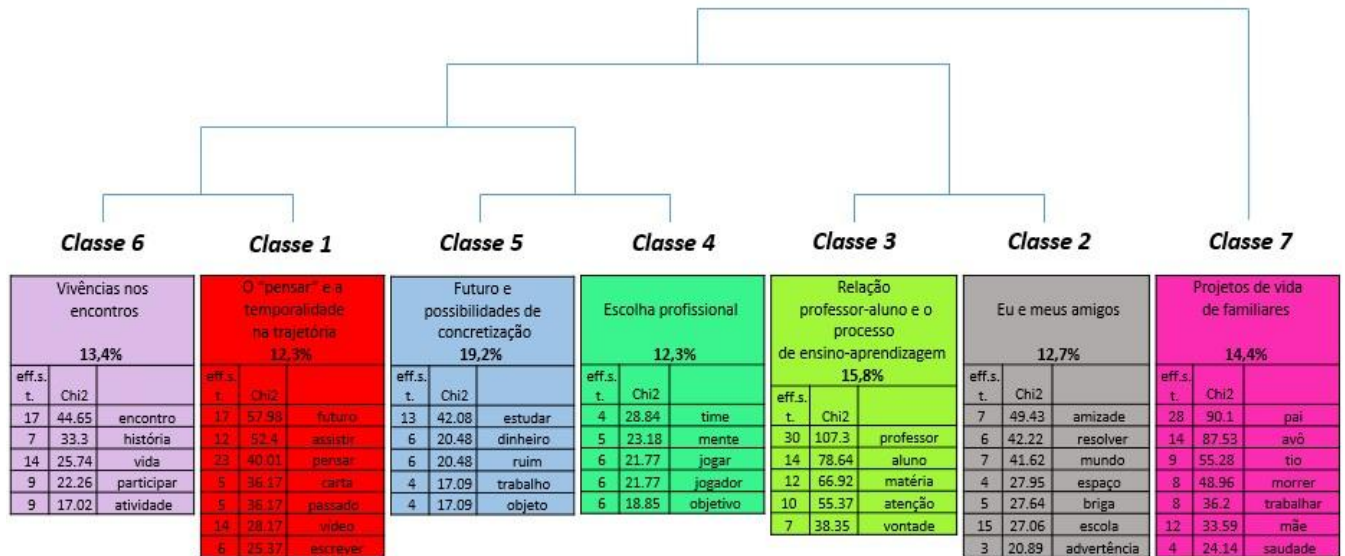
Resultados

Essa seção descreve os eixos e as classes identificadas na CHD e dá exemplos de segmentos de textos representativos dos conteúdos observados nas classes. Ao longo do texto, sempre que houver um valor de porcentagem junto à palavra “classe”, ele se refere ao conteúdo do *corpus* naquela classe. A soma das porcentagens equivale a 100% dos segmentos de texto que foram aproveitados pelo *software*.

O *corpus* geral foi constituído por 12 textos (entrevistas), separados em 329 segmentos de texto. Desse total, foram classificados 292 segmentos, representando 88,75% de aproveitamento do *corpus*. A Figura 1 representa eixos, classes e palavras mais significativas, com os valores de frequência de cada palavra (eff.s.t.) e o valor do qui-quadrado (χ^2), que representa o grau da associação da palavra com a classe.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644490281>

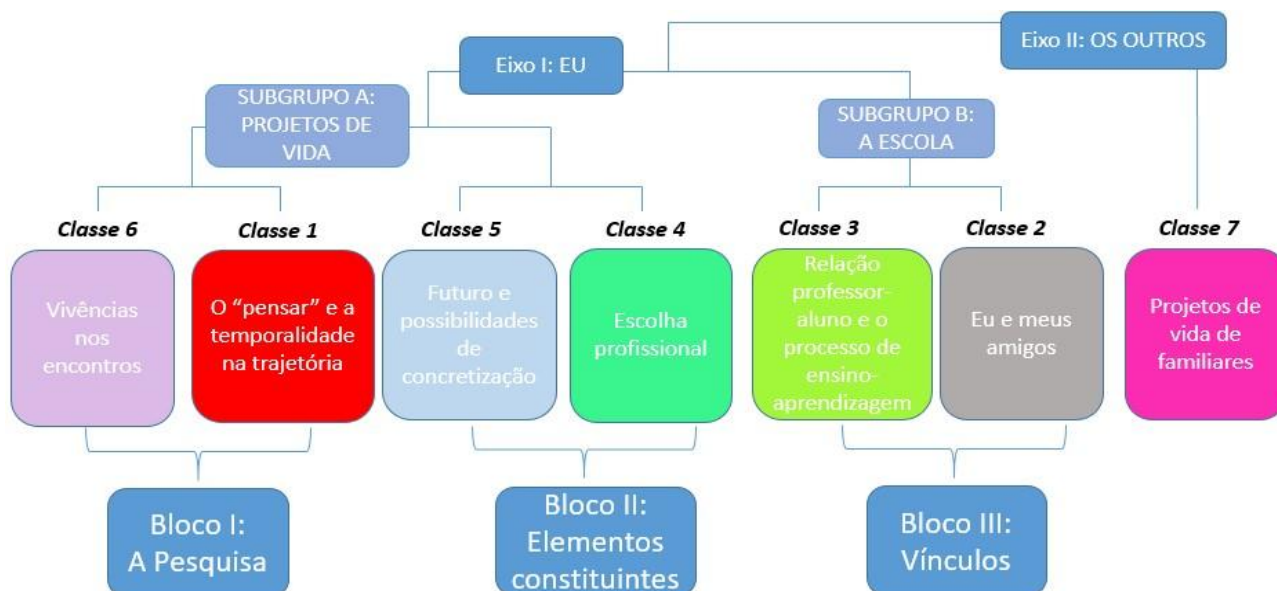
Figura 1 – Dendrograma de classes



Fonte: elaborado pelas autoras a partir do Dendrograma (IRaMuTeQ, 2024).

O dendrograma foi organizado em dois eixos principais. O primeiro, denominado **Eu**, é composto por dois subgrupos (A e B). A primeira partição do eixo origina os subgrupos A e B. No subgrupo A, a segunda partição subdivide em dois blocos. O subgrupo A- **Projetos de vida**- foi dividido em Bloco I- **A pesquisa** (Classes 6 e 1) e Bloco II- **Elementos constituintes** (classes 5 e 4). Já o subgrupo B- **A escola**- é composto pelo bloco III (classes 3 e 2). O segundo eixo, **Os outros**, contém a Classe 7. A figura 2 representa essa categorização.

Figura 2 – Síntese da categorização



Fonte: elaborado pelas autoras a partir do Dendrograma (IRaMuTeQ, 2024).

Eixo I: Eu

Subgrupo A – Projetos de Vida

Bloco 1 – A pesquisa

Classe 6: Vivências nos encontros

Nessa classe (13,4%), os segmentos de texto relacionam-se às vivências dos adolescentes nos encontros. Os vocábulos gerados para esta classe têm por destaque: encontro, história, vida, participar, atividade.

As palavras “encontro”, “participar” e “atividade” se associam a participação dos adolescentes nas atividades e nos encontros. Mencionam vivências positivas, com potencial de reflexão sobre a sua trajetória (“eu comecei a pensar nisso através dos encontros que nós tivemos”; “sobre a minha participação nesse encontro, foi diferente porque eu não tinha parado para pensar sobre como eu vejo a vida dessa forma”)

Os vocábulos “história” e “vida” se conectam pelas atividades promovidas nos

encontros. As histórias, ou seja, o compartilhar das vivências e das narrativas sobre si ou sobre os familiares em momentos grupais, foi apontado como promotor de reflexão sobre a própria vida, pela oportunidade de troca com os outros. Os encontros realizados parecem cumprir os espaços coletivos de discussão, de diálogo e de escuta das perspectivas de futuros dos adolescentes, com potencial de transformação (“me ajudou em poder pensar, refletir nas histórias e mudar, porque a gente fica escutando o que cada um fez, nós temos que pegar e mudar, não só escutar”).

Classe 1: O “pensar” e a temporalidade na trajetória

Nessa classe (12,3%) os segmentos de texto relacionam-se à temporalidade implicada nos projetos de vida e a mobilização do “pensar” enquanto trajetória, a partir de atividades propostas e da entrevista *replay*. Os vocábulos gerados para esta classe têm por destaque: futuro, assistir, pensar, carta, passado, vídeo, escrever.

As palavras “carta” e “vídeo” se conectam por serem atividades propostas nos encontros e na entrevista *replay* (escrever carta, assistir ao vídeo). Pelos discursos, observamos um processo mobilizador do pensar (refletir) sobre sua trajetória e a temporalidade implicada. O assistir ao vídeo (*subfilms*) na entrevista *replay* parece também ter cumprido um papel de ressignificar vivências para alguns adolescentes (“eu acho muito necessário que todos que estão aqui tenham tido essa oportunidade, a gente consegue se expressar [...] a gente pára e pensa eu nunca pensei nisso”; “ao escrever a carta [...] fez a gente pensar sobre o que a gente quer saber no futuro, o que a gente quer ser e lembrar no futuro”). Na atividade da carta, os adolescentes escreveram sobre o que gostariam de registrar para si mesmos no futuro.

Observamos três posicionamentos relacionados às perspectivas de futuro: desesperança, insegurança e reflexão. Parece haver uma desarticulação do futuro com o presente e passado quando a insegurança da trajetória é vivida de modo angustiante. Para alguns adolescentes, a incerteza parece ser resolvida pela supervalorização do tempo presente e pela meritocracia (“para haver um futuro tem que haver um presente primeiro. Se você pensar muito no futuro, você vai esquecer

do presente”; “minha mãe sempre falou comigo que você vai colher o que plantar”). A desesperança, se concretiza em uma falta de perspectiva (“Eu nem sei se eu vou estar vivo, [...] quando eu paro para pensar no meu futuro, eu penso em muitas coisas, [...] ruins e boas”). Por fim, há indícios de um processo reflexivo, ainda que inicial, em relação aos projetos de vida enquanto trajetória, na articulação entre passado-presente-futuro (“a gente não fica pensando muito nisso toda hora, deu para refletir. Eu já havia parado para pensar no futuro, mas não pensava sobre o meu passado e quem eu sou agora”).

Bloco II – Elementos constituintes

Classe 5: Futuro e possibilidades de concretização

Na classe 5 (19,2%) os segmentos de texto se vinculam a elementos implicados nos projetos de vida dos adolescentes e suas possibilidades de concretização, perpassando pela ideia de futuro. Os vocábulos gerados para esta classe têm por destaque: estudar, dinheiro, ruim, trabalho e objeto.

O “estudar” aparece como primeiro elemento vinculando-se à importância da formação como garantia de ingresso na faculdade, trabalho e melhores condições no futuro. A escola e os docentes figuram como importantes na construção de projetos de vida dos alunos que seguem uma perspectiva normativa, tradicional, socialmente esperada, concretizada no percurso estudo-faculdade-trabalho. Essa tríade se confirma a partir de vocábulos que também aparecem na classe, estudar-faculdade-trabalho (“eu acho importante estudar, porque se você não tem uma certa aprendizagem, você não conseguirá se formar, ter um futuro”).

Contudo, a escola e os docentes parecem ser insuficientes em potencializar outros percursos e projetos de vida, que divergem do já esperado. Nessa classe, a formação, a escola e os professores aparecem associados à construção dos projetos de vida, ora validando-os, ora deslegitimando-os, quando diferem do normativo (“eu acho que a escola incentiva no futuro. Eu não vou falar no futuro que a gente planeja porque quase todos os professores falam a mesma coisa: estuda, faz curso,

faculdade, tenha um bom emprego”).

O vocábulo “ruim” associa-se às dificuldades vividas na trajetória dos adolescentes, de seus familiares ou ainda às incertezas diante do futuro, que parecem mobilizar nos adolescentes uma carga afetiva negativa (“às vezes eu penso coisas ruins que não darão certo [...] em não conseguir um trabalho bom, passar dificuldades”).

A articulação entre os vocábulos “dinheiro” e “objeto” expressam a compreensão do dinheiro como recurso para solucionar os problemas vivenciados e concretização dos seus projetos de vida (“eu continuaria escolhendo o dinheiro [...], eu não sei como será minha vida no ano que vem, eu estou querendo estudar no centro e eu vou precisar fazer curso, então dinheiro ajudaria bastante, inclusive em passagem para a condução”).

Classe 4: Escolha profissional

Na classe 4 (12,3%) os segmentos de texto se vinculam à escolha profissional como elemento implicado nos projetos de vida, e o futebol como via de reconhecimento e ascensão social.

Os vocábulos gerados para esta classe incluem: time, mente, jogar, jogador, objetivo. As palavras time, jogar e jogador associam-se à escolha profissional dos adolescentes, predominante nos meninos, como meio de garantir o reconhecimento e ascensão social (“se eu começar a jogar agora, começar a destacar em algum time, na Copa eu já estarei com 18 anos e já posso ser convocado, posso não jogar com Neymar, mas jogo ao lado de outros jogadores renomados”).

“Ter em mente” refere-se a um processo reflexivo que envolve pensar, fazer escolhas e tomar decisões conscientes no presente, com o objetivo de alcançar metas futuras. Nesse contexto, os termos “mente” e “objetivo” estão interligados, sendo que o objetivo é a profissão desejada. Os adolescentes tendem a escolher profissões socialmente valorizadas, buscando reconhecimento e ascensão social, com destaque para carreiras como o futebol, em menor escala medicina e teatro (“eu tenho em mente

que eu quero fazer teatro”; “é como se o caminho fosse sem fim até essa faculdade sonhada que eu quero, para mim o objetivo que eu quero chegar é a minha faculdade de medicina”).

Subgrupo B – A Escola

Bloco III – Vínculos

Classe 3: A relação professor-aluno e o processo de ensino-aprendizagem

Na classe 3 (15,8%) os segmentos de texto referem-se à relação professor-aluno implicada no processo de ensino-aprendizagem. Os vocábulos gerados para essa classe têm por destaque: professor, aluno, matéria, atenção, vontade. As palavras “professor”, “aluno”, “atenção” e “matéria” articulam-se no vínculo estabelecido. A relação professor-aluno atua como facilitadora do prestar atenção nas aulas e por consequência aprender as matérias (“esse tipo de professor faz a diferença para a gente, se um professor trata a gente mal, é claro que na aula dele a gente não vai querer prestar atenção e se dedicar”).

Os alunos reconhecem sua responsabilidade na aprendizagem, sendo importante seu interesse e participação nas aulas. No entanto, esse engajamento depende do ambiente da sala de aula, onde a desmotivação pode surgir do medo de errar e da falta de confiança na relação com o professor (“o aluno não querer, não ser proativo para poder estudar e uma coisa acrescenta na outra, mas também tem a parte da relação com determinados professores”; “coisas que alunos de nono ano já não deveriam cometer erros, eu acho que é mais o medo do julgamento do professor do que errar entre si com os colegas da turma”).

Um outro desdobramento do vínculo entre os docentes e os alunos se dá no vocábulo “vontade”, sentir-se à vontade para se expressar, para estabelecer uma relação de confiança dentro da dinâmica da sala de aula. Contudo, o silenciamento dos alunos é normalmente a regra e não a exceção (“a sala de aula era para ser um ambiente que todos se sentissem mais seguros, mais à vontade para se abrir e dialogar sobre determinadas matérias e exercícios, eu acho que é até um trauma”). A

palavra “vontade” também se vincula a “força de vontade”, esforço pessoal (“eu sei que terão pessoas assim que falarão que eu não vou conseguir, mas eu não dou ouvidos porque eu sei que se eu tiver força de vontade, com o meu esforço, eu vou conseguir”).

Em síntese, os elementos presentes na classe, “prestar atenção”, “a aprendizagem das matérias” potencializado pelo vínculo estabelecido entre professor e aluno e a “força de vontade” são apontados como elementos importantes para as perspectivas de futuro. A qualidade do vínculo estabelecido também leva ao encorajamento, ao conversar, pensar possibilidades diante do futuro e ao respeito no trato com o aluno (“eu tenho mais facilidade para me expressar, prestar mais atenção na aula, por acreditar que o que o professor está me ensinando vai ter uma serventia maior para mim”; “os professores deveriam falar para a gente: não foque só em uma coisa porque pode ser que não aconteça, pode ser que seu gosto mude”).

Classe 2: Eu e meus amigos

Na classe 2 (com 12,7%), os segmentos de texto dizem respeito à escola como espaço relacional entre os pares, os conflitos inerentes e os esforços da escola para lidar com essas questões.

Os vocábulos gerados nessa classe incluem: amizade, resolver, mundo, espaço, briga, escola e advertência. A escola como espaço social e coletivo se articula aos vocábulos “mundo” (“todo mundo”), “amizade” e as dinâmicas oriundas dessas relações: (“foi muito bom ouvir todo mundo falar, porque às vezes a pessoa fica segurando, depois dos encontros a turma conseguiu se reunir. Eu acho que todas as escolas deveriam ter pelo menos um mês dessas atividades”; “na escola tem muitos pontos positivos também, porque nós conhecemos pessoas que gostamos”). Nos discursos, a vivência escolar favorece a construção das amizades, mas também o aparecimento dos conflitos inerentes às relações ou as diferenças que se fazem presentes na escola, como indicado pelo vocábulo “briga” (“se na minha família eu brigo com alguém, nós vamos resolver, mas se tem briga na escola ninguém resolve

nada”).

Quando há conflitos, os alunos mencionam as estratégias utilizadas pela escola para resolvê-los. O vocábulo “advertência” denota uma forma punitiva de gerenciamento dos conflitos (“agora na escola estão fazendo diferente, chama as duas pessoas na diretoria e a diretora apoia a conversa ao invés de dar advertência, porque antigamente era assim: se tivesse briga ia na diretoria tomava advertência e pronto”).

Contudo, o vocábulo “resolver” revela um esforço da escola em promover diálogo para a resolução dos conflitos. Por outro lado, o vocábulo “resolver” também apresenta outro sentido. Os adolescentes mencionam que precisam resolver os conflitos sozinhos (“a gente se resolve entre a gente mesmo”).

O vocábulo “espaço” evidencia que, mesmo diante do engajamento da escola em novas propostas para mediar os conflitos, ainda são ausentes os espaços que permitem a expressão dos adolescentes e a resolução dos conflitos (“a gente não tem esse espaço na escola, a gente fala de saúde mental, mas não tem esse espaço acolhedor, nós podemos conversar com os professores, eles aconselham, mas a gente continua sem saber como lidar com isso”).

Eixo II: Os outros

Classe 7: Projetos de vida dos familiares

Na classe 7 (14,4%), os segmentos de texto relacionam-se aos projetos de vida dos familiares e ao elemento “trabalhar” com carga valorativa central da trajetória.

Os vocábulos destacados para esta classe incluem: pai, avô, tio, morrer, trabalhar, mãe e saudade. Palavras como “pai”, “avô”, “tio” e “mãe” surgem quando os adolescentes falam sobre suas trajetórias de vida e os projetos de seus familiares. Os discursos revelam a importância da trajetória dos avós na formação dos projetos de vida dos pais e como essa influência se estende aos adolescentes (“eu quero ser igual ao meu pai e dar orgulho para minha família”; “sobre o sonho do meu pai, seria que meu avô e minha avó ainda estivessem vivos para verem que ele seguiu a carreira do

meu avô”).

O elemento “trabalhar” aparece com carga valorativa central dos projetos de vida dos familiares, objetivado como garantia de futuro e como uma trajetória de sucesso. O “trabalhar” se articula à constituição identitária na medida em que os adolescentes o relacionam à família: “eu quero ser igual ao meu pai, trabalhar na mesma coisa que ele”.

As perspectivas de futuro objetivadas no trabalho assumem uma dimensão valorativa: “apesar de tudo, ele sempre trabalhou”; “ele proporciona coisas para mim, que ele nunca teve”. Observamos uma composição da constituição de si e do outro, vinculada ao valor da atividade produtiva, reverberando discursos capitalistas (“quando eles vieram para cá, minha avó já trabalhava em vários lugares e ela sempre foi muito guerreira, por causa que ela perdeu o marido dela”; “meu pai tem bastante dificuldade para trabalhar [...] mas ele sempre está seguindo em frente”).

Outros elementos constituintes da trajetória também aparecem com os vocábulos “morrer” (implicando finitude) e “saudades” (“depois que minha avó morreu eu perdi uma companheira, eu ficava lá assistindo novela com ela”; “eu tenho 15 anos e se eu for contar quantos aniversários ele já passou comigo, ano novo, são poucos, é muita saudade que eu sinto dele”). Paradoxalmente, é a “presença da ausência” que aparece no elemento “saudades”. A ausência dos familiares para os adolescentes é justificada pela necessidade de os familiares/provedores precisarem garantir a sobrevivência e se ausentarem com frequência por longos períodos.

Essa dinâmica é vista como um ato “quase-heroico”, no qual se inspiram e buscam seguir como exemplo. A influência dessas trajetórias nos projetos de vida dos adolescentes é evidente, mas isso também dificulta uma reflexão crítica e a identificação de possibilidades de transformação. Eles não problematizam os contextos sociais que perpetuam desigualdades, que impactam suas famílias e os separam de outros elementos essenciais da trajetória para a dignidade humana, como lazer e presença na educação dos filhos.

A necessidade de garantir a sobrevivência básica, mesmo em condições desiguais, é naturalizada como a única realidade existente. Esse cenário “rouba” de

alguns adolescentes a chance de construir projetos de vida que vão além de “lutar para sobreviver e garantir melhores condições”. Precisamos de novos possíveis.

Discussão dos resultados

No bloco intitulado “A pesquisa”, observamos um processo de reflexão, ainda que inicial, a partir da participação nos encontros e na entrevista *replay*, valorizado pelos adolescentes e potencializado pelas atividades grupais, trocas e partilhas sobre histórias e vivências do “eu” e do “outro” (Classe 6). Evidenciamos uma possibilidade de ressignificar vivências a partir da entrevista *replay*, ao assistir os vídeos (*subfilms*) em momento posterior (Classe 1).

Para alguns adolescentes, esse processo de reflexão concentrou-se na trajetória individual, possivelmente relacionada a representações de futuro (“eu já tinha parado para pensar no meu futuro, mas não no que eu vivo agora”, “eu sei o que eu quero ser, mas vi que agora eu ainda não fiz nada”). Há um indicativo de perspectivas de futuro na temporalidade ontem-hoje-amanhã. Trata-se de um resultado importante pois, para alguns adolescentes, o futuro pode deixar de ser puramente idealizado para ocupar um lugar engajado na trajetória, implicando protagonismo para percorrê-la.

Contudo, as reflexões ainda parecem autocentradas, associadas à força de vontade, ao esforço pessoal (classe 3). Seria necessário um estudo longitudinal, acompanhando a evolução dessas trajetórias, para verificar se tais reflexões foram ampliadas para além do “eu”, embora as preocupações com a família possam apontar para essa direção (“dinheiro também para deixar minha mãe despreocupada, ela trabalha muito e o dinheiro não sobra”).

Identificamos três posicionamentos em relação às perspectivas de futuro: desesperança, insegurança e reflexão (esta última já mencionada). A desesperança é evidente quando os adolescentes expressam a falta de perspectivas, sentindo-se perdidos sobre o que pensar ou fazer. A insegurança parece ser enfrentada com uma supervalorização do presente (“eu não penso muito no futuro, porque para haver

futuro, tem que haver presente”). Além disso, há uma crença na meritocracia, com a ideia de que “plantar e colher” garante um futuro bem-sucedido. Nesse contexto, observamos uma fragmentação temporal: a desesperança impede a projeção futura e a insegurança supervaloriza o presente e limita a projeção de longo prazo.

Nas perspectivas de futuro autocentradas, alicerçadas na meritocracia e com os professores assumindo um papel como coautores da construção do futuro dos alunos, percebe-se uma perspectiva de desresponsabilização do Estado diante da educação. Isso se reflete na culpabilização dos adolescentes por suas escolhas e por seu insucesso (Santos; Sousa; Alaya, 2024). Por mais que a meritocracia possa parecer uma resolução tentadora, ela legitima a desigualdade, tornando-a natural e aceitável. Como uma teoria da justiça, naturaliza a distribuição desigual de bens entre sujeitos, em princípio, livres e iguais. “A meritocracia não nos fala de uma igualdade de resultados, mas de oportunidades, uma igualdade imaginária de pontos de partida” (Chamon; Santana; Dias, 2022, p.7). O que cabe aos indivíduos? Aceitar os resultados, visto que, de forma ilusória, partiram das mesmas condições.

Em meio à perversidade do discurso meritocrático, a educação constrói perspectivas de futuro como responsabilidade individual, não permitindo reflexões sobre questões estruturais e coletivas. Opera-se um falso protagonismo do indivíduo pela via da culpabilização dos adolescentes pelo sucesso ou insucesso na trajetória (Alves; Oliveira, 2020).

Estudos anteriores apontam “estudo”, “trabalho”, “qualidade de vida” e “família” como elementos das representações hegemônicas de preocupações com o futuro (Paredes; Pecora, 2004) e o “trabalho” como a possibilidade de inclusão social dos adolescentes (Nascimento, 2006). Em estudo mais recente, os projetos de vida de estudantes de EM de escola pública também apresentaram centralidade quanto aos elementos materiais e a estabilidade financeira, garantindo ascensão social por meio de uma profissão (Santana; Chamon; Camarini, 2024).

Nesta pesquisa, a tríade “estudo-faculdade-trabalho” também se fez presente, com a educação como meio de garantir o acesso à faculdade e ao trabalho (classe 5), possivelmente possibilitando ascensão social. Souza *et al.* (2018) observaram os

elementos centrais “faculdade” e “estudo” como organizadores da representação de futuro em jovens e também, em uma perspectiva secundária, elementos interligados à estabilidade financeira e profissional (“trabalho”) no futuro. Isso parece sinalizar uma concepção idealizada e naturalizada de que a educação será a garantia para ascensão social, expressando uma simplificação no pensamento em relação ao futuro.

O elemento “dinheiro” revelou também um outro sentido em nossos resultados. Embora os adolescentes busquem concluir a tríade e vejam a estabilidade financeira como uma consequência, o “dinheiro” surge como uma necessidade imediata em suas vidas. Não se trata apenas de uma conquista em um futuro mais alargado, mas de uma necessidade primária para conseguirem progredir na direção dos seus projetos de vida. Alguns adolescentes relatam a falta de recursos básicos, incluindo acesso a espaços educacionais e apoio psicológico (“pagar passagem para frequentar um curso”; “não temos dinheiro para ir ao psicólogo”), essenciais para o presente e que afetam a construção de seus projetos de vida. A ausência de “recursos no agora” limita suas possibilidades e perspectivas de futuro.

Baseados nessa tríade estudo-faculdade-trabalho, os adolescentes legitimam a importância da escola. Valorizam o que é ensinado e aprendido na escola para sua vida futura, ainda que não especifiquem como (Classe 3). Contudo, apontam que a escola valida os projetos de vida legitimados socialmente e se distancia de outros possíveis, deslegitimando-os diante de configurações diferentes, entre eles o “jogar futebol” (Classe 4).

A relação professor-aluno é vista como fundamental no processo de ensino-aprendizagem, facilitando a atenção nas aulas e a aprendizagem das matérias. No entanto, os adolescentes reconhecem que há uma responsabilidade individual envolvida nesse processo. Os vínculos de confiança com os professores permitem que se expressem e compartilhem suas perspectivas de futuro. Por outro lado, atitudes de descrédito em relação às escolhas e planos dos alunos afetam suas perspectivas (classe 3). A escola é vista como um espaço de vínculos, mas também de conflitos, com a educação frequentemente se baseando em punições. Contudo, os

alunos apreciam os esforços da direção em promover diálogos, embora esses momentos ainda sejam limitados à sala da direção (classe 2).

Quanto à “escolha profissional”, um dos elementos constituintes dos projetos de vida (classe 4), ela se dá pela via do reconhecimento e valorização social, e também pelo “trabalho” e pelo “exercício profissional” (classe 5), vinculando-se à constituição de si, ao autoreconhecimento como sujeito. Estudos anteriores já demonstraram que o elemento “trabalho” nas perspectivas de futuro de adolescentes e jovens vincula-se à autorrealização (Santos, 2002; Souza *et al.*, 2018).

Nos resultados desta pesquisa, observamos que o “trabalho” está ligado à autorrealização, mas adquire um valor central: a autorrealização se associa à capacidade produtiva do sujeito. Isso se evidencia quando os adolescentes falam sobre as trajetórias e projetos de vida de seus familiares (classe 5). Mesmo em condições adversas e desiguais, o “sempre trabalhar” é visto como heroico e um sinal de sucesso, independentemente do contexto. Assim, a valoração de si e dos outros está intimamente ligada à capacidade produtiva.

Observamos uma representação do sujeito que se define pelo “saber-fazer” de maneira utilitarista. As representações de si estão intrinsecamente ligadas ao contexto social e cultural em que o sujeito se insere, influenciadas por trocas comunicacionais e RS. Discursos e práticas de cunho capitalista permeiam o cotidiano e entram nas instituições, incluindo a escola, que é orientada para a produção voltada ao mercado de trabalho, e influenciam as representações que os sujeitos constroem de si e dos outros. O “trabalho” e a “escolha profissional” não se articulam à potência de transformação e ao compromisso social que impactem o coletivo.

O projeto de vida se tece nesse conjunto de interações, na constituição de conhecimentos sobre si e sobre o mundo, à medida que significados são partilhados no cotidiano. Isso implica que há um espaço comum, compartilhado, de troca entre os sujeitos, onde o sentido da vida de cada um ganha formas consensuais. A organização social, os processos comunicacionais e a cultura constituem as bases que influenciam as condições de criação e circulação das RS. Os sentidos de projetos de vida assumem um caráter coletivo (Nascimento, 2006).

Nessa direção, quando os adolescentes mencionam os projetos de vida de seus familiares, o objetivam no elemento “trabalhar”, como garantia de futuro para a família e do valor atribuído enquanto pessoa. São configurações tecidas em meio às relações do sujeito com o mundo. As representações de projeto de vida dos sujeitos e sua valoração são reduzidas ao “saber-fazer” e subestimados outros elementos constituintes da trajetória: o autoconhecimento, a dimensão afetiva, psicológica e social.

Os sentidos de trabalho, de uma ocupação reconhecida e valorizada socialmente, que tem sido a fundamentação dos projetos de vida, é predominante na sociedade contemporânea, inclusive nos textos educacionais oficiais, que orientam a elaboração dos currículos (Santana; Chamon; Camarini, 2024). A Educação produz esses sentidos por meio de práticas tradicionais que não promovem a reflexão, o exercício da autonomia e da cidadania. Os adolescentes, ao falarem sobre seus projetos de vida e daqueles de suas famílias, centralizam em “trabalho” e “escolha profissional” (classes 7, 4 e 5), sem refletir sobre o impacto na coletividade. Isso indica um processo educativo que reforça uma visão fragmentada do ser humano, negligenciando o desenvolvimento integral, que deveria ser a principal finalidade da escola, conforme as diretrizes oficiais.

Assim, a escola ainda não dá conta de preparar os adolescentes para a vida. O preparo para a vida consiste na articulação do desenvolvimento acadêmico, por meio de habilidades capazes de promover transformações necessárias visando o bem-estar e o desenvolvimento de habilidades que permitam lidar com o cotidiano e suas imprevisibilidades (Nascimento, 2006).

Considerações finais

Esse artigo objetivou analisar as relações entre representações sociais de escola e sentidos de projetos de vida, através da experiência vivida em seis encontros realizados e sua reconstrução, na perspectiva dos alunos. De um modo geral, mediante a participação dos adolescentes na pesquisa, observou-se um processo de

reflexão sobre as perspectivas de futuro. Os adolescentes validam os espaços educativos de diálogo e troca com o Outro como oportunidades para promover reflexões sobre a sua trajetória. Mesmo com as dificuldades observadas, esse resultado demonstra o potencial de uma educação que não se limita ao caráter instrumental, mas também se faz a partir das interações dos sujeitos, em um processo histórico-cultural.

Os alunos legitimam a importância da escola, baseados na tríade “estudo-faculdade-trabalho”. Por um lado, a tríade parece revelar perspectivas de futuro simplistas e idealizadas, como o estudo assegurando a ascensão social. Por outro, notamos uma construção de perspectivas futuras mais engajadas, não se limitando a uma visão idealizada. Isso resulta em uma mudança de postura em relação aos projetos de vida, com os adolescentes adotando uma atitude mais engajada e podendo se tornar protagonistas de seu percurso, no lugar de apenas representarem esse percurso como “fruto do destino”. Eles mencionam a necessidade de realizar escolhas e ações conscientes, pensar no que foram, no que são e no que virão a ser, enquanto trajetória. Contudo, essas reflexões ainda permaneceram autocentradas, subordinando questões contextuais, históricas e políticas à uma visão meritocrática do futuro.

Assim, enfatizamos a necessidade de estudos longitudinais para investigar como o processo reflexivo evolui e se expande (ou não) para condições coletivas e sociais. É fundamental ampliar os horizontes dos alunos por meio de intervenções pedagógicas na escola que estimulem a reflexão e a expansão de projetos de vida, que atualmente ainda estão centrados no sucesso profissional e material.

Agradecimentos

A pesquisa contou com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A pesquisa contou com o apoio do CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Referências

ALVES, Ingrid Chagas; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. Um super-herói na escola: as representações sociais de alunos dos anos finais do ensino fundamental sobre escola. No prelo. **Educação Temática Digital**.

ALVES, Míriam Fábila; OLIVEIRA, Valdirene Alves de. Política educacional, projeto de vida e currículo do ensino médio: teias e tramas formativas. **Humanidades; Inovação**, v. 7, n.8, p. 20-35, 2020. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2608>>. Acesso em: 5 out. 2024.

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

BONA, Juliano; SILVA, Neide de Melo Aguiar. Cultura e práticas escolares: um olhar a partir das representações sociais. **Revista Espaço Pedagógico**, 16(2), p. 7-19, 2012. DOI: <https://doi.org/10.5335/rep.2013.2211>. Acesso em: 6 nov. 2024.

BRANDÃO, Caio Teixeira. **A construção da cidadania infantil enquanto fenômeno de representação social: experiência em formação e participação**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estácio de Sá, p.266, 2023. Disponível em: <http://dissertacoes-estacio.s3-website-us-east-1.amazonaws.com/educacao/2022/4689270_caio-teixeiro-brand%C3%A3o-final-24-05-2022.pdf>. Acesso em: 02 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_s_ite .pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_s_ite.pdf)>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1998. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013. DOI: <https://doi.org/10.9788/TP2013.2-16>. Acesso em: 5 ago. 2024.

CAMPOS, Pedro Humberto Faria; BRANDÃO, Caio Teixeira (2022). Etnografia baseada em evidência subjetiva (SEBE): Um novo caminho para uma etnografia do sujeito. In A. B. Soares *et al.* (Orgs.), **Metodologia qualitativa: técnicas e exemplos de pesquisa** (pp. 193-210). Appris.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira; SANTANA, Leonor; DIAS, Alessandra.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644490281>

Cabreira. Avaliando uma Licenciatura em Educação do Campo: relato de experiência. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 33, p. 1-24, 2022. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v33.7293>. Acesso em: 5 set. 2024.

DAMON, William; MENON, Jennin; BRONK, Kendall Cotton. The Development of Purpose During Adolescence. **Applied Developmental Science**, 7(3), p. 119-128, 2003. Disponível em: <https://web.stanford.edu/group/adolescence/cgi-bin/coa/sites/default/files/devofpurpose_0.pdf>. Acesso em: 5 set. 2024.

DIAS, Érika. A Educação e a escola. Para que servem as escolas? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 31, n. 120, p. 621-629, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-4036202300310>. Acesso em: 8 ago. 2024.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 29-45, 2003. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 out. 2024.

FAVERO, Altair Alberto; OLIVEIRA, Julia Costa; FARIA, Thalia Leite de. Crítica as “Medições” em Educação à Luz da Teoria das Capacidades: A Meritocracia que Reforça a Desigualdade. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 8, p.11-16, 2022. DOI: <https://doi.org/10.20396/riesup.v8i00.8665579>. Acesso em: 18 out. 2024.

FRANÇA, Anelize Castedo; FERNANDES, Luís Antonio Bitante. Corpos Que Resistem: Algumas Reflexões Acerca Da Escola Como Lugar Da Disciplina. **Revista De Educação Pública**, v. 31, p. 1–20, 2022. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1272>> Acesso em: 5 set. 2024.

FREIRE, Paulo. (1996). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** (25aEd). Paz e Terra.

FORESTI, Taimara; KUJAWA, Israel; PATIAS, Naiana Dapieve. Significados Atribuídos à Escola: Revisão Integrativa da Literatura Nacional. **Psicologia: Teoria E Pesquisa**, 36, p.1-12, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3636>. Acesso em: 5 set. 2024.

LAHLOU, Saadi. (2017). **Installation Theory: The Societal Construction and Regulation of Behavior**. Cambridge. University Press.

LEITE, Fernanda Moreira. *et al.* O sentido da escola: Concepções de estudantes adolescentes. **Psicologia Escolar E Educacional**, 20(2), p. 339–348, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-353920150202983>. Acesso em: 7 set. 2024.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644490281>

LIMA, Rita de Cassia Pereira; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. O núcleo figurativo da representação social: contribuições para a educação. **Educação em Revista**, 36, p. 1-22, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698206886>. Acesso em: 22 set. 2024.

MARCELINO, Maria Quitéria dos Santos, CATÃO, Maria de Fátima Fernandes Martins; LIMA, Claudia Maria Pereira de. Representações sociais do projeto de vida entre adolescentes no ensino médio. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 29, n.3, p. 544-557, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000300009>. Acesso em: 22 ago. 2024.

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

NASCIMENTO, Ivany Pinto. Projeto de vida de adolescentes do ensino médio: um estudo psicossocial sobre suas representações. **Imaginário**, v.12, n.12, p. 55-80, 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-666X2006000100004&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 15 jun. 2024.

OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de; FILHO, Luciano Mendes de Faria. Antonio Viñao Frago: a crítica da educação como crítica cultural. In: REGO, Teresa Cristina (Org.), **Memória, História e Escolarização**. Petrópolis: Vozes, 2023, p.93-124.

PAREDES, Eugênia Coelho; PECORA, Ana Rafaela. Questionando o futuro: as representações sociais de jovens estudantes. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, v. 6, n.3, p. 49-65, 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872004000300004&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 15 jun. 2024.

PEREIRA, Patrick; DELLAZZANA-ZANON, Letícia Lovato. Programa de intervenção para promoção de projetos de vida de adolescentes. **Revista De Educação PUC-Campinas**, 26, p. 1–20, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v26e2021a5296>. Acesso em: 20 ago. 2024.

PERES, Patrícia Bastos Fosse. **Nas vozes das crianças: Representações Sociais da Matemática Escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, um estudo experimental**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estácio de Sá, p.275, 2022. Disponível em: http://dissertacoes-estacio.s3-website-us-east-1.amazonaws.com/educacao/2022/4689268_patricia-bastos-fosse-peres_final.pdf. Acesso em: 02 set. 2024.

RICHARDOT, Sophie. Représentations sociales et éducation. In: LO MONACO, Grégory; DELOUVÉE, Sylvain; RATEAU, Patrick (Ed.). **Les représentations**

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644490281>

sociales. Théories, méthodes et applications. Louvain-la-Neuve: De Boeck, p. 343-353, 2016.

SANTANA, Leonor M.; CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira; CAMARINI, Gladis. Representações sociais de projetos de vida para estudantes do ensino médio de escolas públicas. **Revista Exitus**, Pará, v.14, p. 1-26, 2024. DOI: <https://doi.org/10.24065/re.v14i1.2604>. Acesso em: 29 nov. 2024.

SANTOS, Emina Márcia Nery dos; SOUSA, Clarilsa Prado de; ALAYA, Dorra Ben. Dossiê Temático: Políticas Públicas Educacionais e projeto de vida para o ensino médio- Apresentação. **Revista Exitus**, Pará, v.14, p. 1-4, 2024. DOI: <https://doi.org/10.24065/re.v14i1.2722>. Acesso em: 29 nov. 2024.

SANTOS, Emina Márcia Nery dos; LÉLIS, Luziane Said Cometti; VALE, Cassio. O direito à educação na perspectiva da justiça distributiva: uma análise sobre a Reforma do Ensino Médio. **Educação**, v. 45, n. 1, p. 1–25, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644438228>. Acesso em: 02 dez. 2024.

SANTOS, Camila Rodrigues dos; MELO, Elda Silva do Nascimento; MORAIS, Erivania Melo de. Base nacional: Uma reflexão a partir da representação social de professores(as) sobre a BNCC. **Revista Diálogo Educacional**, 21(70), p. 1241-1269, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.21.070.DS11>. Acesso em: 03 ago. 2024.

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

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**, 34, p. 1-15, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Acesso em: 03 ago. 2024.

SILVA, Marco Antonio Morgado da; Danza, Hanna Cebel. Projeto de vida e identidade: Articulações e implicações para a educação. **Educação em Revista**, 38, p. 1-21, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469835845>. Acesso em: 15 set. 2024.

SOUZA, A. M. B., *et al.* Representações sociais de jovens estudantes do ensino médio sobre futuro. In: De Sousa, C. P., *et al.* (Orgs.). **Qual futuro? Representações sociais de professores, jovens e crianças.** Campinas: Pontes Editores, 2018, p.183-214.



ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644490281>

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)