UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ARTES, CIÊNCIAS E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MUDANÇA SOCIAL E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA

FELIX FERNANDO SIRIANI

Juventude em desenvolvimento: as experiências formativas e a construção do Projeto de Vida

São Paulo
2019

FELIX FERNANDO SIRIANI

Juventude em desenvolvimento: as experiências formativas e a construção do Projeto de Vida

Dissertação apresentada à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ciências pelo Programa de Pós-graduação em Mudança Social e Participação Política.

Versão corrigida contendo as alterações solicitadas pela comissão julgadora em 08 de outubro de 2019. A versão original encontra-se em acervo reservado na Biblioteca da EACH/USP e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP (BDTD), de acordo com a Resolução CoPGr 6018, de 13 de outubro de 2011.

Área de Concentração:

Ciências Sociais Aplicadas

Orientadora

Profª. Dra. Patrícia Junqueira Grandino

São Paulo

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO
(Universidade de São Paulo. Escola de Artes, Ciências e Humanidades. Biblioteca)
CRB 8 - 4936

Siriani, Felix Fernando
Juventude em desenvolvimento: as experiências formativas e a construção do Projeto de vida / Felix Fernando Siriani ; orientadora, Patrícia Junqueira Grandino. – 2019
204 f : il.

Dissertação (Mestrado em Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo.
Versão corrigida

1. Jovens - Aspectos sociais; Educação - Americana (SP). 2. Adolescentes - Aspectos sociais; Educação - Americana (SP). 3. Ensino médio - Americana (SP). 4. Escolas públicas - Americana (SP). 5. Políticas públicas. 6. Educação formal. 7. Educação não formal. I. Grandino, Patrícia Junqueira, orient. II. Título.

CDD 22.ed. – 305.235098161

SIRIANI, Felix Fernando

Juventude em desenvolvimento: as experiências formativas e a construção do Projeto de Vida

Dissertação apresentada à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ciências pelo Programa de Pós-graduação em Mudança Social e Participação Política.

Área de Concentração:

Ciências Sociais Aplicadas

Aprovado em: 08/10/2019

Banca Examinadora

Profa. Dra. Patricia Junqueira Grandino

Universidade de São Paulo Escola de Artes, Ciências e Humanidades

Ulisses Ferreira de Araújo

Universidade de São Paulo Escola de Artes, Ciências e Humanidades

Ana Maria Klein

Universidade Estadual Paulista

Dedico esta dissertação a todas as pessoas que contribuíram com as minhas experiências formativas dentro e fora do ambiente escolar, e que também auxiliam, de forma direta e indireta, em meu projeto de vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, que me mostra seu rosto naqueles que encontrei e encontrarei pelo caminho da vida. Agradeço a toda minha família, de maneira especial, à minha esposa Cristiana Garcia Aguado Siriani, ao meu pai e minha mãe, meus sogros, à minha irmã, meu enteado e meus cunhados (as), que me apoiaram e me deram forças nos momentos difíceis que passei, e que não me deixaram desanimar para realizar mais esse sonho e se fazem presentes em meu projeto de vida e me inspiram a ser uma pessoa melhor. Um agradecimento especial aos tios, tias, primos e primas que estão ao meu lado e aos meus avós maternos e paternos, meus grandes exemplos. Agradeço aos amigos e amigas, companheiros de vida e alegrias que, muitas vezes, conseguem enxergam mais de mim mesmo.

Agradeço à professora Patrícia Junqueira Grandino, pela paciência e orientação no percurso deste trabalho, que me motivou e incentivou a seguir em frente e olhar para diferentes perspectivas, sendo que, de forma direta e indireta, contribuiu com meu crescimento pessoal, profissional e acadêmico.

Agradeço aos professores que contribuíram com minha formação nesse processo de mestrado, especialmente, a professora Juliana Pedreschi Rodrigues e o professor, Ulisses Ferreira de Araújo, pelas considerações no processo de qualificação. Agradeço também a CAPES que deu apoio financeiro, por meio da bolsa de estudos.

Agradeço a todos e todas que participaram desta pesquisa e contribuíram para as reflexões propostas por este trabalho.

Agradeço aos profissionais e diretoria da COASSEJE, AAMA e do Colégio Objetivo de Santa Bárbara d'Oeste, pelas trocas de experiências e contribuição no dia-a-dia, de maneira especial, a amiga Talita Bueno Salati Lahr e também a companheira de projeto Cristina Marcondes, que contribuíram com diferentes reflexões, no percurso do último ano. Por fim, agradeço a todos e todas que encontrei nessa caminhada e me confiaram sonhos, experiências e realizações, e, acima de tudo, que possamos continuar buscando a mudança social e a participação política.

“No final do caminho me dirão:
- E tu, viveste? Amaste?
E eu, sem dizer nada,
Abrirei o coração cheio de nomes”
(D.Pedro Casaldáliga)

RESUMO

SIRIANI, Felix Fernando. **Juventude em desenvolvimento:** as experiências formativas e a construção do Projeto de Vida. 2019. 204 p. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Programa de Pós Graduação em Mudança Social e Participação Política, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Versão Corrigida.

O presente trabalho propôs investigar as singularidades da construção de projetos de vida por estudantes do Ensino Médio de escolas públicas da cidade de Americana, identificando as experiências formativas, dentro e fora do ambiente escolar, que podem contribuir ou não, nesse processo. Atualmente, as relações entre jovens e adultos são complexas e as transformações da sociedade ampliam a noção de sujeito de direitos, ao mesmo tempo em que se reconhece a singularidade do processo do desenvolvimento humano e a pluralidade das trajetórias das diferentes juventudes. Assim, a temática torna-se importante, sobretudo, pelos desafios propostos à vida do indivíduo, pois é nessa fase que se caracteriza e se intensifica o processo de autonomização e intensas experimentações. Procura-se identificar, a partir de relatos dos próprios jovens, quais experiências, a partir de lugares e pessoas foram importantes para o seu desenvolvimento e no processo de construção do seu projeto de vida. Busca-se reconhecer os principais desafios para esse grupo etário, apresentar a realidade juvenil no país, no estado e na cidade pesquisada e como as políticas públicas impactam a vida desses jovens. Por meio de uma variação da metodologia autobiográfica, na qual introduziu-se instrumentos facilitadores de produção de relatos, participaram, da presente pesquisa 34 alunos do 2º e 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual da cidade de Americana, e dessa forma, e com base no cruzamento dos relatos dos participantes foi possível analisar o processo de construção do projeto de vida das juventudes e que as experiências promovidas pela família, amigos (as), namorados (as),são significativas para os jovens, assim como a Igreja, a educação formal, por meio de seus projetos e professores, e a educação não formal, ocupam um espaço importante no processo de socialização, protagonismo, cuidado e na construção da história desse sujeito,na formação da identidade e na construção de valores. Dessa maneira, foi possível identificar que os jovens participantes da pesquisa tem projetos frágeis e voltados para si e que expressam a lógica dominante, os resultados também apontam que as experiências formativas, dentro e fora do ambiente escolar, são significativas para os jovens e impactam na construção do projeto de vida, assim como a importância de políticas públicas que contribuam para ampliar as experiências das juventudes e repensar o processo educacional formal, a partir de uma proposta pedagógica que ouça as necessidades dos jovens, suas demandas e sua visão e que contribua com a autonomia e protagonismo desses jovens, como os dados apontaram.

Palavras-chave: Projeto de Vida; Juventudes; Educação formal; Educação não-formal; Políticas Públicas.

ABSTRACT

SIRIANI, Felix Fernando. **Youth in development:** The formative experiences and the construction of the Life Project. 2019. 204 p. Dissertation (Master of Science) – Postgraduate Social Change and Political Participation, School of Arts, Sciences and Humanities, University of São Paulo, São Paulo, 2019. Corrected version.

This paper proposes to investigate the singularities of the construction of life projects by high school students from public schools in the city of Americana, identifying the formative experiences inside and outside the school environment that may or may not contribute to this process. Today, relations between youth and adults are complex and the transformations of society broaden the notion of the subject of rights, while recognizing the uniqueness of the process of human development and the plurality of the trajectories of different youths. Thus, the theme becomes important, above all, for the challenges posed to the individual's life, since it is at this stage that the process of autonomization and intense experimentation is characterized and intensified. It seeks to identify, from the reports of the young themselves, which experiences, from places and people were important for their development and in the process of building their life project. It seeks to recognize the main challenges for this age group, present the reality of youth in the country, state and city surveyed and how public policies impact the lives of these young people. Through a variation of the autobiographical methodology, in which instruments facilitating the production of reports were introduced, 34 students from the 2nd and 3rd year of high school of a state public school in the city of Americana participated in this research. Based on the intersection of the participants' reports, it was possible to analyze the process of constructing the youth life project and that the experiences promoted by family, friends, boyfriends, are significant for young people, as well as the Church. , formal education, through its projects and teachers, and non-formal education, occupy an important space in the process of socialization, protagonism, care and in the construction of the history of this subject, in the formation of identity and in the construction of values. Thus, it was possible to identify that the young participants of the research have fragile and self-directed projects that express the dominant logic, the results also point out that the formative experiences, inside and outside the school environment, are significant for the young and impact on construction of the life project, as well as the importance of public policies that contribute to broaden the experiences of youths and rethink the formal educational process, based on a pedagogical proposal that listens to the needs of young people, their demands and their vision and contributes the autonomy and protagonism of these young people, as the data indicated.

Keywords: Life Project. Youth. Formal education. Non formal education. Public policy.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Categorias das experiências nomeadas na raiz e do tronco da árvore das experiências formativas e nas narrativas autobiográfica (absoluto e percentual)....100
Tabela 2: Recorrência das propostas/ dimensão das experiências escolares nomeadas.....126
Tabela 3: Recorrência das experiências não- formais nomeadas.....130
Tabela 4: Quantidade e percentual dos sonhos e projeções futuras, por categoria 139
Tabela 5: Quantidade e percentual de orientação do projeto de vida.....168
Tabela 6: Quantidade e percentual de tipos de projeto de vida.....169
Tabela 7- Dimensões recorrentes nas projeções futuras.....175

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Experiências separadas em categorias, conforme respostas da raiz e do tronco da árvore das experiências formativas.....101
Quadro 2: Experiências proporcionadas pela mãe.....115
Quadro 3: Experiências proporcionadas pelas famílias e seus membros no desenvolvimento de valores, apoio e cuidado.....117
Quadro 4: Experiências proporcionadas pelos amigos/ namorado (a) com ênfase na convivência.....118
Quadro 5: Experiências proporcionadas pelos amigos/ namorado (a) com ênfase na solidariedade e apoio.....118
Quadro 6: Experiências proporcionadas pelos professores e educadores.....121
Quadro 7: Experiências proporcionadas pelos professores do EFI e EFII.....122
Quadro 8: Experiências proporcionadas pela Igreja.....123
Quadro 9: Experiências proporcionadas na escola.....125
Quadro 10: Experiências proporcionadas na escola com ênfase na multidisciplinaridade.....125
Quadro 11: Experiências proporcionadas na escola, por meio de projetos.....127
Quadro 12: Experiências proporcionadas na escola, por meio das disciplinas eletivas 127
Quadro 13: Experiências proporcionadas na escola, a partir da convivência.....128
Quadro 14: Experiências proporcionadas na escola, a partir da dança e do reforço escolar.....129
Quadro 15: Experiências não escolares, com ênfase em práticas esportivas.....130
Quadro 16: Experiências não escolares, com ênfase em práticas esportivas e combate ao bullying.....132
Quadro 17: Experiências não escolares, com ênfase em práticas esportivas e combate ao bullying.....132
Quadro 18: Experiências não escolares, com ênfase atividades culturais.....134
Quadro 19: Experiências não escolares, com ênfase em práticas profissionais.....135
Quadro 20: Experiências não escolares, com ênfase em livros e leituras.....136
Quadro 21: Experiências não escolares, com ênfase em visitas e outras atividades 136
Quadro 22: Experiências não escolares, com ênfase no lugar de origem.....136

Quadro 23: Sonhos e projeções futuras da categoria Autorrealização.....140
Quadro 24: Desafios para juventude na Educação.....145
Quadro 25: Sonhos e projeções futuras da categoria Poder Social.....148
Quadro 26: Sonhos e projeções futuras da categoria Hedonismo.....150
Quadro 27: Desafios para juventude na profissionalização.....152
Quadro 28: Desafios para juventude no campo financeiro/material.....154
Quadro 29: Sonhos e projeções futuras da categoria Segurança.....154
Quadro 30: Sonhos e projeções futuras da categoria tradição.....155
Quadro 31: Sonhos e projeções futuras da categoria estimulação.....157
Quadro 32: Sonhos e projeções futuras da categoria autodeterminação, com ênfase em viagens.....157
Quadro 33: Sonhos e projeções futuras da categoria autodeterminação, com ênfase em passatempo.....159
Quadro 34: Sonhos e projeções futuras da categoria autodeterminação, com ênfase a liberdade.....160
Quadro 35: Desafios para juventude no campo das decisões e responsabilidades 160
Quadro 36: Desafios para juventude no contexto social, com ênfase na frustração e a realidade.....162
Quadro 37: Sonhos e projeções futuras da categoria benevolência.....164
Quadro 38: Sonhos e projeções futuras da categoria universalismo.....165
Quadro 39: Desafios para juventude no contexto social: violência, barreiras e falta de diálogo.....165
Quadro 40: Desafios para juventude no contexto social, com ênfase no lazer.....166
Quadro 41: Orientação/ Tipo dos projetos de vida dos participantes.....169
Quadro 42: Detalhamento do projeto de vida do participante.....175
Quadro 43: Os impactos da família no projeto de vida.....178
Quadro 44: Os impactos da educação não formal no projeto de vida.....180
Quadro 45: Os impactos da educação formal no projeto de vida.....182
Quadro 46: Os impactos de outras experiências no projeto de vida.....184

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....15

2 JUVENTUDE, DE QUEM FALAMOS?.....19

2.1 As diferentes visões sobre a juventude.....19

2.2 A juventude como Juventudes.....24

2.3 Juventudes: Identidades em construção.....26

3 RESGATE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE NO BRASIL.....30

3.1 Mapa da Juventude Brasileira e Políticas Públicas.....42

3.1.1 Jovens no Brasil.....43

3.1.2 Jovens no Estado de São Paulo e na cidade de Americana.....53

4 PROJETO DE VIDA.....59

4.1 Diferentes conceitos sobre Projeto de Vida.....61

4.2 Projeto Vital e Projeto de Vida.....64

4.3 Projeto de vida, experiências e sujeitos em construção.....65

5 OS DIFERENTES CAMPOS EDUCACIONAIS: EDUCAÇÃO FORMAL E EDUCAÇÃO NÃO- FORMAL.....71

6 METODOLOGIA.....80

6.1 Problematização e objetivos.....80

6.2 O Percurso do investigador.....80

6.3 A pesquisa autobiográfica.....86

6.4 Caracterização da escola e dos participantes.....90

6.5 Desenvolvimento da coleta de dados.....93

6.6 Instrumentos.....94

6.7 Procedimento de análise.....98

7 ANÁLISE DOS RESULTADOS.....99

7.1 Experiências e a construção da identidade.....99

7.1.1 Família.....115

7.1.2 Amigos e namorados (as).....118

7.1.3 Professores e Educadores.....120

7.1.4 Experiências na Igreja.....123

7.1.5 Experiências escolares.....125

7.1.6 Experiências não formais.....129

7.1.6.1 Experiências esportivas.....130

7.1.6.2 Experiências de cursos e atividades complementares.....132
7.1.6.3 Experiências culturais.....133
7.1.7 Trabalho.....135
7.1.8 Outras experiências.....135
7.2 Motivações, Projeto de Vida e desafios da Juventude.....138
7.2.1 Os sonhos e Desafios para a Autorrealização.....140
7.2.2 Os sonhos e desafios para o Poder Social.....148
7.2.3 Os sonhos Hedonistas e os Desafios da profissionalização.....150
7.2.4 Os sonhos Hedonistas, de Autorrealização e Poder Social e os impactos na profissionalização.....151
7.2.5 As categorias da Tradição e da Estimulação.....155
7.2.6 Os sonhos de autodeterminação: viagens e passatempos.....157
7.2.7 Sonhos de Liberdade e os desafios da Responsabilidade.....160
7.2.8 Desafios frente ao Contexto Social.....162
7.2.9 Projeções benevolentes e universalistas.....164
7.3 Os "tipos" de Projeto de Vida.....167
7.4 As experiências formativas e a construção de Projeto de Vida.....177
7.4.1 A família e seus impactos no projeto de vida.....177
7.4.2 Educação Formal e Educação Não Formal e os impactos no projeto de vida.....179
7.4.3 Outras experiências no Projeto de Vida.....183
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....185
REFERÊNCIAS.....188
APÊNDICE A- ARVORE DAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA.....201
APÊNDICE B - PROJETO DE VIDA.....203
APÊNDICE C - TRANSIÇÃO PARA VIDA ADULTA.....204

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa surge da aproximação e interesse do autor sobre o tema, mas, sobretudo, pelo reconhecimento da importância e da pertinência do processo de construção de projetos de vida no contexto social em que estamos inseridos; e do papel dos diferentes espaços formativos na trajetória dos seres humanos, em especial, daqueles na faixa etária entre 15 e 29 anos, considerados jovens[1].

Durante minha adolescência, ingressei na Pastoral da Juventude, grupo da Igreja Católica, que tem como objetivo a formação de jovens engajados numa mudança social e política. Entre os temas abordados, nos diferentes espaços formativos, políticas públicas e projeto de vida sempre foram pertinentes em minha história e experiências.

Alguns questionamentos surgiam com base na formação acadêmica e na trajetória profissional, entre eles eram: “Qual impacto as atividades da educação não formal têm na vida e nos valores adquiridos em quem vivência essa modalidade educativa? Quais reflexões são geradas pelos temas trabalhados? Na construção do projeto de vida, quais consequências essas experiências tiveram na tomada de decisões?

Essas questões contribuíram para motivar o estudo e análise, profissionais e acadêmicas, dos impactos que as experiências têm no desenvolvimento humano, contribuindo para a tomada de decisões, para a formação da identidade e, consequentemente, para a construção do projeto de vida do sujeito.

As experiências são ações que modificam o indivíduo, tendo efeitos nos planos físico, biológico e humano. Nesse último caso, as experiências acumuladas ampliam as possibilidades de escolhas, a seleção e a reconstrução de novas experiências (KLEIN, 2011).

Na academia, nos meios de comunicação de massa e nas organizações sociais, o debate sobre “juventude” ganha cada vez mais espaço, e diferentes autores apresentam concepções distintas sobre o que é “ser jovem”, algumas vezes se contrapondo; já em outras complementando as visões e ações para esse público

[1] Em nosso estudo, adotar-se-á o critério de diversos órgãos internacionais como Banco Mundial, UNESCO, Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Lei Nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, que instituiu o Estatuto da Juventude, a fim de considerar jovens as pessoas entre 15 e 29 anos.

etário.

Com base nessa complexidade temática e seu caráter interdisciplinar, os adolescentes e jovens tornaram-se objetos de estudos, sobretudo, nas áreas de Sociologia, Antropologia e Psicologia, pelo peso demográfico e pelas características singulares dessa etapa do ciclo vital (SCHMIDT, 2000).

Nessa fase, a escola ainda é parte importante em seu cotidiano e propicia o processo de socialização, reforçando o caráter social da educação e a formação de sua identidade, por meio da “linguagem, razão, reflexão, arte, valores e, enfim, projetos de vida que moderam os desejos e os anseios” (GROPPO, 2013, p. 46).

Ainda, identificar os espaços educativos, fora do ambiente escolar em que os jovens convivem, no decorrer de sua vida, amplia o reconhecimento desses espaços de socialização e formação para construção do seu projeto de vida.

O processo educativo é amplo e acontece em diferentes contextos:

> na escola, na família, nos museus, teatros, clubes, cinemas, assistindo televisão, acessando páginas da internet, através de atividades lúdicas como jogos, lendo livros, revistas, jornais...estes proporcionam experiências que podem ser educativas (KLEIN, 2011, p. 98)

Acredita-se, assim como Sposito (2008), que refletir sobre a educação não formal, é também refletir sobre a educação formal, já que essa relação é influenciada pelas políticas públicas e, em diferentes aspectos, contribuíram com a formação do indivíduo.

Em seu processo de desenvolvimento, o jovem constitui sua identidade e desenvolve sua autonomia no entrecruzamento das condições culturais, sociais, econômicas e históricas nas quais está inserido. A complexidade desse processo revela a importância do estudo sobre as condições de construção de projetos de vida. A juventude é complexa e multidisciplinar, mais do que apenas um fenômeno biológico e psicológico, é uma noção histórica, social e cultural (HURTADO, 2012).

Dessa forma, a proposta deste trabalho é contribuir com a compreensão de juventude enquanto objeto psicossocial e de desenvolvimento humano; valorizar as diferentes experiências de suas histórias - que contribuem na construção da sua identidade - e seu projeto de vida. Com esta proposta, a presente pesquisa foi elaborada para aprofundar os temas abordados na graduação e nas

especializações, e avançar na compreensão e no debate sobre projeto de vida dos jovens. Durante o desenvolvimento da pesquisa, houve mudanças que contribuíram para ampliar os horizontes e propostas metodológicas, a fim de precisar o objeto de estudo.

Portanto, a vigente pesquisa tem como foco os jovens do 2º e 3º ano do Ensino Médio de escola pública estadual da cidade de Americana, tendo como tripé: Educação, Juventude e Projeto de Vida. No segundo capítulo, analisa-se o que é ser jovem. Quais definições, desafios e contribuições teóricas para compreender as diferentes abordagens e conceitos e a pluralidade das juventudes. Também enfoca sobre o processo de construção da identidade do jovem e, por fim, buscou-se enfatizar as transformações do jovem e seus direitos.

O terceiro capítulo retrata um resgate do processo de formulação das políticas públicas de juventude no Brasil e sua contribuição na construção de projetos de vida dos jovens. Também apresenta um mapa da juventude brasileira, com dados e informações sobre a realidade juvenil do país, assim como também compara-se com os dados do Estado de São Paulo e da cidade de Americana.

Em seguida, no quarto capítulo, conceitua o que é Projeto de Vida, tomando as referências de diferentes abordagens, a diferença entre objetivo de vida, projeto de vida e história de vida. Com ênfase em autores, como: Damon (2009), Silva (2009), Klein (2011), Hurtado (2012), Danza (2014), Gobbo (2016), Dantas (2017), entre outros.

No quinto capítulo, apresenta os debates e diferenças entre a educação formal e educação não formal, e o entendimento e os espaços de atuação de ambos. Também aborda os diferentes campos educacionais, discutindo a importância da escola e da educação não formal, no processo de construção do Projeto de Vida da juventude.

A metodologia utilizada encontra-se no sexto capítulo, com os objetivos, os instrumentos e o procedimento de coleta de dados, assim como apresenta o processo desta investigação. No sétimo capítulo, analisa-se os resultados alcançados e faz-se a discussão deles, a partir dos relatos obtidos constrói-se um itinerário de reflexões e questionamentos, que contemplam os objetivos e propostas dessa pesquisa. Por fim, estudar a juventude, seus projetos de vida e suas

experiências formativas, dentro e fora do ambiente escolar, permitiu aprofundar o debate sobre o desenvolvimento juvenil, identificando ações importantes nesse processo e sinalizar políticas públicas que potencializam a construção do projeto de vida desses jovens.

2 JUVENTUDE, DE QUEM FALAMOS?

2.1 As diferentes visões sobre a juventude

O objetivo deste tópico é compreender as abordagens e conceitos sobre juventude, quais complexidades e desafios são inerentes a essa faixa etária e, por fim, detalhar o processo de construção da identidade e como se dá a autonomização nessa fase da vida.

O processo de "definição da juventude" permite, de acordo com Pappámikail (2011), resgatar a juventude como objeto psicossociológico, capaz de reconhecer os jovens em todas as épocas, tendo como premissas as perspectivas social, cultural e histórica.

É possível identificar que a estratificação das idades, na cultura ocidental, ocorre desde a Grécia Antiga, tendo como foco a escolarização e a participação do indivíduo nas decisões e no trabalho nas cidades (SHEEHY, 1996 *apud* CAMARANO; MELLO; KANSO, 2006). Dessa forma, Camarano, Mello e Kanso (2006), sem precisar a época, afirma que, na Antiguidade, eram consideradas apenas três grandes divisões da vida humana, sendo inicialmente a infância (que englobava a adolescência); quando o sujeito ingressava no mercado de trabalho e podia auxiliar nas decisões, era considerada como fase adulta e então a velhice, quando a pessoa não podia exercer mais nenhuma função laboral.

Esses conceitos contribuíram para o desenvolvimento do papel das escolas e das condições de aposentadoria na organização da sociedade e da vida do indivíduo. Desse modo, com o surgimento da Era Industrial e, consequentemente, com as transformações econômicas, sociais e culturais, as fases etárias foram subdividas em cinco etapas, levando em consideração, sobretudo, os aspectos biológicos e econômicos e foram, dessa forma, separadas: infância, adolescência, juventude, adultez e velhice.

Com base nessa compreensão dos ciclos de vida, as transições ocorrem de maneira linear e com uma sucessão temporal das etapas, sendo marcadas apenas pelas questões biológicas, como: "puberdade, menarca, reprodução, menopausa, senilidade, morte; e, por outro, por eventos sociais, tais como: formatura, primeiro emprego, parentalidade, casamento, aposentadoria" (CAMARANO, KANSO,

MELLO, 2006, p. 31).

Nessa linha de raciocínio, o desenvolvimento juvenil é homogêneo e baseia-se, sobretudo, nos aspectos biológicos, sexuais e de maturação cerebral, não levando em consideração os aspectos socioeconômicos e culturais, assim como as influências internas e externas que vão afetar o desenvolvimento do indivíduo.

No caso da juventude, essa etapa tinha como definição a aprendizagem definitiva que culminava numa maturidade psicológica e numa autonomia pertinente aos padrões preestabelecidos para fase adulta, como: núcleo familiar estável e emprego definitivo (FERREIRA, NUNES, 2013).

Nesse contexto social, e nessa concepção de juventude, conhecida como visão biocronológica, as delimitações eram muito claras e estanques, e se baseavam apenas na dimensão evolutiva do indivíduo.

Ainda nessa visão de juventude, há uma relação direta com a universalização da escola moderna, que toma como objetivo preparar o jovem para vida adulta, ou seja, a partir da escola, esses seres em formação seriam preparados para ingressar no mundo dos adultos.

Dessa maneira, esse modelo linear de transição etária apresenta uma relação de poder baseada na dependência e hierarquização das fases da vida, que se baseiam na reprodução da ordem e valores do passado, para assim preservar a continuidade da civilização humana.

Com o desenvolvimento da sociedade e sua crescente complexidade social, econômica e cultural, essas marcações tornaram-se difusas e não é possível limitar a fase juvenil usando apenas os aspectos etários (SPOSITO, 2003). A modernização e a globalização provocaram inúmeras alterações nas trajetórias de vida dos seres humanos, o que dificulta identificar o início e fim de determinada etapa e sua transição.

Portanto, atualmente, as delimitações e a definição de cada etapa da vida estão longe de ser uma matemática exata; o início e o término da juventude, por exemplo, é tema de debates entre pesquisadores e para os próprios indivíduos (DAMON, 2009), pois, variam no tempo e no espaço.

No campo de estudos sobre a juventude, diferentes autores enfocam definições distintas, utilizando conceitos que direcionam determinada visão sobre o

jovem e, consequentemente, sua relação com a sociedade.

Entre essas visões e abordagens sobre o que é juventude, há uma corrente teórica, baseada na sociologia funcionalista norte-americana, que indica a juventude como uma fase conflituosa e problemática, que se desvia do padrão social vigente:

> A Sociologia funcionalista norte-americana, através da Escola de Chicago, foi precursora na pesquisa empírica sobre os jovens. Preocupados sobretudo com o fenômeno da marginalidade e delinquência, tais estudos ficaram conhecidos por sua preocupação com o aspecto problemático que os jovens representavam para a estabilidade social. A delinquência juvenil foi entendida como um defeito no processo de socialização, uma disfunção no sistema social, a ser corrigida por medidas sócio-políticas corretivas. Nesse caminho, boa parte da sociologia da juventude constitui-se como uma "sociologia do desvio": jovem é aquele que se integra mal, que resiste à ação socializadora, que se desvia do padrão (PERALVA, 1997, p. 18).

Abramo (2005) afirma que um dos grandes reprodutores desta linha de pensamento são os meios de comunicação, que disseminam que o jovem é uma ameaça à sociedade e, portanto, devem ser presos ou segregados para reestabelecer a ordem social e moral.

Esta concepção ganhou destaque, no Brasil, entre os anos 70 e 80, ainda sob a repressão da Ditadura Militar e tem encontrado muitos adeptos. Já, nos dias atuais, culpabiliza os adolescentes e jovens pelos altos índices de violência, creditando a estes, com apoio dos meios de comunicação, o aumento dos crimes e disseminando a inverdade da impunidade dos adolescentes (ABRAMOVAY; CASTRO, 2002). Disso resultam discursos como os que defendem a redução da maioridade penal, ações e programas repressivos ou corretivos e críticas ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Tendo como base o jovem como problema social, na área educativa, encontram-se defensores de que o objetivo da escola deveria ser o de reproduzir o comportamento e costumes da sociedade adulta, determinando a subordinação dos jovens para com os adultos (PAPPÁMIKAIL, 2011). Dessa maneira, a escola e o seu conteúdo seriam propostos para controlar os jovens e garantir que internalizem essas normatizações para manutenção e reprodução dos valores sociais, tomando-os apenas como reprodutores de uma ordem social pré-estabelecida pelo mundo adulto, e tendo a responsabilidade de preservá-la.

O debate em torno dessa visão sobre a juventude perpassa a construção de

ações sobre drogas, exercício da sexualidade e violência. Dentro e fora do ambiente escolar, essa imagem do jovem-delinquente permanece presente no imaginário e no discurso da sociedade.

Na dimensão oposta aos que veem o jovem como problema está, no imaginário de parcela da sociedade, quem acredita que a juventude é a fase mais feliz da vida, e é vista como um ideal de potência, liberdade, revolução e autonomia. Essa noção idealizada da juventude, como ideal de potência e felicidade, é totalmente desconexa da realidade que vivem os jovens, ilusória e fonte de conflitos entre adultos e jovens.

Tendo como base a sociedade do consumo, destacando a lógica que prevalece nas sociedades capitalistas ocidentais hodiernas, a juventude passa a ser referência de valores e ideários simbólicos, dos quais a indústria cultural se apropriou e cria conteúdos e produtos que favorecem a representação do “ser jovem”.

Assim, a juventude idealizada torna-se um objeto de admiração e desejo, relacionada à fase de vitalidade, independência e beleza; e, do outro lado, ela é vista com desconfiança e como promotora de violência. Nessa ambivalência, na fantasia da sociedade e dos meios de comunicação se reproduzem essas fantasias que impactam diretamente o desenvolvimento dos próprios jovens (CALLIGARIS, 2000).

Ainda, durante as décadas de 60, 70 e 80, no Brasil, no contexto da Ditadura Militar e de supressão de direitos, sobretudo da liberdade, a juventude é idealizada por parte da sociedade, como sinônimo de revolução e de potência para romper com o sistema opressor, o que cria uma ilusão de força e liberdade (FEIXA; LECCARDI, 2010).

Por outro lado, a partir de meados da década de 1980, os movimentos sociais em prol dos direitos de crianças, adolescentes e jovens defenderam que os jovens se tornassem protagonistas e autônomos, ao mesmo tempo que essa construção favoreceu o reconhecimento desses segmentos como sujeitos de direitos e foram importantes na construção de políticas públicas de modelo novo.

> Isto posto, tem-se que a valorização da idealizada juventude, construída no seio da sociedade de consumo, não está associada, em nenhum aspecto, à oferta de espaços sociais relevantes à população jovem. Ao contrário, tem-se o fato de que os jovens das classes subalternizadas não se adéquam às

> molduras simbólicas da juventude, o que só contribui para o aumento da significação da pobreza como sinônimo de risco social e para a escassez desses sonhados espaços sociais relevantes (SOUZA, PAIVA, 2012, p. 357).

Em outras palavras, a valorização e as questões da juventude, as quais os meios de comunicação e a sociedade de consumo exaltam, não existem e são estereotipadas. Desse modo, não traduzem as demandas e anseios reais dos jovens e, consequentemente, geram políticas públicas ineficazes e sem a participação da juventude.

Essas visões multifacetadas da juventude não reconhecem o sujeito real, e tendem a cristalizar imagens, desencadeando estereótipos que não correspondem com a experiência real dos sujeitos e resistem a notar os desafios e aspirações de cada fase etária, o que cria uma tensão geracional e uma pressão social e cultural nos jovens que afetam seu desenvolvimento e autonomia, pois criam-se expectativas idealizadas e responsabiliza-os a tomarem determinadas decisões que se contrapõem à experiência real de juventude, incorrendo o risco de esvaziar as singularidades desse grupo etário e os diferentes trajetos do jovem, além de criar inúmeros obstáculos ao seu projeto de vida (SOUZA; PAIVA, 2012).

Colaborando com as diferentes visões, os textos legais e os pactos sociais estratificam as faixas etárias[2], que influenciam, de maneira sistêmica, a elaboração e os impactos das políticas públicas, como por exemplo, a escolarização e o mundo do trabalho, e resulta no distanciamento entre os aspectos da juventude ideal da juventude real.

Para o presente trabalho, adota-se uma terceira visão sobre a juventude, que se destaca pelo desenvolvimento das potencialidades e expectativas do jovem, e que considera esse período da vida como uma condição social e um tipo de representação (PERALVA, 2007). Dessa forma, é possível considerar os aspectos e transformações biológicas, físicas e psicológicas, próprias do desenvolvimento humano numa determinada faixa etária, assim como os aspectos sociais, culturais e históricos que cada sociedade vivencia e representa uma diversidade de juventudes.

---

[2] No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)- Lei nº 8069/90, considera crianças a pessoa até 12 anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre 12 e 18 anos de idade. O Estatuto da Juventude - lei nº 12.852/2013, considera jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos de idade. O Estatuto do Idoso – Lei nº 10741/2003, considera idoso as pessoas acima dos 60 anos.

2.2 A juventude como Juventudes

A partir de ações e programas que buscam desenvolver atividades centradas nos jovens, enquanto colaboradores e participantes dos próprios processos educativos, a juventude pode construir seu protagonismo e desenvolver sua autonomia, e (re)conhecer suas próprias vulnerabilidades e potencialidades. Portanto, as características da adolescência e da juventude têm sua explicação no contexto das relações sociais e culturais em que estão inseridos (NASCIMENTO, 2013).

Caracterizar a juventude como um período importante no desenvolvimento humano com tensões, sofrimentos, descobertas, conquistas e alegrias em diferentes níveis e escalas, significa identificar os diferentes elementos e trajetórias construídas, no decorrer da história e do contexto sociocultural. Assim, é possível compreender o estabelecimento de uma identidade, de valores e princípios que o sujeito prioriza e com os quais constrói o seu projeto de vida (HURTADO, 2012).

Se as transformações do desenvolvimento biológico do indivíduo têm algum caráter universal, ou seja, uma vez que as pessoas nascem, se desenvolvem e morrem. Por outro lado, as variações sociais e psicológicas são diversas e se concretizam pelas classes sociais, aspectos culturais, de gênero e regiões geográficas (DAYREL, 2003).

Desse modo, o jovem é atravessado por um conjunto diversificado de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder na sociedade (ABRAMOVAY; ANDRADE; ESTEVES, 2007). Portanto, as diferentes trajetórias e eventos que acontecem simultaneamente na juventude, como: encerramento da fase escolar inicial, escolha da profissão, autonomia ou dependência financeira, interesses amorosos, escolhas que enlaçam as diferentes dimensões da vida, mesmo não sendo exclusivas dessa faixa etária, são importantes no processo de construção do projeto de vida do jovem.

> Ademais, eventos educacionais, laborais e demográficos não acontecem em uma sequência específica, cuja ordem possa ser pré-determinada. Por isso mesmo, entendemos como inadequadas definições que assumem uma passagem linear entre o fim da carreira educacional, a inserção ocupacional e a autonomização em relação ao domicílio de origem, com a subsequente

> formação de uma nova unidade domiciliar. Ao contrário, as trajetórias juvenis são heterogêneas e se caracterizam pela riqueza das experiências dos jovens: estudam e trabalham ao mesmo tempo, saem da escola e mais tarde retornam, começam o primeiro emprego e retornam à escola. Estes são, dentre muitos outros, alguns possíveis enlaces entre trajetos laborais, escolares e familiares. Entendê-los requer o uso de arcabouços conceituais e metodológicos que levem em conta essa específica natureza (GUIMARÃES; MARTELETO; BRITO, 2016, p. 03).

Os jovens constroem-se como sujeitos, a partir das significações sociais e a interpretação do mundo, tornando-se referenciais para construção da sua identidade, convergindo os aspectos externos e internos nesse processo (HURTADO, 2012).

Olhar o desenvolvimento juvenil, a partir da ótica da Psicologia e da Sociologia, permite identificar os diferentes contextos em que o jovem está inserido e a gama de significados atribuídos por ele àquilo que experiência. Dessa maneira, o corpo, a socialização, o comportamento e os símbolos são essenciais para compreensão dessa fase e para entender o processo de construção da sua identidade.

Numa perspectiva psicossocial, a juventude é importante no processo de formação da identidade, (re)conhecimento individual e na construção de valores e projetos (HURTADO, 2012). Portanto, a juventude é um período em que o sujeito passa a se reconhecer singularmente, a identificar seu papel no mundo e a assumir compromissos que possam auxiliar o seu amadurecimento e suas escolhas.

Assim, compreende-se que as vivências dessa etapa da vida são complexas e multideterminadas. Destacando que as experiências sociais e educativas assumem importante papel nesse processo, sobretudo, na construção da identidade e da autonomia do jovem, pode-se considerar que eles são indivíduos que se constroem com base em informações e experiências propiciadas pela família e pelo contexto em que estão inseridos, aí incluídas as políticas públicas, o que pode ampliar ou restringir as possibilidades da juventude.

Nesse aspecto, é importante ressaltar a pluralidade das diferentes expressões da juventude, os inúmeros contextos sociais e relacionais em que o jovem elabora sua visão de mundo e constrói sua identidade (WELLER, 2012), o que resulta em uma infinidade de preferências, hábitos, vivências, comportamentos, que diferem as possibilidades de vivência e assim a compreensão de juventudes.

Assim, concorda-se com Souza et Paiva (2012) que:

> Não existe uma concepção social única que caracterize e delimite o grupo geracional no qual os jovens estão inseridos, visto que se trata de uma categoria em permanente construção social e histórica. Assim, cabe falar em diferentes juventudes, que possuem a construção da identidade como questão central, mas que se destacam no imaginário social a partir de múltiplas referências da sociedade (SOUZA; PAIVA, 2012)

Considerar a diversidade de juventudes resulta no entendimento de que essa fase da vida faz parte do processo de crescimento do sujeito, portanto, o conjunto das experiências do indivíduo, suas singularidades e a importância dessa fase etária permitem romper com o entendimento de uma etapa de preparação para entrar na vida adulta (DAYRELL, 2003).

Reconhecer essa diversidade é notar os jovens tendo como base a realidade e contexto em que estão inseridos, assim como os aspectos internos e externos, como por exemplo: gênero, etnia, cor da pele, classe social, habitação, oportunidades culturais e de lazer e projeções futuras (SILVA, SILVA, 2011).

Assim, a constituição da identidade do sujeito, seu protagonismo e sua autonomia são construídas a partir dessas diferentes realidades e experiências, ou seja, o sujeito não tem uma identidade fixa, mas é transformada continuamente (HALL, 2006), e são as transformações do indivíduo, ao longo da sua vida, que resultam na intersecção provisória entre a experiência da pessoa, seus contextos históricos, culturais e sociais e seus projetos que desenvolvem sua identidade.

2.3 Juventudes: Identidades em construção

O jovem é portador de desejos e é movido por eles, possui uma historicidade, uma origem familiar, ocupa determinado lugar social e se relaciona com diferentes sujeitos. A partir dessas relações, interpreta o mundo e lhe dá sentido. Portanto, destaca-se que sua formação é uma construção e um processo de desenvolvimento constante.

> Sabe-se que a infância e a adolescência se caracterizam por complexos processos de desenvolvimento e aprendizagem e que condições sociais,

> culturais e ambientais atuam diretamente na formação e desenvolvimento das potencialidades humanas (GRANDINO, 2016, p. 145).

Nesse processo de desenvolvimento, os jovens estabelecem novos meios de relacionamento e sociabilidade que incidem sobre a construção da identidade, na autonomização e na construção do projeto de vida.

Na busca por se autoconhecer, a juventude se torna uma longa fase exploratória da vida, sendo que a reversibilidade das decisões pode ser reconhecida como uma característica, mesmo com a pressão social, ainda é possível multiplicar as experiências, não sendo opções necessariamente definitivas e irreversíveis, como na fase adulta (FERREIRA, NUNES, 2013).

Nesse processo de experimentações, as juventudes vão tecendo sua própria identidade, e ocupando uma posição importante na contraposição dos velhos valores e na construção de novos que possam se tornar mais apropriados ao seu modo de vida (DANZA, 2014) e, consequentemente, se inserem em seu projeto de vida.

A juventude, portanto, torna-se um lugar privilegiado de convergência entre as experiências passadas, as decisões futuras, e o momento presente, que colabora com a construção de uma história baseada nos diferentes espaços e contextos sociais. A convergência desses momentos contribui para os estudos sobre a construção da identidade juvenil e Projeto de Vida.

Nessa perspectiva, a identidade do sujeito não é fixa, nem permanente, mas é resultado do modo singular como o sujeito se institui e se constitui a partir das formas como é representada ou interpretada nos e pelos diferentes sistemas culturais, como corroboram Lisboa, Mandelli e Soares (2011):

> Sendo assim, não pode ser encarada como uma unidade imutável, idêntica ou imediata, mas sim compreendida como processo em constante reatualização ou reposição da identidade pressuposta, aquela que ao nascer identifica quem ele(a) é, de onde vem. As relações sociais vão possibilitando as transformações ou as reatualizações da identidade pressuposta. É nesse sentido que a identidade é considerada um processo de alterização. Para Ciampa (1987), a identidade, por tratar-se de um fenômeno social de transformação, dá condições ao homem de negar e superar situações contrárias a seu desenvolvimento e de tornar-se outro, ao alcançar uma condição de desenvolvimento diferente da atual (LISBOA, MANDELLI, SOARES, 2011, p. 54).

Essa dinâmica do desenvolvimento e da construção da identidade se compõe a partir de conjunto de laços, internos e externos, que influenciam o comportamento e a tomada de decisões que o indivíduo constrói ao longo dos anos. No levantamento bibliográfico, entre as diferentes concepções sobre identidade, adota-se, neste trabalho, a abordagem proposta por Kaës (2003):

> Nossa identidade é ao mesmo tempo definida a partir de dentro dos nossos grupos (de pertencimento), mas, também, pelo que os outros nos reenviam. Existe uma distância (écart) entre a nossa identidade tal como ela é definida parcialmente no conjunto ao qual nós nos identificamos (e que nos reconhece como seus membros) e a representação que é reenviada do exterior. É o problema do encontro intersocial e inter-cultural (KAËS, 2003, p. 26)

Com acúmulo de experiências obtidas, ao longo da fase de desenvolvimento, o sujeito vai construindo sua visão de e do mundo, assumindo valores, fazendo escolhas e, dessa forma, impulsiona suas ações e direciona sua vida conforme suas necessidades, desejos e oportunidades. Compreende-se que o sujeito interage com o contexto sócio histórico e cultural em que está inserido, internalizando experiências que resultam em sua postura única e na sua capacidade de aprender, produzir conhecimento e manejar relações sociais.

Cada vez mais, se diversificam as necessidades e elementos para equacionar a vida juvenil, mediando a vida presente e futura, transcorrendo em dimensões, como: escola, trabalho, vida familiar, relações afetivas e sociais, sexualidade, lazer. É um momento crucial de formular projetos de vida e construir sua identidade (ABRAMO, 2016).

Condensar as diferentes dimensões e experiências juvenis no processo de construção da identidade, propor novas formas de vivenciar e estudar as juventudes permitem romper com o senso imaginário do “ser jovem”, e sistematizar ações que possam promover políticas públicas[3] para esse público.

O debate sobre as diferentes experiências vividas pelos jovens e as necessidades singulares, em sua trajetória de vida, tornam-se importantes, principalmente, por viver em “um mundo hostil para receber as novas gerações, pois também os adultos se encontram fragilizados buscando consolidar seus projetos de

[3] Entendemos que política pública é o conjunto de escolhas de um Estado ou por um grupo de atores sociais (Sociedade Civil) interessados na resolução de determinado problema, envolvendo decisões complexas e estudos específicos (HOWLETT; RAMESH, 2013)

vida e alcançar seus objetivos” (GRANDINO, 2016, p. 6).

Dada a complexidade de fatores fundamentais ao pleno desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens, compreende-se o disposto no artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) sobre as responsabilidades do mundo adulto para garantir as condições necessárias a isso, quando o texto da lei afirma que “é dever do Estado, da sociedade e da família garantir às crianças e aos adolescentes, com prioridade absoluta, o direito à convivência comunitária, o direito à educação, à saúde, à cultura, ao trabalho, ao lazer, e tantos outros.

Contudo, o cenário brasileiro, no que toca às garantias dos direitos dessa população, não contribui, de forma direta, para que isso se realize. Isso será enfocado no próximo capítulo.

3 RESGATE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE NO BRASIL

As políticas públicas no Brasil ganharam destaque nos últimos anos, sobretudo, após a implementação da Secretaria Nacional de Juventude e do Conselho Nacional de Juventude, no ano de 2005, sob o primeiro governo Lula. Dessa forma, as políticas nacionais tornaram-se modelos para os governos dos estados e dos municípios brasileiros.

O presente capítulo pretende resgatar o processo de desenvolvimento das políticas públicas de juventude no Brasil. A partir do levantamento bibliográfico, foi construído um itinerário e, mais do que apenas conhecer as ações realizadas para o jovem.

Nesse itinerário das políticas de juventude no Brasil, é possível identificar os objetivos e as visões dos agentes políticos e da sociedade quando se trata da juventude, e como elas se articulam e se relacionam nos mais diferentes discursos e programas desde o início dos debates e estudos sobre o tema.

A Roda dos Expostos[4] e a Lei do Ventre Livre[5], mesmo com inúmeras críticas que podem e devem ser feitas, foram dispositivos utilizados e/ou criados que sintetizam uma preocupação do país com as crianças no território nacional (MAIDA, 2018).

Porém, o marco inicial legal das ações para crianças, adolescentes e juventude, no Brasil, é o Código Mello Matos, sancionado em outubro de 1927, e que inspirou a criação do Serviço de Assistência ao Menor (SAM), em 1942, da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), e da Política Nacional de Bem-Estar do Menor, em1964 (PNBEM) (SILVA, SILVA, 2011).

Essas políticas públicas tinham como público-alvo as crianças e os adolescentes que eram considerados em situação irregular, ou seja, aqueles que

---

[4] Era um mecanismo de madeira fixado em hospital ou instituições de caridade, onde a pessoa, sem se identificar, colocava a criança no local e ao girar ela era acolhida. <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_roda_dos_expostos.htm>. Acesso em: 05 de mai. 2019.

[5] A Lei do Ventre Livre, permitia à mãe escravizada criar seus filhos até os 7 anos, podendo o dono do escravo escolher entre enviar a criança ao orfanato e receber uma indenização do Estado, ou ficar com a criança/adolescente escravo até os 21 anos e depois libertá-lo (MAIDA, 2018)

viviam em constantes situações de vulnerabilidade social, ou ainda aqueles que transgrediam as leis e as normas sociais e que eram fortemente segregados e discriminados. (GRANDINO, 2016).

Mesmo com a aprovação do Código Penal Brasileiro, no ano de 1940, os princípios do Código Mello Matos prevaleceram, o que garantiu ações específicas para faixa etária de 0 a 18 anos (MAIDA, 2018).

Nesse período começam as primeiras iniciativas do governo para lidar com os altos índices de analfabetismo de jovens e adultos (BRASIL, 2006), que vão se concretizar nos anos seguintes com Paulo Freire (CERATTI, 2014).

Entre os anos de 1950 e 1960, o enfoque das políticas públicas para juventude consideravam essa fase etária apenas como uma transição para a vida adulta, e o Estado e a Família deviam preparar o indivíduo para viver em sociedade. Essas ações tinham como ênfase a higienização e a garantia da ordem social, não levando em consideração as demandas e direitos da juventude. (SILVA, SILVA, 2011).

No Brasil e na América Latina, entre os anos de 1960 e 1980, houve algumas características comuns nos objetivos das políticas públicas, como uma ampliação do acesso à escolarização e da preocupação com o uso do tempo livre pelos jovens, com o claro propósito de controle, repressão e manipulação da educação, que se achavam aparelhadas pela ideologia militar.

Uma outra marca no processo de políticas públicas de juventude, na década de 1970 e 1980, foi a referência a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na lei 5.692/71, que regulamentava a aprendizagem e qualificação do Ensino Supletivo, sendo que em 1974 o Ministério da Educação, implantou alguns Centros de Estudos Supletivos (CES). Posteriormente, a EJA fará parte da Constituição Federal de 1988, o qual garante, em seu artigo 208, o dever do Estado em ofertar, obrigatoriamente e gratuitamente, ensino fundamental para todos que não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

Ainda um dos grandes precursores da EJA no Brasil foi Paulo Freire, e grande incentivador para que a EJA fosse implementado como política pública no país.

As propostas para juventude ampliaram a participação massiva dos jovens da classe média nas escolas e criavam, no imaginário da juventude e da sociedade, a

ideia de que a ascensão social se daria apenas por meio da educação e do trabalho, não considerando as particularidades e o contexto em que os jovens estavam inseridos.

Nessa mesma época, a construção das políticas públicas e de projetos sociais estavam na preocupação no uso do tempo livre pelos jovens, dessa forma, ações esportivas, recreativas e de saúde tinham como objetivo afastar a juventude “das ruas” e, dessa maneira, das drogas e da sexualidade.

Entre os anos de 1970 e 1985, durante os regimes militares, no Brasil e na América Latina, fez com que surgisse diversos movimentos sociais que buscavam contrapor o sistema autoritário e ditatorial. Os movimentos estudantis foram os responsáveis por grandes manifestações, assim como movimentos da Igreja Católica, pautadas na Teologia da Libertação. Nessa vertente, surgiram as Pastorais da Juventude, que tinham como objeto de reflexões os jovens, e a Pastoral do Menor, que visava a promoção e garantia da vida das crianças e adolescentes.

A juventude que participava dessas mobilizações, além de enfrentar o Estado, também refletia sobre as desigualdades sociais, uma consciência Latino Americana, buscando formas de descentralizar o poder e a economia (SPOSITO; CARRANO, 2003).

Com tudo isso, as políticas públicas para essa faixa etária tinham como enfoque a repressão dos movimentos juvenis e a ênfase na restrição das liberdades civis desses jovens (ABAD, 2002).

No âmbito das políticas públicas das crianças e dos adolescentes, em 1976, o Estado de São Paulo criou a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM/SP), o qual tinha duas grandes divisões: a de infratores e a de carentes e abandonados. Então, a instituição se ocupava de crianças e adolescentes na perspectiva assistencialista e repressiva.

Com o processo de redemocratização brasileira, nos anos de 1980 e 1990, a cidadania esteve no cerne da Constituição de 1988, e gerou como proposta a descentralização do controle social das políticas públicas e a garantia dos direitos fundamentais, bandeiras importantes dos movimentos sociais da época (BRENNER; CARRANO; LÂNES, 2005).

As manifestações e orientações dos movimentos sociais para as condições necessárias para o pleno desenvolvimento das crianças e adolescentes ficaram marcadas, na Constituição Brasileira de 1988, no bojo das quais algumas conquistas foram: a proibição do trabalho infantil, do trabalho noturno e a regularização das atividades laborais aos adolescentes a partir dos 14 anos, o que resulta também em normas e legislação específicas para crianças e adolescentes (CAMARANO; MELLO; KANSO, 2006).

A mudança de paradigma e da visão sobre as políticas públicas para crianças e adolescentes teve seu marco, em 1990, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que ratificou a compreensão de que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos, e que as políticas públicas devem ser capazes de atender com prioridade ao cumprimento dos direitos assegurados pela constituição. (CAMARANO; MELLO; KANSO, 2006).

Essas políticas podem ser caracterizadas como medidas protetivas e medidas socioeducativas[6], sustentadas na doutrina da proteção integral e que têm como objetivo regular a responsabilidade da família, do Estado e da Sociedade na proteção dessa população, além de garantir a responsabilização restaurativa para os adolescentes autores de atos infracionais, por meio das medidas socioeducativas.

O modelo de participação advindo da Constituição Federal e do ECA criou um organograma de dispositivos e regulações para implementação da nova lei que se estruturaram no âmbito nacional, estadual e municipal, visando contribuir com as políticas públicas para crianças e adolescentes de 0 a 18 anos.

Tendo como base a questão demográfica, a temática juvenil ganhou força, no início dos anos 1990, em que organizações governamentais e não governamentais enfatizaram as vulnerabilidades, demandas e potencialidades desse público.

Dessa maneira, as Organizações Não Governamentais (ONG), igrejas e órgãos governamentais criaram e ampliaram diferentes projetos sociais que tinham como foco os adolescentes, sobretudo, em situações de vulnerabilidades sociais e com diversos objetivos e concepções (NOVAES, 2006 *apud* BRASIL, 2014).

---

[6] Abramo (1997), Schmidt (2000), Abramovay; Castro (2002), Camarano (2004), Filho (2007) e Frezza (2008).

Nessas propostas e projetos, a finalidade era capacitar os jovens para o mercado de trabalho, o que ocasionou em programas apoiados por órgãos internacionais, como o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento).

Mesmo tendo como foco a capacitação para o trabalho, as organizações não governamentais (ONG) ou Organizações da Sociedade Civil (OSC), por meio da promoção de projetos sociais, concebiam o jovem como sujeito de direitos e buscavam construir propostas que fortalecessem a autonomia e o desenvolvimento integral desse público-alvo, algo semelhante ao que se construiu, historicamente, na luta pelos direitos das crianças e adolescentes.

A partir desses movimentos, nos anos de 1990, o jovem começa a receber uma atenção maior da sociedade civil e de coletivos juvenis, que geram para o centro do debate os jovens vítimas de violência policial e de grupos de extermínios e a condição de abandono, precariedade e vulnerabilidade desses jovens (GROPPO, 2018).

O avanço, importantíssimo, no acesso e garantia dos direitos das crianças e adolescentes entre 0 e 17 anos, 11 meses e 31 dias, com a criação de um sistema de garantia e defesa da criança e adolescentes, em todas as esferas governamentais, não foi acompanhado por ações específicas para as faixas etárias seguintes, como as pessoas entre 18 e 29 anos, resultando no aumento das vulnerabilidades e desigualdades da juventude e ampliando as deficiências no acesso aos direitos fundamentais desse grupo etário.

Do envolvimento das Organizações da Sociedade Civil (OSC), no reconhecimento infanto-juvenil, cria-se a gênese do reconhecimento da necessidade e de discussões mais profundas sobre a formulação e implementação de políticas públicas para a juventude. Daí, observou-se o surgimento de dezenas de coletivos jovens, sobretudo, nas periferias e áreas violentas, que dão vozes aos jovens e fazem surgir novas formas de inserção produtiva, a partir dos grupos culturais (BRASIL, 2014).

Em 13 de julho de 1993, o presidente Itamar Franco instituiu a Semana Nacional do Jovem. Também ocorreu, em 1995, no Rio de Janeiro, o I Encontro Nacional de Técnicos em Juventude. Em 1997, o Governo Federal criou a Assessoria Específica de Juventude, vinculada ao Ministério da Educação e houve a

primeira articulação nacional de gestores de juventude de governos e prefeituras com foco na promoção das políticas públicas para esse segmento. Por fim, em 1998, a partir do Governo Federal e da sociedade civil, foi realizado o 1º Festival Nacional de Juventude, em Brasília, tornando-se um marco, na época, para discutir e aprofundar a elaboração das políticas públicas de juventude. Ainda houve a criação do Fórum Nacional dos Movimentos e Organizações Juvenis. (BRASIL, 2011).

Essas ações tinham como organizadores e parceiros a Sociedade Civil e o Poder Público, mas resultavam apenas na mobilização e na visibilidade da temática juvenil, ou seja, não contribuíam para a formulação efetiva de políticas públicas para o segmento, e nem mesmo eram reconhecidas ou tinham como propostas a implementação conjunta de políticas nacionais de Juventude, mesmo sendo uma reivindicação dos grupos e dos movimentos juvenis da época que participavam desses eventos (BRASIL, 2011).

Portanto, alguns estudos e pesquisas[7] apontam a ausência de políticas públicas de juventude entre os anos de 1990 e 1998 ou, pelo menos, a falta de ações estratégicas orientadas para os jovens brasileiros. Por outro lado, surgiram algumas propostas baseadas na ideia de que a juventude era o problema da sociedade e necessitava de controle e salvação.

> Nesta linha de “salvação dos jovens” (Silveira, 2009), surge o Programa do Gabinete de Segurança Institucional da Presidência da República no governo de Fernando Henrique Cardoso, voltado para as questões de segurança no combate à criminalidade, ao tráfico de entorpecentes e à violência. Aqui, o controle dos jovens se daria pela repressão e contenção, e não pela prevenção e atenção às condições de saúde (ABRAMOVAY; CASTRO, 2002, p. 20).

Uma outra política pública, criada no Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), foi o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), que instituiu o Programa de Auxílio-Desemprego e o Plano Nacional de Qualificação Profissional (PLANFOR) relacionados ao Ministério do Trabalho (BRASIL, 2014). Nota-se que esses programas eram abrangentes e, mesmo que tenham priorizado o atendimento de “jovens de baixa escolaridade”, não tinham como foco exclusivo a juventude, mas englobava-a.

[7] Abramo(2007); Brenner; Carrano; Lânes (2005); Carrano, Spósito (2003); Novaes (2007); Schmidt (2009); Spósito, Silva, Souza (2006).

O pesquisador Gonzales (2009 *apud* BRASIL, 2014) afirma que 40% das pessoas que participavam do PLANFOR tinham entre 16 e 24 anos. Esse dado reflete as angústias e os desafios da juventude que buscavam ingressar e permanecer no mercado de trabalho, e a importância de políticas públicas que promovessem a qualificação profissional dessa parcela da população, assim como a definição de estratégias políticas que visassem auxiliar no processo de conseguir o primeiro emprego. Ou seja, de políticas e programas que objetivassem o pleno desenvolvimento de adolescentes e jovens e não a priorização dos interesses econômicos apenas.

Nessa perspectiva, as políticas públicas podem ser categorizadas como de integração social, nas quais os jovens são considerados agentes do desenvolvimento do país, portanto, mão de obra necessitando especialização[8].

Considera-se que entre os anos de 1995 e 2003, houve pequenas ações de políticas públicas de juventude, sobretudo, no segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1999-2002) (CARRANO, SPÓSITO, 2003). Mesmo com carência de objetivo ou especificidade, ou seja, com programas e ações fragmentadas, competitividade interburocrática e descontinuidade administrativa, contrapontos entre a formulação e implementação das políticas públicas e ausência de espaços que pudessem captar as demandas da juventude (RUAS, 1998), pode-se então considerar como o embrião das políticas públicas de juventude no Brasil.

Na década de 2000, o Brasil era considerado atrasado no cenário internacional no que diz respeito à formulação das políticas públicas de juventude, sobretudo, por não haver nenhum órgão institucional que pudesse concentrar e articular as ações para esse segmento populacional, além dos poucos programas existentes tomarem a questão da juventude por problema social (SILVA, SILVA, 2011).

O Governo do presidente Fernando Henrique Cardoso não publicou informações sobre as políticas públicas de juventude da época, havendo uma ausência de registros, principalmente, sobre a avaliação e o acompanhamento gerencial das políticas. Os ministérios e secretarias realizaram ações desarticuladas

[8] Abramo (1997), Schmidt (2000), Abramovay e Castro (2002), Camarano (2004), Filho (2007) e Frezza (2008)

e os programas para juventude eram frágeis institucionalmente (BRENNER, CARRANO, LÂNES, 2004).

No período descrito acima, Carrano e Spósito (2003) identificaram 30 políticas públicas, sendo 20 em âmbito federal, voltadas para juventude, com maior ou menor foco nas faixas etárias. Entretanto, as ações eram fragmentadas, setoriais e tinham pouca participação social (BRENNER, CARRANO, LÂNES, 2004).

> Dos 30 programas estritamente governamentais, cinco se localizavam no Ministério da Educação, seis no Ministério de Esporte e Turismo, seis no Ministério da Justiça, um no Ministério de Desenvolvimento Agrário, um no Ministério da Saúde, dois no Ministério de Trabalho e Emprego, três no Ministério de Previdência e Assistência Social, dois no Ministério de Ciência e Tecnologia, dois no Gabinete de Segurança Institucional da Presidência da República, um no Gabinete do Presidente da República (Projeto Alvorada) e, por último, um de caráter interministerial especificamente voltado para a integração das ações de 11 projetos/programas focados em jovens, localizado no Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão (Programa Brasil em Ação) (CARRANO, SPÓSITO, 2003, p, 22).

A fragmentação dessas políticas públicas repercutia as diferentes concepções e visões sobre a juventude, e não havia um processo comum para as ações e programas governamentais. Por exemplo, alguns programas capacitavam o jovem para o mercado de trabalho, mas não havia formação crítica sobre a realidade econômica e social, sobretudo, da juventude.

Neste período (Governo FHC), grande parte dos documentos e dos discursos políticos do governo federal focavam na ideia de protagonismo juvenil e jovens em situação de risco social, ainda ensaiando de maneira tímida a participação da juventude que, infelizmente, não ocorreu neste período.

O governo Lula, em 2002, assume um país sem políticas públicas expressivas de juventude e sem um desenho institucional que assegurasse a participação da sociedade civil na construção de políticas públicas (CARRANO, SPÓSITO, 2003). Mesmo reconhecendo a importância do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na proteção integral desse segmento populacional, diferentes atores sociais passaram a reivindicar uma legislação específica, principalmente, para as pessoas entre 18 e 29 anos que não eram contemplados pelo ECA (BRASIL, 2014). Dessa maneira, após as eleições presidenciais de 2002, organizações nacionais e

internacionais promoveram debates e pesquisas para qualificar as discussões sobre as políticas públicas de juventude para o novo governo (BRASIL, 2014).

Entre os anos de 2002 e 2010, no governo Lula, houve uma ampliação nas Políticas Públicas de Juventude, tendo como grande legado e marca das políticas públicas nesse período a criação da Secretaria Nacional de Juventude, do Conselho Nacional de Juventude, em 2005, e a 1ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude, que ocorreu em 2008.

A instituição desses espaços não garantiu a superação de políticas fragmentadas por setor, como: esporte, cultura, educação e saúde tão inerentes ao contexto político-administrativo do país. Entretanto, não se pode desconsiderar a importância desses espaços que romperam com a cultura obsoleta de ofertar programas sem a participação do público-alvo e ampliou as políticas públicas em rede.

Dessa forma, as ações propostas por essas instituições visavam garantir uma rede de políticas públicas e atores sociais, que discutiam programas e projetos para esse segmento buscando contemplar os problemas vividos pelos jovens, nos mais diferentes cenários e lugares do país.

No ano de 2010, foi promulgada a PEC 42/2008 (PEC da Juventude), que alterou a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modificou o seu art. 227, inserindo a palavra jovem em sua redação:

> Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao **jovem** (grifo do autor), com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Por fim, um dos marcos das Políticas Públicas de Juventude foi a institucionalização do Estatuto da Juventude, no ano de 2013, que marca os direitos dos jovens e os princípios e diretrizes do Sistema Nacional de Juventude e suas políticas públicas.

Assim, as políticas públicas de juventude desse período (2003 até 2015) são categorizadas como políticas de direito, que foram aquelas que permitiram ao jovem ter acesso aos direitos básicos, como: educação, cultura, saúde, lazer [9].

Infelizmente, a partir de 2016, com o *Impeachment* contra a presidenta eleita Dilma Roussef, as propostas, planos e políticas públicas para juventude retrocederam, e muitas ficaram estagnadas, fragmentando novamente as ações e excluindo programas importantes para esse segmento.

Entre as medidas tomadas pelo Governo Temer (2016-2018), e que influenciaram diretamente na desconstrução das políticas públicas para juventude está o congelamento dos gastos públicos com educação, saúde e assistência social pelos próximos vinte anos, e que ficou conhecida como a PEC da Morte[10].

Outra política pública que influenciou diretamente a juventude foi a Reforma do Ensino Médio[11], aprovada e sancionada em dezembro de 2017, que remove as disciplinas e desenvolve uma metodologia inter e multidisciplinar, que pode contribuir com uma nova "educação", inclusive ao inserir a disciplina de Projeto de Vida na grade horária da educação básica. Será necessário verificar, na prática, como essas mudanças irão impactar a vida dos jovens, porém, não se pode esquecer que ela estará condicionada a vontade política e no aumento de investimento, formação e contratação de professores para que possam atuar e contribuir efetivamente.

Uma crítica feita no período da aprovação da lei da Reforma do Ensino Médio, foi que a mesma não apresentou estudos e/ou diagnósticos, e não levou em consideração a crise no sistema educacional brasileiro, como a escassez de recursos e professores.

Portanto, essa Reforma do Ensino Médio possui seus aspectos positivos e suas falhas, entretanto, essa nova lógica educativa, necessitará superar os desafios e limitações presentes na educação brasileira, pois alinhado ao contexto nacional,

---

[9] Abramo (1997), Schmidt (2000), Abramovay e Castro (2002), Camarano (2004), Filho (2007) e Frezza (2008).

[10] A PEC 241 ou PEC 55, da Câmara dos Deputados e do Senado, respectivamente, foi aprovada em 15 de dezembro de 2016, que cria uma teto para os gastos públicos e congela as despesas do Governo Federal, com cifras corrigidas pela inflação, por até 20 anos, limitando os recursos para a saúde e a educação e outras políticas públicas sociais. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/10/politica/1476125574_221053.html>. Acesso em: 12 dez. 2018.

[11] Lei 13.415 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/artigo/entre-a-propaganda-e-a-realidade-da-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em: 12 dez. 2018.

essa lei pode não possibilitar as mesmas oportunidades a todos os jovens, o que pode ampliar as desigualdades e, consequentemente, limitar a construção dos projetos de vida, sobretudo, dos jovens das escolas públicas, em especial, as localizadas na periferia e zonas rurais do país.

De acordo com o PNAD (2015), houve um aumento do número de jovens com 17 anos, próximo da conclusão do Ensino Médio, que estavam fora da escola. Portanto, uma reforma do ensino médio mais eficaz deveria discutir e propor ações que pudessem dialogar com os interesses e necessidades dos jovens, ouvi-los e torná-los protagonistas das considerações a serem oferecidas para uma verdadeira reforma do sistema educativo brasileiro, compreendendo inclusive quais lições e resultados o movimento de ocupação das escolas enfocaram no cotidiano escolar.

Considerando os avanços entre os anos de 2002 e 2015, nas políticas públicas de juventude, percebe-se que houve uma construção significativa e também uma institucionalização das políticas públicas para essa faixa etária, com a constituição de órgãos e governamentais municipais e estaduais, em conjunto com programas sociais e de participação social, o que reforçou os avanços de ações que buscaram garantir os direitos e bem-estar da juventude (RIBEIRO; MACEDO, 2018). Um dos grandes desafios na implementação das políticas públicas se dá na transversalidade e intersetorialidade de demandas e necessidades da juventude, assim como garantir uma aproximação de programas e projetos para esse público-alvo.

Com os resultados das últimas eleições, em 2018, as políticas públicas de juventude, assim como das crianças e adolescentes, estão ameaçadas, e retoma no cenário político brasileiro uma visão de políticas públicas que notam o jovem como problema e autor de violência.

As últimas medidas dos governos Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro tem gerado um desmonte nas políticas públicas de juventude[12], desde a exclusão de programas e a redução dos recursos públicos para esse fim, como também pela interferência direta no CONANDA[13] (Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes) que destituiu os conselheiros, mudou a forma de funcionamento e

[12] Disponível em: <https://journals.openedition.org/polis/12616#bodyftn1>. Acesso em: 15 jul. 2019.

[13] Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/09/em-decreto-bolsonaro-esvazia-conselho-de-protecao-a-direitos-da-crianca.shtml>. Acesso em: 15 jul. 2019.

as reuniões do mesmo, como alterou funcionários, diminuiu a participação da sociedade civil, acabando com a ideia paritária do CONANDA.

Na atual conjuntura, essas medidas representam retrocessos na garantia de direitos, ao mesmo tempo que amplia e intensifica os desafios e potencialidades das mobilizações por políticas públicas de e para juventude, sobretudo, nas propostas e ações do Estado e da sociedade frente as diferentes visões das juventudes e realidades juvenis.

É preciso conceber políticas públicas, principalmente para juventude, tendo como base uma grande rede de ação, que contribua com o protagonismo e autonomia dos jovens, identificando demandas e necessidades básicas, consoantes à complexidade da juventude. Portanto, para garantir políticas públicas e a construção efetiva de um Plano Nacional de Juventude só será possível se combinados com outros direitos como "políticas de transferência de renda, habitação adequada, saneamento e acesso a serviços de saúde, culturais e de lazer para todos os jovens" (AQUINO, CASTRO, 2008, p. 145).

Programas e projetos podem auxiliar na identificação das demandas, desejos e anseios dos jovens e propor ações que possam favorecer e promover suas experiências dentro e fora do ambiente escolar e, desse modo, contribuir no desenvolvimento e autonomia do sujeito, da construção da própria identidade e reconhecimento das suas potencialidades:

> Neste sentido, é importante assinalar que, para atingir a integralidade das questões dos jovens, a alternativa não é ter um programa, ou uma instituição, que responda a tudo, mas um conjunto de ações que possam, articuladamente, cobrir as múltiplas dimensões de suas vidas...
> (…) A diversidade de situações aponta para o fato de que a garantia desses direitos deve ser efetivada através de estruturas de apoio, serviços e programas que levem em conta essas diferenças, para poder atingir igualmente todos os jovens; ademais, devem implicar ações de correção das desigualdades, através de ações afirmativas de garantia do acesso aos direitos universais. Isso significa a necessidade de oferecer sempre um leque de diretrizes e ações visando à garantia de cada direito, uma vez que as situações e as trajetórias são múltiplas, e as possibilidades e condições para acessar essas ações e serviços são diferentes e desiguais (FREITAS, 2005, p. 35)

Portanto, acredita-se que as políticas públicas contribuem para que o jovem possa acessar seus direitos e, dessa maneira, ampliar sua gama de escolhas e potencializar a construção da sua identidade e do seu projeto de vida.

Mesmo com os avanços das concepções de juventude, até hoje, está presente duas visões de juventude e que influenciam as políticas públicas para esse segmento, inclusive nas propostas, discursos e experiências dentro e fora do âmbito escolar: de um lado, o jovem como um problema social; e, de outro, como sujeito de direitos (GROPPO, 2017).

3.1 Mapa da Juventude Brasileira e Políticas Públicas

Atualmente, as relações entre adolescentes, jovens e adultos é complexa, as transformações da sociedade ampliam a noção de sujeito de direitos, enquanto reivindicam reconhecimento da singularidade do processo de desenvolvimento humano (GRANDINO, 2016).

> (…) bem sabemos quantas situações graves e preocupantes ocorrem no dia a dia envolvendo a população mais jovem e quantos desafios precisam ser enfrentados por aqueles que são responsáveis por eles. As situações de indisciplina e violências nas escolas são bons exemplos de que as relações entre diferentes gerações estão permeadas por conflitos e dificuldades de enfrentamento. (GRANDINO, 2016, p. 5)

As polêmicas e as diferentes concepções sobre o lugar geracional da juventude dificultam o processo de formulação das políticas públicas para esse público-alvo (SOUZA, PAIVA, 2012).

Transitar entre os aspectos e representações sociais, históricos e culturais da juventude permite compreender suas demandas e necessidades, ao mesmo tempo, é preciso apontar que, além desses critérios do desenvolvimento humano, os jovens são classificados por um critério etário e legal que auxilia a definição sobre “juventude” no processo cronológico das experiências humanas (HURTADO, 2012).

Contudo, não se pode tratar a juventude como um prolongamento da adolescência ou como uma simples redefinição relacionada apenas ao critério demográfico. A juventude não é um fenômeno puramente social, mas cultural, com

significados e símbolos importantes para todo processo de desenvolvimento humano (PERALVA, 2007).

O envolvimento do Estado, por meio de políticas públicas e seus marcos legais, contribuiu neste processo de critérios cronológicos, permitindo ações específicas para determinadas idades e identificar os espaços em que cada um está inserido neste contexto geracional.

Em 1985, a Organização das Nações Unidas (ONU) declarou como sendo o "Ano Internacional da Juventude", e promoveu uma série de ações tendo como base as Políticas Públicas para este segmento, dando ênfase à importância social dos jovens, o que resultou em grandes mobilizações e debates sobre o tema.

Recentemente, no ano de 2010, a Assembleia Geral da ONU instituiu, novamente, o Ano Internacional da Juventude (Agosto/2010 até Agosto/2011), promovendo ações e reflexões globais, a partir do tema: Diálogo e Entendimento Mútuo". A proposta foi retomar algumas discussões e promover um debate sobre a participação juvenil nas políticas públicas do planeta, sobretudo, nos aspectos da integração social, geração de empregos, desenvolvimento sustentável e erradicação da pobreza (ONU, 2010).

Dessa maneira, a partir da análise da conjuntura da juventude brasileira, pode-se identificar políticas públicas, ou a ausência delas, para o processo de desenvolvimento do jovem, quais medidas podem ser sugeridas para contribuir com o processo de autonomização, favorecer experimentações e quais os desafios desse grupo etário, no Brasil, no Estado de São Paulo e na cidade de Americana.

3.1.1 Jovens no Brasil

Nos últimos anos, a condição juvenil foi prolongada, aponta a UNESCO (2004), pois os jovens tendem a permanecer por mais tempo no sistema educacional e também encontram dificuldades em ingressar no mercado de trabalho, o que resulta numa dificuldade de conquistar autonomia e independência econômica.

No Brasil, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2018, o contingente populacional na faixa etária entre 15 e 29 anos, era de 25%, o que equivale a, aproximadamente, 51 milhões de jovens brasileiros,

tornando-se o maior grupo populacional do país, o que representa uma série de necessidades e políticas públicas específicas para esse segmento.

Identificar a proporção da juventude no país serve como fundamento para se refletir uma sociedade para e com o jovem, formulando políticas públicas que possam reconhecer o jovem como sujeito de direitos e sua importância no conjunto da sociedade brasileira.

Com base no Agenda Juventude Brasil (2013), resultado da Pesquisa Nacional Sobre Perfil e Opinião dos Jovens Brasileiros, realizada pela Secretaria Nacional da Juventude (SNJ) da Secretaria Geral da Presidência da República e inserida nas atividades do Participatório – Observatório Participativo da Juventude[14]; entre os cinco assuntos que consideram mais importantes para serem discutidos por toda sociedade, os jovens citaram: desigualdade social e pobreza (40%), drogas (38%), violência (38%), política (33%) e cidadania e direitos humanos (32%).

Já quando questionados sobre os principais problemas que preocupam e atingem os jovens, a pesquisa Agenda Juventude Brasil (2013) apresenta que a questão da segurança/violência é o mais citado, com 43%, seguido pelo emprego/profissão (34%), Saúde (26%), Educação (23%) e Drogas (18%).

É significativo notar que, apesar das diferenças percentuais citadas pelos jovens entrevistados, entre o que apontam sobre a necessidade de a sociedade em geral discutir, e os problemas que afligem especificamente as juventudes, é possível identificar que a violência e as drogas são temas importantes para juventude, assim como os direitos humanos, que perpassam questões, como: emprego digno, a saúde e a educação. Isso reforça a preocupação e a necessidade de ações especificas para as juventudes e que contemplem demandas tão abrangentes.

Os dados apresentados pelo IPEA (2019) revelam os motivos sobre o porquê de os jovens citarem a violência como um problema que os preocupam. Corroborando essas preocupações, de acordo com o Atlas da Violência (IPEA, 2019), em 2017, houve 65.602 homicídios, no Brasil. Desse total, mais da metade (35.783) foram de pessoas entre 15 e 29 anos. Dessa forma, a taxa de homicídios de jovens, na nação brasileira, é de 69,9 para cada 100 mil habitantes, sendo um índice recorde nos últimos dez anos.

[14] As respostas da Pesquisa Agenda Juventude Brasil ultrapassam 100%, pois considera-se aos temas mencionados pelo total das menções.

Uma outra preocupação que a pesquisa apresenta é que os homicídios são a principal causa de mortalidade da juventude brasileira, sendo o motivo de óbito para mais da metade dos jovens entre 15 e 19 anos (51,8%), já para as pessoas entre 20 e 24 anos, os assassinatos representam 49,4%, e para a juventude entre 25 e 29, representa uma taxa de 38,6%.

De acordo com o Atlas da Violência (IPEA, 2019), dos 26 (vinte e seis) estados brasileiros, 16 (dezesseis) tiveram aumento no número de jovens assassinatos, sendo o Ceará (+60%), o Acre (+50,5%) e Pernambuco (+ 26,2%) os três que mais cresceram. Entretanto, o Estado do Rio Grande do Norte continua sendo o mais violento do país para com a juventude, com uma taxa de 152,3 de homicídios de jovens, por grupo de 100 mil, seguido pelo Ceará (140,2) e Pernambuco (133,0) (IPEA, 2019).

> Os dados aqui apresentados explicitam a necessidade de políticas públicas focadas na redução de homicídios entre jovens, principal grupo vitimado pelas mortes violentas intencionais. Observou -se aumento expressivo dos homicídios de jovens em diversas unidades da federação, as mesmas onde verificou-se o crescimento da taxa geral de homicídios em 2017. Ao mesmo tempo, o grupo etário de 15 a 29 anos representou 54,5% do total de vítimas de homicídio naquele ano, embora represente apenas 24,6% da população total do país. A redução da violência letal entre jovens, dessa forma, é um importante quesito para a redução dos homicídios no Brasil (IPEA, 2019, p. 29).

Torna-se necessário também fazer uma reflexão sobre esses dados, considerando que o impacto da violência para a juventude pobre e negra é muito maior que para a juventude da classe média. Dessa maneira, podemos considerar que a própria noção sobre a violência e quem são as principais vítimas da violência também perpassam por um recorte étnico racial, de gênero e de classe socioeconômica.

Esses dados indicam o fenômeno heterogêneo da taxa de homicídios, dessa maneira, faz-se questionar o quanto isso impacta na vida dos jovens, sobretudo, dos jovens pobres, assim como o quanto esses índices de violência influenciam a construção de seus projetos de vida e quais perspectivas eles têm do futuro, num contexto em que, como já afirmou-se, as trajetórias são múltiplas e a sociedade adulta, em geral, é hostil com os jovens.

Ao mesmo tempo, é preciso reforçar a necessidade de investimento e da criação de políticas públicas de juventude, garantido condições favoráveis para o desenvolvimento desses, assim como a garantia de acesso aos direitos fundamentais como educação, cultura, esporte e ingresso no mercado de trabalho.

As organizações e movimentos sociais vêm denunciando esses dados, nas últimas décadas. Entretanto, ainda não foram formuladas políticas públicas efetivas para superar a violência contra a juventude. Ao contrário, embora as estatísticas apontem essa parcela da população como a mais vitimizada pela violência, assomam-se discursos que tomam os jovens como autores de violência urbana e que defendem a redução da maioridade penal, por exemplo. Outro dado preocupante em relação à violência é o número de jovens privados de liberdade que, em 2018, equivale a mais de 50% da população carcerária do Brasil (CNJ, 2018). Há, ainda, a preocupação com o aumento da taxa de suicídios juvenil que, entre os anos de 1980 e 2011, observou um crescimento de 62,5% (BRASIL, 2014).

Outro problema que atinge a população jovem, de acordo com o PNAD (2016), é o desemprego. Os estudos apontam que, em 2018, existiam 170,3 milhões de pessoas com idade ativa para o mercado de trabalho. Desses, 64,8% estavam trabalhando ou procurando emprego, em 2018, mais de 13 milhões de pessoas estão desempregadas, sendo que 32%, aproximadamente, um contingente 4,1 milhões, possui idade entre 18 e 24 anos (IBGE, 2018).

No campo das políticas públicas de juventude, o trabalho vem apresentando, nas últimas décadas, algumas conquistas e desafios. Como nota-se que a Constituição Federal do Brasil proibiu o trabalho noturno, insalubre e perigoso a menores de 18 anos e de qualquer trabalho a menores de 16 anos, salvo na condição de aprendiz.

O direito à profissionalização está garantido na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente e no Estatuto da Juventude, tendo ainda a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), as diretrizes para o processo de aprendizagem ao mundo do trabalho do adolescente e jovem, sua proteção integral e a garantia do direito à educação, conforme lei nº 10.097/2000, lei nº 11180/2005 e lei nº 11788/2008 (BRASIL, 2014).

No artigo 68 do ECA e no Artigo 15º do Estatuto da Juventude, prevê-se então uma forma educativa, por meio de um programa social, que permite que o adolescente possa “aprender a trabalhar” e receber uma ajuda de custo, contudo, o objetivo é a aprendizagem; e não a produção.

Dessa forma, a lei de aprendizagem (10.097/2000), regulamentada em 2005, obriga empresas de médio e grande porte a contratarem, entre 5% e 15% do total de trabalhadores, jovens entre 14 e 24 anos como aprendizes, tendo o acompanhamento dos Serviços Nacionais de Aprendizagem[15], devidamente regulamentados pelo Conselho Municipal dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes (CMDCA), oferecendo a esses indivíduos, por meio de atividades teóricas e práticas, a oportunidade de terem as primeiras experiências profissionais (BRASIL, 2014).

Ainda, uma pesquisa realizada, em 2018, pelo Ministério do Trabalho e o IBGE[16] aponta que o Brasil poderia ter entre, aproximadamente, 960 mil e 3 milhões de vagas para aprendizes, se a cota entre 5% e 15% fosse cumprida pelas empresas. Contudo, a realidade do país é muito diferente, os dados apresentam que apenas 37% das vagas nacionais possíveis estão preenchidas[17], sendo que o Estado de São Paulo possui um índice abaixo da média nacional, tendo somente 32% das suas vagas preenchidas. Roraima (51%) e Amapá (48%) são os estados com maior percentual de vagas preenchidas.

Essa pesquisa também aponta um outro dado agravante, em relação aos aprendizes, o número de contratos dos programas de aprendizagens vem caindo ao longo dos últimos cinco anos, o que corresponde a mais de 4 milhões de jovens até 24 anos desempregados e mais de 2 milhões de crianças e adolescentes inseridas no trabalho infantil.

Uma outra política pública de combate ao trabalho infantil é o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), instituído em 1996, com o apoio da

---

[15] Os serviços nacionais de aprendizagem são SENAI, SENAC, SENAR, SENAT e SESCOOP e também pode ser oferecido por entidades sem fins lucrativos com prestação de serviços regulamentos para esse fim (BRASIL, 2014).

[16] Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/especial-cidadania/aprendizagem-e-subutilizada-no-brasil-afirmam-especialistas>. Acesso em: 16 jun. 2019.

[17] A pesquisa utilizou a taxa de 5% para as vagas possíveis, caso o cumprimento da cota fosse de 15% esses valores seriam muito mais baixos.

Organização Internacional do Trabalho (OIT), inserida no Bolsa-Família, em 2005, e integrada a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), no ano de 2011, tendo como objetivo a prevenção e a erradicação do trabalho de crianças e adolescentes com menos de 16 anos, exceto na condição de aprendiz, independente de serem remunerados ou não, com ou sem finalidade de lucro.

Portanto, a política pública de aprendizagem e o programa de erradicação da pobreza são importantes para favorecer e combater o trabalho infantil e de adolescentes, respectivamente. Garantindo, em especial, o direito à profissionalização e à educação e impactando o projeto de vida desse grupo etário.

Dos jovens que estão inseridos no mercado de trabalho, 14% estudam e trabalham, e ainda 33% dos jovens pararam seus estudos, o que representa 1/3 dos jovens do país, e considerando a idade entre 14 e 17 anos (SNJ, 2013).

Em relação à sexualidade, alguns dados apresentados são que os jovens, em média, iniciam sua vida sexual aos 15,7 anos, sendo mais cedo para os homens (15,1) e mais tarde para as mulheres (16,3) (LOBATO, 2016).

Em relação à gravidez na adolescência/juventude, a Organização Mundial da Saúde (OMS), em seu relatório: *Acelerar el progreso hacia la reducción del embarazo en la adolescência, en América Latina y el Caribe (*2016), informa que o Brasil tem 68,4 bebês nascidos de mães adolescentes (entre 15 e 19 anos) a cada mil meninas. Ainda o relatório aponta que muitas dessas gravidezes são frutos de abusos sexuais e solicita propor políticas públicas que tratem a gravidez na adolescência como questão de saúde pública, e ações que busquem ampliar a igualdade de gênero (OMS, 2016).

De acordo com a Pesquisa Agenda Jovem de 2013, em relação à saúde, os jovens afirmaram que as prioridades das políticas públicas devem ser aumentar e qualificar o quadro de profissionais e investimento e infraestrutura.

A educação, um dos temas importantes no universo juvenil, também reflete um grande desafio na construção de políticas públicas para esse segmento. De acordo com o IBGE, em 2017, mais de 25 milhões dos jovens estavam fora da escola, e não frequentavam cursos pré-vestibular, técnico de nível médio ou de qualificação profissional e não haviam concluído uma graduação. Desses, 21,9% dos jovens não possuem nenhum grau de instrução ou tem fundamental incompleto,

seguido por 23% que possuem fundamental completo e ensino médio incompleto, e mais de 55,1% de jovens possuíam ensino médio completo ou superior incompleto.

Entre os motivos para estarem fora da educação formal, a pesquisa aponta as questões de trabalho (39,7%), falta de interesse em estudar (20,1%) e por afazeres domésticos ou pessoais (11,9%).

Os dados indicam, ainda, que 28,2% dos alunos matriculados no Ensino Médio, em 2017, estavam com idade escolar inadequada para a série que cursava, mesmo com a taxa de escolarização[18] de 87,2%, os dados apresentam que existem quase 2 milhões de estudantes atrasados e 1,3 milhões fora da escola, e com idade escolar adequada.

Esses dados apresentam a dificuldade que a juventude enfrenta na área da educação e as necessidades de diminuir a evasão escolar no processo educativo.

Quando retrata para o ensino superior no Brasil, há dados alarmantes, de acordo como o Censo de 2017 do Ensino Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação (MEC), que mostram que apenas 19% dos jovens entre 18 e 24 anos estão no ensino superior. Os dados se contrapõem ao aumento do número de vagas, nos últimos anos, sobretudo nos governos Lula e Dilma (2002-2016), assim como o percentual de brasileiros com diploma de ensino superior.

A pesquisa Agenda Juventude Brasil (2013) aponta que 50% dos jovens brasileiros possuem renda mensal domiciliar *per capita* entre R$ 290,01 reais/mês e R$ 1.017,99 reais/mês. 28% deles encontram-se com valores abaixo de R$ 290,00 reais/mês e apenas 11% encontram-se com estratos econômicos acima de R$ 1.018,00 reais/mês.

Em relação ao cenário político brasileiro e às políticas públicas, os jovens notam que os principais problemas do Brasil são a corrupção, o poder dos traficantes e as desigualdades entre ricos e pobres. Em relação à política, é interessante notar que jovens a consideram muito importante (54%), 29% consideram mais ou menos e apenas 16% acreditam que a política não é importante, de acordo com a Pesquisa Agenda Juventude Brasil.

[18] "Taxa de Escolarização Bruta é a razão entre o número total de matrículas (independente da faixa etária) e a população correspondente na faixa etária prevista (15 a 17 anos) para o curso na etapa de ensino". Disponível em: <https://observatoriocrianca.org.br/cenario-infancia/temas/ensino-medio/565-taxa-de-escolarizacao-bruta-e-liquida-no-ensino-medio?filters=1,134>. Acesso em: 18 abr. 2019.

Outro dado relevante é que 26% dos jovens entrevistados, nesta pesquisa, citam a atuação em grupos que se organizam por uma causa com uma forma importante de participação para melhorar o país, e 20% apontam que a participação em mobilização de rua e outras ações diretas também são necessárias. Contudo, quando questionados sobre a participação dos jovens, 54% afirmaram que nunca participaram de nenhum dos grupos citados, e 46% deles retrataram que já participaram ou participam desses.

Os grupos que os jovens costumam participar, de acordo com a pesquisa, são:

> Grupos religiosos que se reúnem para "ações assistenciais ou políticas (17%); clube, associação esportiva, recreativa ou de lazer (16%); grupos artísticos (13%); e sociedade de amigos do bairro, associação comunitária ou de moradores (9%). Em nenhuma das associações e grupos, a participação virtual superou a presencial" (SNJ, 2013, p. 90).

Por fim, a maioria dos jovens (53%) percebe que os governos conhecem as necessidades dos jovens, mas não implementam políticas públicas para esse segmento da população, enquanto outros (20%) não conseguem emitir opinião sobre o assunto por falta de conhecimento (SNJ, 2013).

Uma outra questão importante, e muito preocupante, no processo de mapeamento da juventude brasileira, é que mais de 70% dos jovens entrevistados não sabem se existe ou não conselhos ou secretarias de juventude em sua cidade, seu estado e no país. Entre os principais programas conhecidos pelos jovens estão o ProJovem (Programa Nacional de Inclusão de Jovens)[19], o ProUni (Programa Universidade para Todos) e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) (SNJ, 2013).

Entre as diferentes formas de participação da sociedade civil, na formulação de políticas públicas, um dos mais conhecidos são os conselhos de direitos ou conselhos gestores, que são órgãos de controle, que podem ser deliberativos (poder de decisão), consultivos e/ou fiscalizadores, e podem ter estrutura municipal, estadual e federal (DIAS, MATOS, 2012). Dessa forma, os conselhos têm como objetivo assegurar prioridades na definição de políticas públicas para determinado

[19] Nos governos anteriores o PROJOVEM se encontrava no portal da juventude, contudo, atualmente, encontra-se uma descrição do programa apenas no site do Ministério da Educação (MEC), sem data de publicação, na aba de programa suplementar, contudo, não há nenhuma menção a continuidade do PROJOVEM, e diversas materiais sobre o assunto foram retirados.

público-alvo ou temática.

Desse modo, instituir conselhos de juventude e conselho das crianças e adolescentes podem contribuir para qualificação das políticas públicas para esse segmento populacional, ou seja, refletem em formulação de projetos e programas que garantem o acesso aos direitos dessa faixa etária. Os dados do IBGE (2010 apud DIAS, MATOS, 2012) demonstram que dos 5570 municípios brasileiros, 5084 (91%) possuem conselhos municipais de crianças e adolescentes (CMDCA)[20], apesar desse excelente indicador, é possível questionar os gargalos para implementar políticas públicas efetivas para essa faixa etária, e quais aspectos estão inseridos nesse processo, como: má gestão, desvio de verbas, falta de operatividade, gestão viciada, falta de comprometimento e informação, pois os dados estáticos apontam a carência e dificuldades na proteção integral da criança e do adolescente nas mais diversas cidades do país, conforme apresenta-se.

Em um entendimento geral, acredita-se que, apesar do número dos conselhos de crianças e adolescentes serem altos, as políticas públicas para essa faixa etária esbarram em orçamentos reduzidos e uma rede de garantia de direitos deficitária, com ausência de recursos humanos, equipamentos públicos precários, desconhecimento por parte dos profissionais dessa rede das singularidades das crianças e adolescentes e, em muitos casos, os conselhos, muitas vezes, são aparelhados pelo Estado, e ficando reféns do repasse de verbas para suas instituições, o que dificulta o fortalecimento dessa rede e uma construção efetiva de políticas públicas para crianças e adolescentes.

Mesmo sendo um mecanismo para receber recursos estadual e federal, quase 500 (quinhentas) cidades não possuem CMDCA. Quando se trata de Conselhos de Juventude, esse número cai bastante ainda não havendo mecanismos que garantam o repasse de verbas públicas, apenas 303 (5,4%) cidades possuem conselhos de juventude.

A diferença entre os Conselhos municipais, com foco em crianças e adolescentes, e os Conselhos municipais de Juventude apontam para

[20] O artigo 88 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) diz que são diretrizes da política de atendimento às crianças e adolescentes a “Criação de conselhos municipais, estaduais e nacional dos direitos da criança e do adolescente , órgãos deliberativos e controladores das ações em todos os níveis, assegurada a participação popular paritária por meio de organizações representativas, segundo leis federal, estaduais e municipais” (Lei 8069, 1990).

descontinuidade das políticas públicas para esses segmentos, sobretudo, após os 18 anos, pois esses dados reforçam que os jovens continuam desassistidos em suas cidades e que as políticas continuam fragmentadas, o que impede o acesso aos direitos fundamentais.

No caso do município de Americana, que analisa-se neste trabalho, o Conselho Municipal dos Direitos das Crianças e Adolescentes foi criado em 1992[21], com alterações em 2012[22] e 2016[23], atualmente, o CMDCA é composto por 14 membros, sendo 7 (sete) do Poder Público e 7 (sete) da Sociedade Civil, entre as ações desse conselho, no ano de 2018, foi aprovado o Plano Decenal dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes (2018-2028), que prevê diversas políticas públicas que garantem os direitos e a proteção desse público, mesmo com os desafios impostos pela política municipal e a escassez de recursos e infraestrutura no município, é um avanço as discussões e propostas para esse público-alvo que visa a continuidade das políticas públicas, sobretudo, no cenário de retrocessos que se encontra nos dias de hoje.

Em relação ao Conselho Municipal de Juventude da cidade de Americana, apesar de ter sido criado em 2002[24] e com diversas alterações, é paritário e constituído por 26 membros. O conselho nunca foi prioridade dos governos municipais, tendo atuado, de maneira isolada, em alguns períodos, ou com ações e discussões pontuais, sem avançar numa política municipal dos direitos das juventudes.

Os números estaduais são um pouco mais otimistas. Na internet, encontra-se que existem 27 conselhos estaduais de crianças e adolescentes (100%) e 15 conselhos estaduais de juventude (16%). Sabe-se que uma atuação eficaz dos conselhos não se garante apenas por sua existência, mas essas informações são importantes para discutir as necessidades específicas desses segmentos etários e populacionais.

A estrutura social do Brasil gera grandes contradições, desigualdades e desafios para os jovens brasileiros. A educação, a violência e o emprego geram

[21] Lei nº 2.568, de 17 de março de 1992.

[22] Lei nº 5.299, de 8 de fevereiro de 2012.

[23] Lei nº 5.911, de 02 de junho de 2016.

[24] Lei nº 03663 de 28 de maio de 2002.

angústias nas juventudes. A cultura ainda é de difícil acesso para população, sobretudo, para os jovens. Ainda, é necessário ampliar as formas de participação social da juventude, como os conselhos. Os dados apontam que, para resolver os principais problemas que atingem o jovem no país, é preciso construir políticas públicas que possam superar esses desafios. Nesse sentido, convocar os jovens a se tornarem protagonistas desse processo é importante, sobretudo, para mudar os dados apresentados no mapa da juventude brasileira.

3.1.2 Jovens no Estado de São Paulo e na cidade de Americana

O Estado de São Paulo e a cidade de Americana apresentam alguns dados que divergem do país, mas há outros indicadores que se assemelham. Portanto, a proposta desse item é identificar os jovens paulistas e americanenses.

Assim como no país, o Estado de São Paulo e a cidade de Americana possuem, aproximadamente, 26% da população entre 15 e 29 anos, sendo 45.538.936 e 237.112, respectivamente (IBGE, 2010) e a maior parte deles reside em ambiente urbano.

O Altas da Violência (IPEA, 2019) informa que, no Estado de São Paulo, o índice de homicídios de jovens diminuiu 3,1%, entre os anos de 2016 e 2017, e caindo cerca de 38%, nos últimos 10 anos (2007-2017)[25]. Entretanto, apesar da queda em números absolutos, o percentual de homicídios de jovens continua alto. Em 2017, houve 4.631 homicídios, no Estado, desses, quase a metade (43%) era de pessoas entre 15 e 29 anos (IPEA, 2019). Para uma população que corresponde a 26% do total, há uma sobredeterminação de jovens assassinados, indicando a vulnerabilidade a que essa faixa etária está exposta. De acordo com Atlas da Violência de 2018 (IPEA, 2018), ainda não estão claras as razões da diminuição das taxas de violência no Estado de São Paulo, mas apresenta alguns fatores:

> Nesse debate, inúmeros fatores explicativos se somam (alguns evidenciados empiricamente, outros não), como: i) políticas sobre o controle responsável das armas de fogo; ii) melhorias no sistema de informações

[25] De acordo com IBGE, em 2010 o percentual de jovens no Estado de São Paulo era de 25,71%, enquanto no ano de 2018 era de 22,58%, isso demonstra que houve uma queda no número de pessoas entre 15 e 29 anos no estado. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao>. Acesso em: 13 jun. 2019.

> criminais e na organização policial; iii) fator demográfico, com a diminuição acentuada na proporção de jovens na população; iv) melhorias no mercado de trabalho; v) hipótese da pax monopolista do Primeiro Comando da Capital (PCC), quando o tribunal da facção criminosa passou a controlar o uso da violência letal, o que teria gerado efeitos locais sobre a diminuição de homicídios em algumas comunidades (IPEA, 2018, p. 24).

Uma informação ausente, no Atlas da Violência de 2019, é referente às mortes decorrentes de intervenções policiais, em 2018, o relatório destacou que os policiais do Estado de São Paulo estão matando mais do que em 2006. No entanto, os dados são subnotificados, ou seja, os dados podem ser ainda maiores. De acordo com pesquisa do IPEA (2018), os registros do Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM) apontaram que, em 2016, cerca de 1.374 pessoas foram mortas por intervenções policiais, no Brasil, sendo 254, no Estado de São Paulo. Já o Anuário Brasileiro de Segurança Pública, apresenta que foram 4.222, no país, e 856, no Estado de São Paulo (IPEA, 2018).

O Instituto Sou da Paz publicou, em maio de 2019, um Ranking de Exposição a Crimes Violentos em cidade com mais de 50 mil habitantes do Estado de São Paulo[26], a pesquisa inicia a classificação a partir das cidades com menores índices, dessa maneira, o município de Americana encontra-se na 9ª posição, num total de 139 cidades. De acordo com essa pesquisa, o município encontra-se numa posição excelente em relação à violência, no Estado de São Paulo.

O “Atlas da Violência 2018 – Políticas públicas e retratos dos municípios brasileiros” (IPEA, 2018) - informa que a cidade de Americana possui taxa de 10,8 em relação ao número de Homicídio mais as Mortes Violentas com Causa Indeterminada (MCVI), o que a coloca entre as cidades, com mais de 100 mil habitantes, com poucos homicídios.

De acordo com o IPEADATA[27], o número de homicídios, na cidade de Americana, em 2016, foi de 23 assassinatos, sendo que sete desses tinham entre 15 e 29 anos, o que equivale a 30% dos assassinatos. Contudo, em uma matéria publicada pelo jornal da região: “Jornal o Liberal”, de 25 de janeiro de 2018[28], aponta

---

[26] O índice considera crimes letais, sexuais e contra o patrimônio, e o ranking permite a comparação da vulnerabilidade da população a esses crimes. Disponivel em: <www.soudapaz.org/noticia/ranking-de-exposicao-a-crimes-violentos-estado-de-sao-paulo-2018>. Acesso em: 14 jun. 2019.

[27] Pesquisa realizada a partir do site IPEADATA. Disponivel em: <http://www.ipeadata.gov.br/Default.aspx>. Acesso em 22 abr. 2019.

[28] Disponível em: <https://liberal.com.br/cidades/americana/americana-tem-o-maior-numero-de-

que o ano de 2017 foi o mais violento no município de Americana, com 16 assassinatos, apesar de não termos acesso às metodologias apresentadas em ambos os casos, nos chama a atenção, na matéria citada, que, desses homicídios, metade eram de jovens. Se comparar os números, de formas percentual e proporcional, há as mesmas estatísticas do País e acima do Estado de São Paulo.

O PNAD aponta que, no 3º Trimestre de 2018, o Estado de São Paulo segue a tendência do país e mais de 32% dos desempregados possuem entre 18 e 24 anos. Já entre os que possuem idade entre 14 e 17 anos, a taxa é de 9,6%, o que representa mais de 40% dos desempregados no Estado, novamente destacando que a população jovem corresponde a 26% do total, indicando que há sobrerrepresentação dessa faixa etária. Não foram encontrados dados recentes sobre a taxa de desemprego da cidade de Americana, mas os meios de comunicação da cidade, como Jornal O Liberal[29] e TodoDia[30], apresentam que os percentuais acompanham a realidade do país e do Estado.

Com relação à escolaridade, o Censo Escolar (INEP, 2015) apontou que, no Estado de São Paulo, a taxa de evasão escolar é de 9%, enquanto que a do Brasil é de 11%. O Estado de São Paulo vive, nos últimos anos, uma crise educacional. Por exemplo, os dados apresentados pelo MEC referentes ao ENEM de 2016 indicam que 30% das escolas estaduais estão abaixo da média nacional nos índices de aproveitamento. Outro dado relevante é o IDEB (Índice de Desenvolvimento de Educação Básica), cuja meta de 2017, para o 9º ano nas escolas do Estado de São Paulo era de 5,3 e o resultado foi abaixo do esperado, alcançando 4,8. Já para o 3º Ano do Ensino Médio, a meta era de 4,6 e alcançou-se apenas 3,8.

No Município de Americana, a média para o IDEB de 2017, referente ao 9º ano, foi de 5,1, a meta projetada para o município era de 5,9. A Escola Silvino, na qual a pesquisa foi realizada, no ano em questão, não conseguiu número de alunos suficientes, para que a média fosse computada. Contudo, em 2015, o resultado do IDEB da escola foi de 5,4, acima da meta projetada para o ano de 2017. Referente ao 3º ano do Ensino Médio, o IDEB da cidade de Americana foi de 4,5, acima da

homicidios-em-13-anos-736328>. Acesso em: 22 abr. 2019.

[29] Disponível em: <https://liberal.com.br/cidades/regiao/rpt-ganha-28-mil-trabalhadores-informais-no-periodo-de-um-ano-851906>. Acesso em: 22 abr. 2019.

[30] Disponível em: <https://tododia.com.br/tdhashtag/desemprego-na-rmc-e-de-122%desemprego-na-rmc-e-de-122>. Acesso em: 22 abr. 2019.

média estadual e a Escola Silvino obteve 4,4.

A crise educacional do Estado de São Paulo teve seu ápice na tensão entre os alunos, professores e o Governo, no ano de 2015, quando estudantes secundaristas ocuparam as escolas contra o projeto de reorganização escolar proposta pelo governo de estado[31].

Inspirados pelos movimentos estudantis do Chile de 2006, conhecida como a Revolta dos Pinguins, os estudantes ocuparam quase 220 escolas estaduais, em Americana, os estudantes também ocuparam cinco escolas estaduais[32]. Entre as reivindicações, os estudantes queriam a revogação da reorganização escolar e melhorias no ensino. Durante os dias que estiveram nas escolas, os estudantes se revezavam para limpar, cuidar do espaço e cozinhar, além de contarem com aulas livres, sobre temas e convidados escolhidos pelos próprios alunos[33].

Pesquisas e notícias, na época, apontavam que não havia estudos que motivassem a reorganização escolar e quais melhorias a mesma traria aos estudantes, assim como questionava a metodologia e os estudos realizados pelo Governo Estadual de São Paulo[34].

Nos meios de comunicação, não foram raras as fotos e vídeos de estudantes zelando pelo espaço e até mesmo revitalizando a escola com pinturas de paredes e reforma de alguns ambientes, como a biblioteca ou sala de informática.

O embate entre os estudantes e o governo do Estado de São Paulo resultou na derrota desse último. A projeto de reorganização escolar foi suspenso, o secretário de educação exonerado e os estudantes receberam apoio de grande parte da sociedade.

Pesquisas, estudos e entrevistas realizadas com base na ocupação apresentaram que o senso de coletividade e as reivindicações solicitadas pelos

---

[31] O plano do governo paulista era redistribuir alunos, criar mais de 700 escolas de ciclo único – ou seja, só de ensino médio ou só de ensino fundamental – e desocupar 93 escolas para outros fins, como creches, escolas técnicas e centros de educação de adultos. Disponível em: <https://epoca.globo.com/tempo/noticia/2015/12/os-estudantes-que-derrubaram-reestruturacao-das-escolas-de-sao-paulo.html>. Acesso em: 10 nov. 2018.

[32] Disponível em: <http://especiais.g1.globo.com/sao-paulo/2015/escolas-ocupadas-em-sao-paulo e https://www.youtube.com/watch?v=R2ScwyAkaMk>. Acesso em: 10 nov. 2018.

[33] Disponível em: <https://liberal.com.br/arquivo-de-noticias/estudantes-recebem-apoio-de-voluntarios-em-escolas-ocupadas>. Acesso em: 19 abr. 2019.

[34] Disponível em: <https://liberal.com.br/arquivo-de-noticias/reorganizacao-escolar-em-sp-carece-de-dados-que-provem-eficacia-aponta-analise>. Acesso em: 19 abr. 2019.

estudantes foram primordiais para revogação da reorganização escolar do Estado de São Paulo, como afirma Copiano (2017). Ortellado (2015) ainda destaca que o movimento secundarista, oriundo das ocupações, e toda rede de apoio, foi uma onda dos movimentos de junho de 2013[35], que fazia a defesa dos direitos sociais em contraposição ao Estado. Em entrevista, o pesquisador afirma que há uma tendência em fazer-se política longe das instituições e partidos políticos.

Pesquisadores como Ortellado (2016), Noffs (2016), Copiano (2017), Alvim e Rodrigues (2017) apontam outros autores, tais como: Moreira (2015), , UBES (2016), Campos, Medeiros e Ribeiro (2016), Kóka (2016), Oliveira e Puerta (2016), Pelbart (2016) afirmam, a partir de diferentes perspectivas e metodologias, que os estudantes secundaristas foram protagonistas de uma mobilização histórica, e resultou em reflexões importantes, sobre a maneira pela qual o poder público vem pensando as políticas públicas para esse segmento, e como o desinteresse de muitos jovens pela escola se dá pelo aspecto obsoleto das práticas educativas nesse ambiente.

As mobilizações juvenis demostraram que os estudantes querem ser parte da conjuntura da educação brasileira e compreendem o papel da escola para sua formação, ao mesmo tempo em que rompem com a ideia de jovens alienados.

Colabora com essa visão, além dos estudos já apresentados, uma reportagem realizada pelo jornal O Liberal[36], após um ano das ocupações das escolas estaduais, de maneira especial de Americana e Santa Bárbara d'Oeste, apresentou a importância e os impactos dessas mobilizações, no cotidiano escolar. Alguns estudantes foram entrevistados e reforçaram como a ocupação agregou na história de vida desses, contribuiu para reflexão de diferentes temas como as questões de gênero, assim como para romper estereótipos da sociedade de que os estudantes não queriam estudar, ou estavam ali apenas para badernar.

Por fim, o perfil do jovem paulista e Americanense não difere substancialmente da realidade nacional, os desafios são parecidos e é importante

---

[35] Os movimentos de Junho de 2013, mobilizaram a juventude, e demais setores brasileiros pelo transporte público gratuito e de qualidade. Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/12/09/pablo-ortellado-movimento-dos-secundaristas-deve-ser-visto-como-desdobramento-espirito-de-junho-de-2013/>. Acesso em 19 abr. 2019.

[36] Disponível em: <https://liberal.com.br/cidades/s-barbara/um-ano-depois-alunos-veem-com-bons-olhos-ocupacao-de-escola-478411>. Acesso em 19 abr. 2019.

construir um processo que possibilite ampliar e garantir os direitos fundamentais da juventude.

Os dados apresentados referentes às três esferas governamentais permitem identificar que uma grande parcela da juventude possui dificuldades na construção dos seus projetos de vida, por ausência de políticas públicas eficazes, ao mesmo tempo, que se percebe a importância de ações que possam contribuir com o acesso a diferentes experiências e participação.

4 PROJETO DE VIDA

Este capítulo tem como foco conceituar, com base no referencial teórico, o conceito de projeto de vida e quer construir as relações entre ele e desenvolvimento juvenil. Recorda-se que a juventude é fortemente marcada e, de forma direta, atingida pelas desigualdades sociais e econômicas.

Dessa maneira, as oportunidades e escolhas dos jovens são tomadas com base no contexto em que estão inseridos. Portanto, as políticas públicas são importantes para potencializar as chances de construção de projetos de vida mais sólidas e aspirações mais ousadas. Em que pese, como notou-se acima, a condição relativamente privilegiada do município de Americana, sobretudo quanto aos indicadores de violência, ressalta que o contexto nacional precário, assim como o desmonte de políticas públicas, contribui para a precarização dos projetos de vida desses jovens, e implicam em horizontes mais estreitos, ampliando as desigualdades e limitando a realização dos sonhos.

As experiências individuais, localizadas em determinado contexto histórico da vida do sujeito, as condições sociais e culturais compartilhadas determinam as escolhas, sonhos e projetos de vida (GRANDINO, 2004).

Assim, a ausência, ou a ineficiência de políticas públicas de acesso a direitos, como: saúde, educação, cultura, esportes, a vida, a segurança, a convivência familiar e comunitária e tantos outros, marcado pelo contexto social, cultural e do território em que o jovem vive, fragmenta sua identidade e impacta, diretamente, na construção do seu projeto de vida.

O dicionário Aurélio apresenta que projeto é “O que planejamos fazer”, tendo como premissa organizar as propostas, intenções e ideias capazes de conduzir à sua realização.

Na perspectiva dos projetos de vida elaborados pelos jovens para a transição para a vida adulta, segue-se a definição de Machado, citado por Serafim, Mezzomo e Pátaro (2016):

> [Machado] afirma que um projeto pode ser entendido enquanto a antecipação de uma ação, envolvendo uma referência ao futuro. O autor ainda chama a atenção para a relação de interdependência entre futuro e

> projeto, já que um não se consolida sem a possibilidade do outro (MACHADO, 2004 *apud* SERAFIM, MEZZOMO, PÁTARO, 2016, p. 291)

Embora projeto de vida seja um conceito estudado em diferentes faixas etárias, acredita-se que a juventude é uma fase do desenvolvimento humano propícia para construção de projeto de vida, pois é quando o sujeito está mais aberto para diferentes experiências.

A juventude, como foi retratada no capítulo anterior, é uma fase de desenvolvimento que tende a apresentar questionamentos sobre o futuro. Cedo ou tarde, é preciso enfrentar as perguntas e responder sobre emprego, família, amigos, felicidades e sonhos (DAMON, 2009).

A adolescência e a juventude são etapas nas quais, culturalmente, as pessoas tendem a apostar, a escolher e a arriscar, tomando decisões que vão orientar sua trajetória e, consequentemente, construir seus propósitos. Nessa fase do desenvolvimento humano, há um despertar de desejos e dinamismos que vão contribuindo com a assimilação de valores, sonhos e com as aspirações de futuro (SILVA, 2009).

Refletir sobre projeto de vida na juventude é debater sobre os diferentes aspectos necessários para construção da identidade do indivíduo, assim como compreender o processo de decisões e quais possibilidades são ou não a ele oferecidas.

Essas características vão divergir de outras noções como história de vida e objetivo de vida. Enquanto o projeto vital exige uma estabilidade, generalização e significado pessoal e auto transcendente, que se pode compreender como todo processo e compromisso que o sujeito tem para realizar os seus sonhos, a história de vida se atém ao passado, a ressignificar sua história, que é importante para o processo de construção da identidade de cada indivíduo, pois não exige engajamento com os propósitos futuros. O objetivo de vida, por sua vez, faz uma projeção futura, sem assumir a trajetória para realizar, ou engajamento e estabilidade, como por exemplo, “passar de ano” ou “adquirir um carro”.

Compreender esses diferentes conceitos facilita entender o que é projeto de vida e o processo de desenvolvimento humano. Portanto, projeto de vida visa

conquistar objetivos a longo prazo e é mais estável do que os objetivos de vida, sendo o propósito que direciona as escolhas do sujeito (DAMON, 2009).

Nesse sentido, Araújo (2009 *apud* HURTADO, 2012) esclarece que Projeto Vital é o centro de uma pessoa, sendo o que constitui a sua identidade. Um outro ponto importante a ser considerado em nossa pesquisa é a diferença entre projeto vital (*purpose*) e projeto de vida (*life goals*). De acordo com Damon (2009 *apud* HURTADO, 2012), o primeiro está relacionado com a perspectiva moral e com os valores morais do desenvolvimento humano, enquanto o segundo é algo que o sujeito elabora projetando o seu futuro, podendo ser algo pessoal ou coletivo.

4.1 Diferentes conceitos sobre Projeto de Vida

É importante indicar diferentes conceitos de Projeto de Vida, buscando contextualizar nossa opção metodológica e auxiliar no processo introdutório sobre o tema.

Uma pesquisa realizada por Dellazzana-Zanon e Freitas (2015) aponta que 63,6% dos estudos sobre projeto de vida não geram uma definição explícita sobre o tema. O resultado reflete duas perspectivas, de acordo com os autores: primeiramente, a dificuldade em construir um conceito; e a segunda, ao definir o que é projeto de vida, há implicações metodológicas.

Um dos autores que estudam projeto de vida é Viktor Frankl (1959 *apud* GOBBO, 2016), ele afirma que um projeto de vida não é dado, mas é descoberto e construído para auxiliar nos desafios que os sujeitos encontram. Para esse autor, projeto de vida está relacionado com o sentido da vida e isso faz com que o sujeito se sinta mais feliz, à medida que consegue encontrar e realizar o seu propósito de vida.

O pesquisador D'Angelo Hernández (1986, apud KLEIN, 2011) afirma que o projeto de vida integra três dimensões do ser humano, sendo elas: a individual, psicológica e social e suas projeções futuras, a partir de um contexto e de um lugar social e histórico, independente do objetivo de vida. Ainda afirma que o desenvolvimento da personalidade perpassa pela integração dessas dimensões e pelas motivações fundamentais, escolhidas pelo indivíduo, numa proposta de planos

para o futuro, levando em consideração as possibilidades reais de realização do projeto de vida do indivíduo.

O mesmo autor denota que as perspectivas assimilam a realidade e o contexto sujeito, o que faz com que possamos refletir sobre as desigualdades de oportunidades para construção do projeto de vida e as diferentes trajetórias da sociedade, o que permite discutir quais possibilidades de projeções futuras os jovens conseguem realizar, a partir do seu contexto social, e como as desigualdades também interferem na construção e realização do projeto de vida da juventude.

Numa outra corrente, projeto de vida é a integração psicológica e social da maneira de agir do indivíduo e seu modo de se relacionar em sociedade, pressupondo um regulador das principais atividades e comportamentos do indivíduo (D'ANGELO, 1994).

Outra perspectiva é formulada por Erikson (1968/1976 *apud* DELLAZZANA-ZANON, FREITAS, 2015) para quem o projeto de vida é essencial na orientação do sujeito, de seus sonhos e objetivos, e é uma variável importante da identidade e do bem-estar individual. Dessa maneira, projeto de vida é necessário para o desenvolvimento do indivíduo. É "no período da juventude que o sujeito reconhece a sua identidade e tem, nesta etapa da vida, a difícil missão de compreender seu papel no mundo e a sua singularidade" (HURTADO, 2012, p. 50).

Para Piaget (1932 *apud* MIRANDA, 2007), o projeto de vida se dá por meio do protagonismo do indivíduo em sua trajetória de vida, lançar-se para além das circunstâncias factuais. Ainda, afirma que o plano de vida é uma escala de valores que irão nortear suas ações e comportamentos (GOBBO, 2016).

D'Aurea-Tardeli (2010) retrata que projeto de vida é uma estrutura psicológica, que direciona e determina o posicionamento e o sentimento de pertencimento de grupos. Portanto, projeto de vida está condicionado ao processo relacional do sujeito, ou seja, a partir desses grupos e suas relações, o indivíduo constrói e direciona a sua vida.

Damon (2003), além dos critérios já apresentados, define projeto de vida como as escolhas e direcionamento do sujeito, a partir da projeção futura e senso moral. Dessa maneira, as metas, amplas e estáveis que envolvem um significado

pessoal, mas que transcendem na busca por fazer a diferença no mundo e que mobilize o indivíduo por uma causa, propósito, a qual vale a pena viver.

Alguns aspectos comuns das definições sobre projeto de vida são: “(a) fases do desenvolvimento; (b) sentido da vida; (c) contexto cultural e (d) inclusão do outro (DELLAZZANA-ZANON, FREITAS, 2015).

Neste levantamento bibliográfico, nota-se algumas dimensões que perpassam o estudo sobre projeto de vida, a partir de alguns aspectos e contextos juvenis. Muitos estudos apresentam projeto de vida sob a ótica da orientação e vocação profissional[37] e essas pesquisas apontam quais processos de construção do projeto de vida em sua relação com a conquista do primeiro emprego, com os desafios para escolha profissional, os dilemas profissionais da juventude em paralelo às exigências do mercado de trabalho.

Outros autores enfatizam a dimensão escolar, refletindo sobre as contribuições das experiências escolares na construção do projeto de vida dos estudantes, as representações sociais dos adolescentes e o projeto de vida em diferentes contextos escolares, além da trajetória escolar como fator decisivo para a construção do projeto de vida[38].

Há pesquisas que apontam o projeto de vida com relação ao desenvolvimento ético e moral. Nesses estudos, os autores investigam os valores e o sentido moral dos jovens na construção dos seus projetos de vida e apresentam as orientações morais inerentes a esse processo. Alguns apresentam as formas com que os jovens organizam seus pensamentos em torno dos valores e sentimentos para elaboração do projeto de vida e a relação com a educação moral[39].

Também se encontra uma pesquisa (HURTADO, 2012) que analisa o projeto de vida a partir das questões de vulnerabilidade social no processo de construção e desenvolvimento do projeto de vida, quais características estão presentes nesses projetos e como influenciam outros objetivos, aspirações e percepções significativas de suas vidas.

Por fim, alguns autores têm como objeto de estudo a relação entre projeto de vida e a identidade, discutindo as interfaces de pertencimento de jovens em grupos

[37] Souza, 1997; Mandell, Soares e Lisboa, 2011; Gonçalo, 2016; Borges, Coutinho, 2010; Maia, Mancebo, 2010
[38] Nascimento, 2006; Klein, 2011; Weller, 2014.
[39] Miranda, 2007; Damon, 2009, Danza, 2014; Arantes *et al*, 2016.

religiosos e políticos. A importância da elaboração do projeto de vida e desenvolvimento da identidade para a emancipação política do sujeito. Algumas pesquisas discutem os aspectos de projeção futura para constituição do projeto de vida, no sentido de que ao ter um plano para o futuro, o sujeito se organiza e age para realização do seu sonho e constrói sua definição de si[40].

4.2 Projeto Vital e Projeto de Vida

A partir do nosso referencial teórico, apresenta-se dois conceitos distintos sobre Projeto de Vida: primeiro, o termo "*purpose*", utilizado pelo pesquisador William Damon (2009), cuja tradução literal é propósito. Este autor é uma referência no tema e teve o conceito traduzido pelo professor Dr. Ulisses Araújo - um dos grandes pesquisadores do tema no Brasil - como Projeto Vital.

> Diante desta definição, consideramos relevante destacar as principais características que permitem compreender a dimensão do significado de projeto vital (*purpose*) na concepção de Damon (2009a):
> 1) Estabilidade: o projeto vital é um projeto significativo para o sujeito, e, portanto, para o seu sistema de valores. Por este motivo, espera-se que o sujeito esteja engajado algum tempo para concretizar esta meta, conferindo estabilidade ao seu intento;
> 2) Generalização: o fato de este projeto ser significativo para o sujeito faz com que ele esteja mobilizado para buscar suas metas e concretizá-las, influenciando os demais aspectos de sua vida;
> 3) Significado pessoal e auto transcendente (beyond the self): o projeto vital (*purpose*) representa uma preocupação com aspectos do mundo que transcendem a satisfação da própria individualidade, visando contribuir com aspectos do mundo externo (HURTADO, 2012, p. 60).

O segundo conceito de projeto de vida decorre das discussões sobre *Life Goals*, no qual o sujeito elabora objetivos de vida pensando em seu futuro e no que é significativo para si, no que pode motivar e dar sentido à sua existência (BRONK apud HURTADO, 2012).

Dessa maneira, a diferença entre projeto vital (*purpose*) e projeto de vida *(life goals)* é que o primeiro está vinculado aos aspectos morais, que visam realizar contribuições no mundo e na sociedade. Desse modo, o projeto vital está fortemente vinculado aos valores centrais do sujeito e na busca de realizá-lo (HURTADO, 2012).

[40] Leccardi, 2005; Ferreira, 2008; Silva, 2009; Dantas, 2017.

Assim com base nos autores e pesquisas estudos, adota-se, neste trabalho, uma relação entre as abordagens de Damon (2009) e Silva (2009), pois identificam semelhanças em suas concepções. Dessa maneira, assume-se que projeto de vida é “uma intenção **estável e generalizada** [grifo do autor] de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu” (DAMON, 2009, p. 53), sendo uma organização das escolhas feitas, com base em valores, princípios e metas e que dá sentido à vida, buscando responder o que queremos ser e fazer na vida; e que compreende o processo de construção da identidade com base em fatores externos, sociais e culturais, como as experiências educativas; que sofre alterações, conforme a trajetória de vida do sujeito, mas que auxilia na tomada de decisões, conscientes ou inconscientes, e, consequentemente, direciona a vida.

Dessa maneira, a partir da construção do projeto de vida, o sujeito reconhece seus valores e o caminho que quer seguir, desenvolvendo sua identidade e consequentemente, mantendo-a no decorrer da própria vida. Portanto, projeto de vida é o caminho a ser percorrido, mais do que instrumento ou uma ferramenta. Aqui, compreende-se como condições e decisões tomadas, assim como a identidade do sujeito, não apenas como sonhos e aspirações, mas o processo de desenvolvimento do próprio individuo e as etapas a serem percorridas para realizá-lo.

4.3 Projeto de vida, experiências e sujeitos em construção

No que se refere especificamente à construção de projetos de vida na e da juventude, é preciso reconhecer duas variáveis, sendo uma relacionada à identidade e outra ao conhecimento da realidade, pois quanto antes o jovem compreender o funcionamento da sociedade, com seus mecanismos de inclusão e exclusão, maior será o campo de possibilidades que o mesmo criará no decorrer do seu projeto de vida (SERAFIN; MEZZOMO; PÁTARO, 2017).

Não só a escola, mas as organizações da sociedade civil, os movimentos sociais, a cultura e a contracultura, as experiências na educação não formal e no grupo de amigos, na rua ou na família são importantes espaços de construção do

saber, e também oferecem possibilidades de romper com o *status quo*, e, consequentemente, auxiliar na construção do projeto de vida do jovem.

O projeto de vida, ou ausência dele, perpassa uma reflexão sobre os desejos e sonhos a serem realizados e que tipo de vida se pretende seguir. Assim sendo, é importante que os jovens tenham ferramentas para contribuir na reflexão sobre seu futuro, tendo uma direção previamente planejada.

A ausência de projeto de vida corresponde a uma perda de perspectiva futura e à desconstrução da identidade, ao mesmo tempo, perpassa ao processo de massificação e manipulação, sobretudo, frente a reprodução do sistema neoliberal que fragmenta a vida e acentua a violência e a pobreza (SILVA, 2009).

O jovem, ao não reconhecer sua realidade e não buscar meios de modificá-la, torna-se refém da escolha de outros sujeitos que defendem o interesse de determinados grupos e que ampliam as vulnerabilidades e desigualdades entre a juventude. Sem perspectiva e sem projeção futura, o indivíduo pode se identificar com “mitos” e segui-los, dificultando o processo de autonomia e escolhas e, consequentemente, resultando na ausência de projeto de vida.

De acordo com Damon (2009), uma pessoa sem projeto de vida está fadada a seguir qualquer direção, portanto, ter o projeto vital claro é gerar energia e resiliência, de acordo com este autor.

Projeto de vida estabelece uma relação com os processos de construção da identidade, orientação futura, conquistas e motivações para atingir as metas e objetivos de vida. Portanto, o projeto de vida pode ser considerado a força motriz que direciona o jovem para conquistar seus objetivos e, consequentemente, buscar formas de superar os desafios e fazer escolhas que contribuirão com a própria história.

Considera-se que o ser humano constrói sua identidade, a partir da sua interação com os pares e com o meio em que está inserido, resultando em seu comportamento social. Em outras palavras, é a partir dos valores e das experiências adquiridas, ao longo dos anos, que o indivíduo se forma integralmente.

Ciampa (1984) afirma que identidade é a representação de si, considerando o contexto social e a historicidade. Dessa maneira, ao nascer, o indivíduo se encontra inserido num grupo social, que traz consigo representações e expectativas que

podem ser repetidas ou superadas, dependendo das experiências vividas por ele. Consequentemente, não se pode considerar que a identidade fique restrita a um momento originário e histórico, tendo um caráter temporal.

Pode-se recorrer a Ciampa para considerar o Projeto de Vida do ponto de vista da construção da identidade do indivíduo adolescente, que se apresenta a partir das condições dadas em um determinado contexto temporal e social. Dessa maneira, as projeções futuras podem influenciar o comportamento do sujeito, mas também podem sofrer mudanças, conforme o tempo vai se passando.

Essas experiências vão auxiliar o jovem na construção do projeto de vida e de valores de diferentes naturezas, que farão parte da sua história e da sua identidade.

Portanto, discutir os aspectos socioculturais que interferem na construção da identidade e do projeto de vida, permite refletir sobre a rede em que vivem os jovens, como: a família, a escola, os grupos sociais, sobre quais concepções e valores se revelam a partir dessas relações e sobre quais os adolescentes se apropriam e internalizam em seu processo de autonomização (TARDELLI, 2010).

É essa rede de experiências e lugares que os jovens podem transitar, favorecem e oferecem elementos que auxiliam a construção projeto de vida do jovem. Afinal, essas instituições e espaços, que são produtores e promotores dos saberes, valores e comportamentos (SETTON, 2002) e a interação desses ambientes contribuem para o desenvolvimento da socialização e da construção de referências individuais e coletivas da juventude.

Por maior deficiência e crise que existam, no sistema educacional brasileiro, não se pode ignorar que a escola promove o encontro com a diversidade, com outras culturas e valores, ampliando as concepções de realidade e futuro do sujeito. É, portanto, um espaço importante de reflexão sobre a construção do projeto de vida, sobretudo, pelas experiências que esse ambiente favorece.

Os sujeitos estabelecem trajetórias, a partir das vivências nos mais diferentes espaços, e constituem sua identidade, seus gostos, sua profissão e, consequentemente, vão moldando suas escolhas morais, seus valores e contra-valores, desenvolvendo o sujeito e suas relações com o mundo (PINHEIRO, 2013).

Para enfatizar a importância do que é vivido pelos adolescentes, utiliza-se o conceito de experiência de Thompson (1981), que busca compreender, por meio das

evidências históricas, como as experiências de homens e mulheres definem e redefinem suas práticas e pensamentos (THOMPSON, 1981).

> As pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos (...) Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esse sentimento na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas (THOMPSON, 1981, p. 189).

Ao participar de atividades distintas, nas diferentes dimensões da vida profissional, familiar, afetiva, esportiva, o indivíduo vai identificando e assumindo valores que se tornam intrínsecos à sua subjetividade, o que contribui na elaboração do seu projeto de vida, a partir de suas capacidades, valores e aspirações pessoais. A partir das experiências, valores, ambiente e contextos em que estão inseridos, como: engajamento ou participação de movimentos sociais, entidades, grupos ou instituições - apresentam-se diferentes elementos e variáveis que servem como parâmetros para construir o projeto de vida na juventude (ARANTES *et al*, 2016).

No convívio e na experiência interpessoal, o sujeito significa e ressignifica o cotidiano e suas atitudes, de maneira subjetiva, que resulta numa configuração multidimensional e dá sentido em cada experiência intersubjetiva (GONZÁLEZ REY, 1997 *apud* TUNES, TACCA, JÚNIOR, 2005).

Desse modo, atentar ao processo de desenvolvimento integral dos jovens, tornando-os protagonistas de sua história, permite reconhecer o papel importante que as diferentes experiências educativas, dentro e fora do ambiente escolar, tem na formação das novas gerações.

Decidir é uma condição humana, portanto, não existe uma vida pronta e acabada. “A vida é um que fazer que se projeta para o futuro, onde nada é determinado de antemão” (KLEIN, 2011, p. 27). Em outras palavras, o jovem, por meio de suas escolhas, vai construindo o caminho e direção do seu projeto de vida, escolhendo, dentre as mais diversas possibilidades.

Portanto, experiências dentro e fora do ambiente escolar possuem um potencial para auxiliar o jovem nessa projeção futura, dessa forma, as diferentes instituições e espaços tornam-se variáveis importantes para o desenvolvimento humano.

> Em nós interagem, simultaneamente, várias dimensões da vida. Somos um todo: sentimentos, relação, desejos, corpo, pensamentos, espírito, etc. Um projeto de vida deve contribuir com o desenvolvimento e a interação de tudo isso (SILVA, 2009, p. 18).

Paulo Freire (1996), em seu livro Pedagogia da Autonomia, apresenta a proposta de que os seres humanos são seres históricos e inacabados, portanto, o projeto de vida do indivíduo é baseado nas ações que o sujeito experimentou, e o que traz dentro de si, suas relações sociais e o espaço em que o mesmo está inserido, resultando num desenvolvimento complementar e conscientizador.

Numa perspectiva freireana, o indivíduo é condicionado pelos elementos genéticos, culturais e sociais a que estão submetidos, entretanto, não são deterministas para a construção do ser. Portanto, compreender que o ser humano é condicionado, mas não determinado, agrega um mecanismo importante de construção da história do ser, ou seja, no desenvolvimento do mesmo (FREIRE, 1996).

Assim o desenvolvimento juvenil é marcado pelo contexto em que o jovem está inserido, mas é preciso ter a clareza de que a construção do projeto de vida também é influenciada por ele, sobretudo, sobre as decisões tomadas frente às propostas previamente construídas.

> [...] o projeto é vivenciado desde a infância, quando o indivíduo apreende sua condição social por meio da família e da comunidade. Contudo, essa construção não se limita apenas às condições objetivas de vida, mas é caracterizada na dialética entre a subjetividade e a objetividade, pois é através da reflexão crítica de suas vivências que os indivíduos vêem possibilidade/impossibilidades de superação de uma determinada realidade no futuro. (FERNANDES, LIMA, MARCELINO, 2009, p. 547).

Portanto, no processo de construção do projeto de vida, a personalidade do sujeito e o contexto em que está inserido são essenciais para entender as necessidades individuais e o desenvolvimento do projeto de vida e os elementos que permitem a realização, ou não, dos sonhos do jovem.

Reforça-se que a juventude é a parcela da população mais diretamente afetada pelas mazelas sociais derivadas da desigualdade social do país, e que espera que o jovem reproduza modelos de comportamento, valores e sistemas. Não

vive num mundo perfeito, e nem mesmo a escola torna-se modelo de construção de autonomia e protagonismo, mas também pode-se encontrar educadores que são resistências numa perspectiva de uma educação bancária.

Embora relacionais, não se consideram o processo de construção da identidade individual e projeto de vida como sinônimos, sendo a primeira quem se torna e a segunda quem se pretende ser. Dessa forma, reforça-se que Projeto de Vida não é algo estático e permanente, mas um mapa que se altera, conforme a descoberta da própria individualidade e desenvolvimento humano.

Ao identificar uma direção e uma motivação, o jovem nota os meios para se atingir determinado objetivo, e quem sabe responder os questionamentos sobre seu futuro, e encontrar meios para se aproximar, diariamente, dos seus objetivos de vida.

5 OS DIFERENTES CAMPOS EDUCACIONAIS: EDUCAÇÃO FORMAL E EDUCAÇÃO NÃO- FORMAL

Em muitos espaços de discussão, a educação é tomada apenas por seu aspecto formal, isto é, pelas estruturas e pedagogias realizadas dentro do ambiente escolar, como sendo única fonte de conhecimento e de aprendizagem, ou seja, numa perspectiva em que a formação integral do indivíduo estaria restrita ao modelo tradicional das escolas. Nesse entendimento, ela seria um espaço formativo que não contemplaria as necessidades complexas de desenvolvimento juvenil, que a sociedade atual prevê e cobra do indivíduo (MACHADO, 2009).

A escola, enquanto educação formal, é apenas uma dimensão da educação sendo a instituição central no processo de formação de crianças, adolescentes e jovens (TRILLA, 1996), sobretudo, na construção dos conhecimentos sistematizados pela Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional. Contudo, existem outras dimensões educacionais que são exploradas pelo indivíduo, dessa maneira, a educação também trata de elementos políticos, econômicos, sociais e culturais.

Considera-se a educação como um processo contínuo, que enfatiza o conviver em sociedade e resulta nos efeitos de construção social (MOURA, ZUCHETTI, 2006). Portanto, o processo educativo está além dos muros e estruturas da escola, apresenta diversos aspectos formativos presentes na vida do indivíduo que contribuem para o desenvolvimento do mesmo e, consequentemente, em seu Projeto de Vida.

As competências e habilidades, trabalhadas dentro e fora da escola, podem contribuir para o desenvolvimento da juventude e na construção da própria história. Machado (2009) refere-se à “educação do homem integral, em todas as suas relações com a sociedade, inclui a diversidade individual e social, abrange as transformações e os avanços do conhecimento e se dirige a todas as faixas etárias e a todas as etapas da vida” (p. 133).

Ao identificar a educação como um processo e atividade de prática social, deve-se compreender que a mesma ocorre numa sociedade real e situada historicamente, com valores, objetivos e formas concretas (CARO, 2004).

Desse modo, a educação é um campo complexo, com diferentes correntes,

tendências e concepções que estão enraizadas em culturas e filosofias. Não é neutra, mas antes implicada por princípios e valores que resultam numa visão de mundo e de sociedade (GADOTTI, 2005).

O conceito de Educação Não Formal ganhou destaque, após a Segunda Guerra Mundial (1939 a 1945), quando as novas nações buscaram alternativas à escolarização formal, com o objetivo de auxiliar na resolução de problemas econômicos e sociais (GARCIA, 2009).

A expressão educação não formal surgiu no campo pedagógico relacionado a críticas ao sistema formalizado de ensino, na década de 1970, nos Estados Unidos, e somente mais tarde, no Brasil, quando a sociedade em geral via a escola e a família como incapaz de responderem todas as demandas que lhes eram impostas e desejadas (TRILLA, 1996).

> A crise da escola se dá, nesse momento histórico, por esta não ser mais uma instituição suficiente para responder e garantir as necessidades que a sociedade impunha, no sentido de favorecer cuidados e formação dos sujeitos. Assim, as críticas não se faziam às especificidades do cotidiano escolar, mas à instituição como um todo que já não era – nem é - capaz de responder às diferentes inquietações educacionais, sociais e históricas (GARCIA, 2009, p. 88).

As discussões pedagógicas, os estudos sobre a crise da educação, as críticas à escola e a busca por novas metodologias educativas enfraquecem a educação formal, e favorece o surgimento de reflexões sobre a prática da educação não formal (TRILLA,1996), o que resulta numa compreensão de que a educação é atemporal e não está somente na escola, promovendo novas demandas, lugares e tempos nesse processo educativo (GARCIA, 2009).

As primeiras produções referentes a educação não formal apresentam-na como contraponto à educação formal, sendo considerada como solução para os problemas da escola. Contudo, atualmente, necessita-se enfatizar que essa distinção é equivocada e reafirmar que ambas possuem papéis diferentes; e não devem ser consideradas como antagonistas (GARCIA, 2009).

Além da crise educacional, as diferentes pesquisas realizadas pela UNESCO identificando formas de educação que não estavam inseridas na escola, eram praticadas por órgãos do terceiro setor, as pastorais e movimentos sociais, as

organizações populares e políticas, se organizavam e buscavam alternativas para o desenvolvimento da educação (GARCIA, 2009).

Os resultados dessas pesquisas e análises fortaleceram as discussões de uma nova visão sobre o papel da educação formal, assim como também favoreceu a legitimidade e a ampliação de uma educação fora do contexto escolar, e, por fim, a compreensão e aceitação de que o meio também educa.

No Brasil, na década de 1980, a educação não formal estava relacionada ao aspecto de alfabetização de adultos, tendo como cerne a metodologia de Paulo Freire, que ocorria, nesse período fora do ambiente escolar, e também inseridas nos contextos dos movimentos sociais. Até então a educação não formal era um campo com menos importância na formulação das políticas públicas, o que também dificultava a abrangência das ações desse campo educativo (GOHN, 2010).

Nesse período, também há uma expansão do terceiro setor[41], que inseridas em diferentes contextos, cenários e propostas coletivas, projetos socioeducativos, com ênfase nas áreas das artes, educação e cultura, e cidadania, que buscam desenvolver sujeitos autônomos e críticos, conscientes de seus direitos, contribuíram para o aumento do número de pesquisas e estudos sobre a educação não formal e as demandas das Organizações da Sociedade Civil (OSC).

Dessa forma, a expansão da educação não formal está interligada com ações e projetos sociais, que visam o atendimento à população em condições de vulnerabilidade social, sobretudo, de crianças, adolescentes e jovens.

As ações de educação não formal estão inseridas em diferentes contextos das organizações da sociedade civil, dos movimentos sociais, em empresas e institutos, na legislação da assistência social, e fazem parte do campo educativo, que ultrapassa as limitações da educação formal (GARCIA, 2009).

A prática e metodologia adotadas nessas organizações ampliaram o entendimento do campo educacional e sua inerência na construção do projeto de vida desse público-alvo. Dessa forma, ganhou propostas dentro do ambiente escolar, que tem como objetivo complementar a formação integral do jovem.

---

[41] Fazem parte do terceiro setor as organizações privadas sem fins lucrativos, sem vínculo direto com o Estado, compreendendo: fundações, institutos, entidades filantrópicas, entidades de serviços sociais, entidades religiosas, organizações não governamentais (ONGs), organizações da sociedade civil de interesse público (OSCIPs), associações comunitárias e as mais diversas organizações de defesa dos direitos civis (DIAS, MATOS, 2012).

Compreende-se que os espaços formativos podem acontecer em diferentes locais e ocasiões, e são estimulados por uma conjuntura de elementos de uma determinada trajetória/local social (SETTON, 2002).

A educação não formal torna-se um conjunto de atividades de desenvolvimento que contribui com a formação individual e coletiva e são atividades de difíceis classificações, sobretudo, quando comparadas com o sistema formal de educação (GARCIA, 2009).

> Fora do ambiente escolar estão presentes necessidades socioeducativas que atingem a todas as faixas etárias e que estão relacionadas à cultura, ao lazer, ao suprimento de necessidades básicas, ao atendimento a populações de risco, ao trabalho, à formação continuada, à sustentabilidade, aos direitos humanos, dentre tantas outras (MACHADO, 2009).

As propostas de ação, objetivo e público-alvo da educação não formal são bastantes heterogêneas, o que permite diferentes experiências, e contribui para ampliar as possibilidades de construção do projeto de vida daqueles que fazem parte dessas ações.

Para Caro (2004), os conceitos de educação formal e não formal se diferenciam pelo critério metodológico e pelo critério estrutural. Enquanto a primeira é regida por legislações e normas, a segunda se realiza fora da instituição “Escola” ou dos procedimentos convencionais escolares. A educação formal estabelece-se como espaço territorial da escola, com suas normas e regulamentações, e com grades curriculares fixas.

Assim, educação formal é o que define o sistema educacional de cada país, possui uma estrutura administrativa e legal, baseada em leis e dispositivos administrativos, enquanto a não formal fica fora desse âmbito, tendo clara relatividade histórica e política, pois algo pode ser formal num país e não formal em outro (CARO, 2004).

> Por educação formal entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada sequência (prévia) e proporcionada pelas escolas, enquanto que a designação não-formal, embora obedeça a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém das escolas) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita a não-fixação de tempos e locais e a flexibilidade na

> adaptação aos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto. (GROPPO, 2013, p. 38).

Desse modo, ações e projetos que ocorrem fora do espaço-tempo escolar são denominados educação não formal, sendo um campo de atuação da educação e que coloca em discussão os diferentes lugares do saber e inúmeros espaços educativos (GOHN, 2010).

No sentido de intencionalidade, alguns creditam à educação não formal a capacidade de transformação social, contudo, existem diferentes espaços e situações de educação não formal que não possuem essa proposta. Portanto, mesmo com as características apresentadas acima, não quer afirmar que a educação não formal não possua estrutura e organização definida (GARCIA, 2009).

A educação não formal abrange as mais diferentes temáticas, como: cultura, esporte, religião, fortalecimento de vínculos, dança, política, reforço escolar, independente da faixa etária. Igualmente, os espaços de atuação são múltiplos, podendo ocorrer dentro das escolas, no bairro ou nas associações, nos movimentos sociais, na Igreja, nos sindicatos, partidos políticos, nas Organizações da Sociedade Civil, nos espaços culturais e tantos outros ambientes que tenham como foco o desenvolvimento educativo (GONH, 1997).

Apesar de alguns entrelaçamentos, os conceitos não estão conectados, não há melhor ou pior, mas transitam entre diferentes planos, não havendo dependência e nem relações diretas (GARCIA, 2009). Porém, as atividades de educação não formal podem contribuir com a formação integral do jovem, e tornam-se espaços pertinentes para auxiliar na construção do Projeto de Vida, seja por meio do educador social, seja por meio do currículo, métodos ou finalidades.

Os aspectos e objetivos dos programas, ações e atividades da educação não formal são importantes no processo de construção das experiências que os jovens adquirem nesses diferentes espaços e momentos. No âmbito escolar, cabe refletir qual a finalidade das ações, disciplinas e motivações de atividades extracurriculares nas escolas públicas? E nas escolas particulares?

Coombs (1986 *apud* GARCIA, 2009) aponta que é importante que os países possam rever o papel da educação formal e os meios de contribuir com o desenvolvimento do sujeito, e propor o acesso a diferentes cursos, oficinas e grupos

nos quais os jovens aprenderão, ensinarão e discutirão diferentes assuntos e, portanto, é importante considerar e valorizar os outros lugares de aprendizado.

Contudo, é preciso reforçar que a educação não formal não tem como proposta contrapor e nem mesmo servir como complemento da educação formal. Dessa forma, refletir sobre a educação envolve aspectos muito mais amplos do que apenas as escolas. Portanto, reconhecer a educação enquanto um campo, permite identificar o papel da educação formal e da educação não formal, suas práticas e metodologias e princípios.

Na presente pesquisa, concorda-se com a afirmativa de Moacyr Gadotti (2005) de que a educação formal e a não formal não devem ser consideradas contraditórias, mas podem ser complementares[42], ou conviver no mesmo campo educacional. Contudo, uma não pode substituir a ação e importância da outra.

> Se a aprendizagem é contínua, ela deve estar continuamente disponível em tempos e lugares, tanto quanto em quantidades e variedades que são requeridas. Instituições de educação formal estão, frequentemente, em melhor posição do que outras para fornecer tais padrões de serviços educacionais contínuos e unificados. Outra vantagem que as instituições de educação formal têm é que elas estão lá, em um local determinado. Elas irão, provavelmente, continuar a existir e a crescer, controlando sempre maiores parcelas do orçamento nacional. Existem muitas questões que, entretanto, precisam ser examinadas: de que forma essas instituições oficiais podem ser transformadas em agentes da educação, ao invés de serem apenas escolarizantes? Como as instituições oficiais podem ser estimuladas a incumbirem-se de programas embrionários no cenário não-escolar? Como podem ser planejados esses novos programas de uma maneira tal que eles tenham um efeito transformador nas próprias instituições e nas instituições não-escolares? (BREMBECK, 1978, p. 13-14 *apud* GARCIA, 2009, p. 141).

Essas questões também perpassam pelos critérios econômicos e da desigualdade social. Enquanto para as crianças e adolescentes da classe média e alta, as atividades de educação não- formal são vistas como opcionais e um complemento em sua formação, como por exemplo, cursos voltados às áreas da cultura, de idiomas, de atividades esportivas para as crianças e adolescentes das classes pobres, essas ações têm como objetivo suprir a ausência de formação, seja escolar ou familiar (GARCIA, 2009).

---

[42] Entendemos a complementaridade como algo que acontece de uma maneira casual e não que uma exista para tampar as lacunas da outra. Essas educações se complementam, da mesma maneira que outras relações que temos na vida acabam se complementando (GARCIA, 2009, p. 68).

Nessa perspectiva, identifica-se que os diferentes espaços formativos constituem uma pluralidade de experiências, valores, culturas, linguagens, expressões e ações que possuem um potencial para o desenvolvimento juvenil e podem possibilitar um crescimento integral do mesmo.

Portanto, o campo da educação não formal, por toda potencialidade e flexibilidade, estimula a ocorrência de experiências e sentidos, e auxilia no processo de desenvolvimento, aprendizagem e formação pessoal do indivíduo, tornando-se um campo significativo na construção da identidade e do projeto de vida desses jovens, como os dados da presente pesquisa apontam.

Compreendendo que a educação não formal pode ou não ocorrer dentro do âmbito escolar, e também não está condicionada apenas às organizações da sociedade civil, para o presente trabalho, como proposta didática, considera-se a educação não formal como conjunto de ações, projetos e experiências que resultam em modalidades e direitos esportivos, culturais, complementares, culinários, e tantas outras finalidades que se apresentam no processo educacional, que possa agregar diferentes valores e sentimentos no sujeito, e que complementam e contribuem para o desenvolvimento humano das juventudes (GARCIA, 2009).

Com base nisso, pode-se resumir que:

> Por experiências educacionais formais podemos compreender todas aquelas que se incluem no sistema educativo, ou seja, abrangem todas as disposições legais e regradas definidas dentro de um contexto sócio-político-histórico; esta definição abarca todo o sistema educacional em sua estrutura, em seus aspectos cronológicos e hierárquicos; portanto os conteúdos, as aulas, as avaliações e tudo o mais que é regrado ou regulamentado compõem este conjunto de atividades. As experiências escolares não-formais podem ser compreendidas como aquelas que “não dependem de nenhum currículo padronizado ou imposto, por não terem um caráter obrigatório e comporem estruturas mais abertas, flexíveis, participativas e adaptáveis aos usuários concretos e às necessidades específicas”. Incluímos aqui as atividades realizadas fora do espaço escolar como: excursões, visitas e atividades realizadas em museus, instituições, organizações governamentais ou não-governamentais, empresas, etc (KLEIN, 2011, p. 99).

Essas práticas educativas recebem diferentes nomenclaturas, mesmo sem o intuito de generalizá-las, pode-se considerá-las inseridas no campo da educação, transitando entre a educação formal e educação não-formal, como atividade extracurricular, atividade extraclasse ou atividade socioeducativa, que constituem

experiências e atividades diversas, que traduzem diferentes objetos, objetivos e ações (MOURA, ZUCCHETTI, 2010).

> Assim, pensamos que as propostas educacionais voltadas para crianças, jovens e velhos realizadas fora do contexto e tempo destinados à educação formal, podem ser compreendidas como pertencentes ao campo da educação não-formal e podem abarcar nesses campos diferentes projetos que englobem tanto aqueles que estejam vivenciando alguma situação de conflito social, como também as crianças, jovens e velhos que não estejam passando por situações entendidas como merecedoras de algum cuidado especial. (GARCIA, 2009, p. 232).

Portanto, considera-se, a partir da pesquisa de Garcia (2009) e que favorece o entendimento em presente estudo, que a atuação da educação não formal é ampla, podendo considerar:

> […] propostas de atuações no tempo livre, ações voltadas à terceira idade, aos deficientes, ações educacionais desenvolvidas em hospitais, divulgação científica, propostas educativas formuladas por museus, especificidades para populações camponesas e rurais. Não podemos esquecer que as ações de formação oferecidas por empresas aos seus funcionários, em geral, não têm nenhum aspecto de transformação social, representando os interesses da corporação e consequentemente do capital (GARCIA, 2009, p. 75-76)

Muitos adolescentes que participaram da nossa pesquisa mencionaram terem participado ou que participam, em projetos culturais, esportivos, na Igreja, atividades e cursos complementares. Assim, investiga-se quais espaços de educação não formal são referidos por esses adolescentes, de modo a reconhecer a pertinência e relevância atribuída por eles as experiências dessa natureza.

Então, pode-se compreender a diversidade da educação, e identificar o campo da educação formal e não formal, com possibilidades positivas e negativas. Com base em diferentes visões, propostas e metodologias, há uma gama de possibilidades e intervenções que podem ser realizadas na educação e, consequentemente, podem contribuir com a autonomia e identidade do jovem.

Mesmo com as deficiências e crises do atual sistema de ensino, acredita-se que é possível propor ações que possam auxiliar no desenvolvimento juvenil. Assim, seja por meio das experiências formativas das escolas, ou do processo de socialização com amigos, família, no bairro, no clube, ou ainda, nos espaços de

educação não formal, o jovem consegue construir o seu projeto de vida, carregado de valores, expectativas e planejamento.

Acredita-se que quanto mais acesso os jovens tiverem a experiências diferentes, com propostas e planos diversificado, maior a possibilidade dele compreender o mundo, a natureza, a sociedade, formular hipóteses, realizar comparações, análises e tomar suas decisões, contribuindo com o processo de construção, engajamento e estabilidade do seu projeto de vida.

6 METODOLOGIA

6.1 Problematização e objetivos

A proposta da presente pesquisa é responder a seguinte questão: **“Quais as experiências formativas, dentro e fora do ambiente escolar, podem influenciar na construção do projeto de vida de estudantes do Ensino Médio, na cidade de Americana?”**

Com base nessa questão e nas reflexões aqui realizadas, priorizou-se como objetivo investigar os modos e singularidades da construção de projetos de vida de estudantes do Ensino Médio de escolas públicas da cidade de Americana, identificando as experiências formativas, dentro e fora do ambiente escolar e suas relações com o processo de autonomização e construção da identidade para o projeto de vida.

A partir desse objetivo, enfatizam-se alguns pontos que foram analisados para melhor responder ao problema da pesquisa:

- Levantar as políticas públicas existentes voltadas para juventude;
- Ampliar compreensão sobre os processos de construção de projetos de vida entre os jovens;
- Analisar o contexto e objetivo de vida do grupo investigado;
- Identificar quais experiências formativas são significativas para os jovens na construção do projeto de vida;
- Sinalizar possibilidades de avaliação e proposição de políticas públicas que sejam mais efetivas no atendimento a essa população;

6.2 O Percurso do investigador

Ao trabalhar com as narrativas autobiográficas, torna-se importante contar a trajetória do autor, buscando relacionar sua trajetória ao tema proposto, assim como a contribuição das experiências adquiridas dentro e fora do ambiente escolar, na construção do projeto de vida e as concepções sobre os conceitos do mesmo.

Sou da cidade de Americana, interior do Estado de São Paulo e estudei o

Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas. Na época, não havia atividades extracurriculares, as formações fora da sala de aula eram marcadas por estudos do meio ou palestrantes trazidos pela direção ou equipe pedagógica da escola. As disciplinas de exatas, na época, eram meu forte. Gostava muito de teatro, e montei um grupo que realizava algumas apresentações em datas comemorativas, ensaiávamos fora do período escolar, com ajuda do professor de Língua Portuguesa. Esse espaço contribuiu para eu perder um pouco a timidez e saber me expressar.

Ao terminar a 8ª série, fui estudar num colégio maior e longe de casa. Assim, houve necessidade de adaptar-me a uma nova realidade. Nesse ambiente, fui descobrindo que "existiam" universidades, e que seria importante fazer um curso de graduação, nesse período, pensava em cursar informática ou tecnologia da informação.

Dessa maneira, ao encerrar o Ensino Médio, em 2003, e sem condições de ingressar num curso superior, resolvi optar por realizar um curso técnico em informática, visando experimentar esse campo de atuação profissional.

Mesmo participando, desde cedo, dos ritos e ações da Igreja Católica, um dos marcos que mudaram o meu projeto vital foi me envolver, a partir de 2004, na Pastoral da Juventude (PJ), uma pastoral social que tem como foco a evangelização dos jovens, com o intuito de representar o grupo de jovens que fazia parte nessa organização e trazer informações e formações sobre os diferentes temas trabalhados nas reuniões regionais[43].

Esse espaço de atuação, fora do ambiente escolar, de caráter religioso, contribuiu para eu me aproximar das questões sociais e refletir sobre a importância de uma Igreja mais próxima dos pobres e necessitados.

Dessa forma, considera-se os dois grupos com propostas de Educação não-formal, igualmente importantes no desenvolvimento do autor, na construção do seu projeto de vida e da sua identidade.

Foi nesse período que tive as primeiras atividades sobre Projeto de Vida, tanto na escola, quanto na PJ, pois ali haviam momentos para se pensar no projeto de vida e escrever quais sonhos e desejos tinha para o futuro. Essa experiência

[43] As reuniões regionais aconteciam mensalmente, com representantes dos grupos de jovens da Pastoral da Juventude das cidades de Americana e Nova Odessa.

gerou certa resistência da minha parte, pois a motivação era baseada na construção de bens materiais, sem possibilitar uma reflexão interna dos participantes sobre a história de vida e conduzindo os participantes a definirem quais bens materiais gostariam de adquirir no futuro, então sempre se baseavam em “ter um carro”, “Ter uma casa”, “Fazer uma viagem”. Apesar desses objetivos de vida fazerem parte da construção do Projeto de Vida da juventude, a metodologia adotada pelos facilitadores não refletia sobre a estabilidade para se alcançar esses objetivos, conforme define Damon (2009) sobre o conceito de Projeto de Vida, como notou-se no capítulo específico.

Na escola, as ações e reflexões sobre projeto de vida sempre se caracterizavam pelo aspecto profissional, as outras dimensões do ser humano não eram contempladas nessas propostas.

Dessa forma, o entendimento sobre projeto de vida consistia em ter algo, numa perspectiva material, essas reflexões faziam com que o capital econômico sofresse grande influência nas escolhas e decisões para o desenvolvimento do jovem.

As experiências vividas na adolescência e o projeto de vida fizeram com que eu tivesse o sonho de ingressar numa universidade pública. Nos cursinhos que fiz, comecei a mudar minha orientação profissional e, apesar de me dar bem nas ciências exatas, as ciências humanas passaram a fazer mais sentido internamente.

As experiências na Pastoral da Juventude (PJ) e no Ensino Médio inseriram novos valores e permitiram que eu construísse um projeto vital que desse sentido à minha vida e, consequentemente, tivesse como engajamento uma proposta social.

Dessa forma, em 2006, prestei o vestibular da Fuvest e ingressei, em 2007, no curso de Gestão de Políticas Públicas, na Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo.

Na graduação, participei do movimento estudantil e do Centro Acadêmico. O Projeto de Vida é algo mutável, ou seja, vai se construindo, conforme as experiências são vividas e, dessa forma, fui sonhando e planejando trabalhar na área da assistência social, sobretudo, em Organizações que trabalhassem com adolescentes e jovens.

No ano de 2007, fiz parte do Grupo de Animação Missionária (GAM) da

Congregação Salesiana, que tem como foco propor ações sociais e religiosas, em comunidades do Estado de São Paulo.

Aqui, consideramos a Pastoral da Juventude e o Grupo de Animação Missionária (GAM) como um espaço de “Educação não formal”, pois suas atividades e formações compreendem três das quatro dimensões propostas por Garcia (2009), que correspondem a áreas de abrangência da Educação Não Formal. Elas são: 1) Aprendizagem política dos direitos dos indivíduos, enquanto cidadãos, algo que os dois grupos sempre desenvolveram em suas ações. 2) Aprendizagem de habilidades e/ ou desenvolvimento das potencialidades. 3) Prática e organização em grupos com objetivos comunitários, ambas iniciativas se envolviam na solução dos problemas coletivos, de maneira especial, da juventude (GARCIA, 2009). A quarta dimensão, referente a aprendizagem de conteúdo da educação formal e em diferentes espaços, apesar de trabalhar e refletir sobre a metodologia Paulo Freire, do Sistema Preventivo de Dom Bosco e a Educação Popular, nem a PJ e nem mesmo o GAM, tem essa proposta de ação.

Em 2008, foi convocada, pelo então Presidente Lula, a 1ª Conferência Nacional de Juventude, que foi uma marca no debate das Políticas Públicas para esse segmento. Pude participar de todas as etapas, inclusive, fui enviado a Brasília representando o Estado de São Paulo e a cidade de Americana.

Dentre as atividades acadêmicas desenvolvidas, foi realizada uma pesquisa de iniciação científica que, posteriormente, tornou-se o trabalho de conclusão de curso, com a temática de políticas públicas de juventude e Pastoral da Juventude.

Os objetivos dessas pesquisas foram os de analisar a Pastoral da Juventude (PJ) do município de Americana, no debate por políticas públicas de, para e com juventude na cidade. As pesquisas buscaram compreender o papel da PJ na arena política de Americana e das relações entre sociedade civil e poder público.

Ao final da pesquisa, consideramos que a participação nas atividades da Pastoral da Juventude foi importante para os entrevistados, na construção e afirmação de uma identidade, permitindo organizarem ações coletivas, a inserção de valores coletivos e um engajamento político-social na construção de agenda, planejamento, implementação e avaliação de políticas públicas.

A partir da ótica das experiências formativas na Pastoral da Juventude, a sua

relação com os movimentos e pastorais sociais, surgiram questionamentos sobre como mensurar os resultados alcançados no desenvolvimento humano e no projeto de vida.

Em 2011, comecei a trabalhar no Colégio Salesiano Dom Bosco, me aproximando do campo educacional, transitando entre as atividades sociais e religiosas, e posteriormente na Obra Social Casa de Dom Bosco, sempre questionando quais experiências são importantes para auxiliar na formação de uma identidade crítica e uma consciência coletiva dos jovens.

Com base nesse questionamento e com a proposta de aprimoramento profissional e acadêmico, fiz duas especializações, uma em Pastoral Escolar e outra em Pedagogia Social. Nas monografias entregues, ambas tiveram como pano de fundo, organizações da sociedade civil e suas contribuições educativas.

Na especialização em Pastoral Escolar, o trabalho denominado: “A Pastoral Escolar: Agente da Missão Da Escola Católica” tinha como foco a elaboração do “Plano de Ação Pastoral”, do Colégio Salesiano Dom Bosco de Americana, e se baseou no Projeto Pedagógico da Escola, buscou compreender quais os principais desafios e soluções da ação pastoral dentro da instituição de ensino, reconhecendo que o contexto social em que está inserida, contribui para as diferentes provocações existentes.

Portanto, o Plano de Ação Pastoral contém projetos que visam contribuir com o discernimento vocacional, construindo um itinerário de ações, com o objetivo de proporcionar e motivar os indivíduos a fazerem suas próprias escolhas e servir como ferramenta para que eles possam compartilhar suas experiências religiosas e, assim, construir o seu projeto de vida.

Com base no resultado da pesquisa em Pastoral Escolar, e ingressando no curso de especialização em Pedagogia Social, realizei um trabalho sob o título: “Pedagogia Social e o Lugar do Saber”. O objetivo foi analisar quais elementos e experiências contribuíram na tomada de decisão de diferentes indivíduos que estiveram em contato com a Obra Social: “Casa de Dom Bosco”, no município de Americana.

A pesquisa apontou para os diferentes espaços educativos, e como eles contribuem na formação de indivíduos e grupos, analisando os diversos ambientes

de aprendizagem e as dimensões que mais influenciam no debate entre Educação Escolar e Pedagogia Social, baseando-se nas teorias e conceitos apresentados por Pierre Bourdieu (habitus), Paulo Freire (Pedagogia da Autonomia) e Dom Bosco (Sistema Preventivo).

Foi a partir dessas experiências, dentro do ambiente escolar, que comecei a me interessar em ingressar num programa de mestrado e ter como meta o envolvimento na área de pesquisa e, consequentemente, em tornar-me professor. Tendo isso como objetivo de vida, busquei construir etapas e metas para que pudesse realizar esse sonho. Primeiramente, entrando como aluno especial no programa de mestrado em Educação, na Universidade Federal de São Carlos e, em seguida, como aluno regular no Programa de Mestrado em Mudança Social e Participação Política, na Escola de Artes, Ciências e Humanidades.

Antes mesmo de entrar no mestrado, estudei e busquei identificar as relações internas e externas do jovem, e como isso afeta o projeto de vida, sobretudo, pelas oportunidades, ou falta delas, na história de vida do sujeito. Pensando em quais desejos, sonhos e objetivos de vida a juventude construía, pensando em si, mas também em valores coletivos.

Olhando para minha trajetória de vida, a partir da minha narrativa autobiográfica, foi possível identificar como as experiências foram contribuindo para delinear o meu projeto de vida e dar sentido à minha vida, e quanto ele foi se transformando ao longo dos anos.

Isso reforça o meu interesse em investigar e refletir sobre como as experiências formativas, dentro e fora do ambiente escolar, podem influenciar na construção do projeto de vida, chegando ao meu problema de pesquisa.

O resultado da minha história de vida, meu engajamento na Igreja, na Educação e na Assistência Social, minhas projeções futuras e como a minha identidade foi se transformando ao longo dos anos, tornou-se um elemento importante para construção da minha tese sobre os impactos e valores desses espaços na construção do projeto de vida que podem colaborar para relevância, aprofundamento e sequência desse tema.

Ainda, acredito que o desafio é superar os diferentes conceitos sobre projeto de vida e projeto vital, contribuindo para o entendimento desses e colaborando, com

discursos e ações da educação formal e não formal, e auxiliar na construção mais efetiva de projetos e programas que possam contribuir com o desenvolvimento do jovem e a construção de projetos vitais que possam dar sentido a eles e, consequente, impactar e transformar o mundo. Mesmo podendo ser uma visão utópica, esse entendimento também faz parte do meu projeto de vida, e influenciou o objetivo e objeto da pesquisa.

6.3 A pesquisa autobiográfica

Tendo como proposta investigar as experiências e valores dos jovens na construção do seu projeto de vida, a presente pesquisa percorreu dois caminhos distintos, que se cruzaram para responder o problema e os objetivos propostos.

A princípio, realizou-se um levantamento bibliográfico sobre os conceitos descritos anteriormente, assim como a própria estrutura metodológica, buscando construir um fundamento teórico para sustentar a análise dos dados coletados para a pesquisa, assim como auxiliar o leitor na compreensão do tema abordado.

Pesquisar sobre o modo como os jovens organizam seus projetos de vida permite explorar questões sobre as vivências, perspectivas e desenvolvimento da identidade do jovem e os fatores ou instâncias que influenciam as tomadas de decisão dessa faixa etária. Dessa maneira, acredita-se que é possível contribuir, por meio de estudos sobe o tema, na formulação de políticas públicas e sobre como elas podem auxiliar a juventude nessa fase etária, sobretudo, para transição à vida adulta.

O segundo caminho percorrido teve como finalidade utilizar uma variação da Metodologia de Relatos Autobiográficos, creditando a importância da memória e da narrativa como cerne do processo de amadurecimento e construção do Projeto de Vida.

Entende-se que a presente metodologia possibilita investigar o ser humano como resultado das relações e dimensões pessoais, sociais, profissionais, culturais e históricas, que enfatizam o seu percurso de vida.

> Ao trabalhar com metodologia e fontes dessa natureza o pesquisador conscientemente adota uma tradição em pesquisa que reconhece ser a

> realidade social multifacetária, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e integrado, em que as pessoas estão em constante processo de auto-conhecimento. Por esta razão, sabe-se, desde o início, trabalhando antes com emoções e intuições do que com dados exatos e acabados; com subjetividades, portanto, antes do que com o objetivo (ABRAHÃO, 2003, p. 80).

Dessa forma, o sujeito, por meio da reflexão da sua história, compartilha sua experiência e, deste modo, permite que o outro compreenda sua trajetória, ao mesmo tempo em que reconhece as mudanças individuais e coletivas que sua formação propiciou. Para isso, buscou-se, a partir da análise da história do jovem, compreender o processo de construção do projeto de vida e os elementos que podem contribuir para isso.

Recordar sua própria história é uma prática humana recorrente, e que permite articular, mesmo que inconscientemente, as experiências e conhecimentos prévios e buscar os momentos presentes em seu percurso de vida (GRANDINO, 2004).

A recordação histórica apresenta, de maneira mais peculiar, elementos de formação humana, como estes se relacionaram e o que mudou no seu processo formativo. Assim, a metodologia visa refletir nos porquês das atitudes tomadas, do modo singular como se dá a participação em diferentes experiências, atribuindo valores, nem sempre condicionados conscientemente, nas diferentes interações do cotidiano (PRADO, SOLIGO, 2005)

A experiência humana, com suas histórias e memórias, é o elemento que conduz as escolhas realizadas pelo indivíduo. Desta maneira, esta metodologia direciona o mesmo a narrar, expor e se aproximar de que viveu, como chegou até o ponto em que está e buscar compreender as variáveis que foram capazes de construí-lo.

Essa metodologia de pesquisa aposta na capacidade de recuperar as memórias e narrá-las, mesmo com resistência ou dificuldade, valorizando o sujeito e não apenas o dado acabado, permitindo capturar os sentidos da vida e o processo de construção das identidades individuais e coletivas (ABRAHÃO, 2003)

Segundo KENSKI (1999), uma das características principais da memória é a sua atemporalidade, sua não linearidade. Nela, há uma mistura de acontecimentos de diferentes movimentos do passado, e a lógica das lembranças é ditada pelas emoções que suscita.

Dessa maneira, concebe-se a ideia de um desenvolvimento temporal a partir da memória, os meios para alcançar determinados objetivos, permitindo uma retrospectiva e direcionamento futuro (LISBOA, MANDELLI, SOARES, 2011). A narrativa é uma sequência de acontecimentos não lineares, que relata fatos e acontecimentos (memória), preservando-os do esquecimento, construindo um olhar e uma análise diferente do momento em que ocorreu (PRADO, SOLIGO, 2005).

> Uma narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou atores. Estes são seus constituintes. Mas estes constituintes, por assim dizer, não têm vida ou significado próprios. Seu significado é dado pelo lugar que ocupam na configuração, geral da sequência como um todo, se enredo ou fabula (BRUNER, 1997, p. 46 p. 81 *apud* VICENTINI, 2012).

A narrativa autobiográfica permite investigar a complexidade psicológica do sujeito em buscar os elementos que vão compor a realidade e desenvolver o seu pensamento (SOUZA, 2009). Dessa maneira, permite compreender seus sentimentos, pensamentos, crenças, valores e desejos em sua relação individual e coletiva.

Ao utilizar o método autobiográfico, o sujeito procura, por meio do seu passado, os fios que perpassam o seu presente. Dessa forma, torna-se uma busca do narrador sobre si mesmo, encontrando e evidenciando pessoas, ambientes e interações que possam produzir outros sentidos e relações que, num primeiro momento, não havia surgido (PRADO, SOLIGO, 2005).

O que é narrado é uma reconceituação do passado, de acordo com o momento presente. Há múltiplas possibilidades de construir uma versão do passado e transmiti-la oralmente, segundo com as necessidades do presente.

É por ser versão do passado que as lembranças deixam de ser memórias e tornam-se histórias. A memória tece a rede que, em última instância, todas as histórias constituem entre si, uma articulada à outra (MENEGAÇO, 2004).

Os elementos citados na narrativa tornam-se importantes na construção do contexto de suas experiências, pois apresentam situações que são representativos e significativos para o sujeito (SOUZA, 2009).

Esta metodologia, portanto, oferece a oportunidade do sujeito relacionar os diferentes contextos em que viveu:

> Para transformá-las em experiência é preciso que haja um componente emocional e afetivo, uma dimensão de reflexão que permita a construção de ideias ou valores extraídos da vivência e a construção de um sentido proporcionado à vida da pessoa. (GRANDINO, 2004, p. 62).

As narrativas autobiográficas permitem que o sujeito apresente fatos e situações reais e imaginárias, que exploram e organizam sua vida, e que permite que o mesmo use para tomar decisões e demarcar lugares, tornando um conjunto de valores e experiências que contribuem para o seu projeto de vida, relacionando aos aspectos cognitivos, afetivos e sociais sobre o presente, passado e futuro.

A identidade e características do sujeito são condicionados pelas experiências e história vivida, assim, ao recordar esse processo, e identificar alguns elementos dessa construção, podemos reconhecer os elementos da vivência do indivíduo, suas singularidades e seu modo de pensar.

> Cada "conjunto humano", para viver e se desenvolver, tem por certo necessidade de sentir que não é um simples aglomerado mais ou menos, feliz de vários fluxos de intensidades e de entroncamentos diversos e que, através dessas diversas experiências, em diferentes lugares e com múltiplas pessoas, ele é capaz de ser um "Si", quer dizer, de ser um sujeito que tem uma história, que se liga a uma tradição, que participa de uma memória coletiva, que constrói e reconstrói seu passado à luz dessa memória e que está apto a elaborar projetos para o futuro. Cada um sente, portanto, a necessidade de ter uma certa identidade (ENRIQUEZ, 2001, p. 50-51)

Portanto, a metodologia autobiográfica tem como proposta o uso de narrativas produzidas por solicitação de um pesquisador ao participante, construindo uma memória pessoal ou coletiva, procedente no tempo histórico (ABRAHÃO, 2003). Ela é gerida por meio de registros de suas experiências e reflexões e, a partir da própria história, é possível analisar e compartilhar sua própria vida (PRADO, SOLIGO, 2005).

A narrativa autobiográfica é uma ação social, um percurso da vida e de interação social do sujeito. Dessa maneira, há uma reflexão profunda e descritiva de sua própria história (VICENTINI, 2012).

Nessa metodologia, o pesquisador valoriza os sentidos da vida e da história, submetidas, a critério do participante, ao processo de construção e ressignificação de identidades individuais e de grupo (ABRAHÃO, 2003).

A pesquisa autobiográfica é comumente utilizada em pesquisas que buscam resgatar o processo de construção formativa de adultos e identificar o lugar do sujeito no centro da sua formação (GRANDINO, 2004). Tendo como proposta relatos escritos pelos sujeitos, a pesquisa demanda tempo e uma disposição para escrever sua história de vida.

Como o objeto da presente pesquisa são estudantes do Ensino Médio, e considerando que eles pudessem apresentar dificuldades em produzir relatos em prosa, assim como também uma resistência em escrever sua história de vida com elementos que pudessem utilizar para contemplar os objetivos da pesquisa, opta-se por elaborar uma variação desse método, com instrumentos que pudessem facilitar o registro de situações, eventos e pessoas significativas a cada etapa, relacionando o passado, presente e futuro e facilitando os relatos dos estudantes.

Dessa maneira, compreendendo que o indivíduo é um ser inserido em um contexto dinâmico e complexo, assim como por suas relações sociais, parte-se da ideia de que o jovem é produto e produtor da história. Portanto, ao utilizar os instrumentos abaixo descritos e, por meio da variação da Metodologia Autobiográfica, acredita-se que tenha sido possível que o jovem reconheça a si mesmo, à sua história e, a partir dela, possa projetar o seu devir.

6.4 Caracterização da escola e dos participantes

Apesar do trabalho ter como foco as experiências formativas dentro e fora do ambiente escolar, define-se que a escola é um espaço importante para coletar os dados necessários para atingir nosso objetivo, visto que amplia as possibilidades de respostas e possibilita identificar elementos do projeto de vida dos jovens. Portanto, a presente pesquisa contou com a participação de 34 jovens estudantes do 2º e 3º anos do Ensino Médio de uma Escola Pública Estadual, localizada na cidade de Americana, pertecente a área de planejamento 04[44], de acordo com o Informativo

[44] Também pertece a Area de Planejamento 4 (AP4) os bairros: Carioba, Cariobinha, Jardim dos Ipês Amarelos, Jardim Esplanada, Jardim Pau Brasil, Jardim dos Pinheiros, Parque Resid. Jaguari, Parque Nova Carioba, Jardim Nossa Senhora do Carmo, São Manoel, Vila Maule, Lot. A. Franciscangelis, Vila Lourdes, Vila Margarida, Vila Mariana, Campo Verde, Chácara Bertini, Vila Najar, Vila Nura, Vila São Vito,Jardim São Vito, São Vito (parte), São Vitor, Vila, Belvedere (parte), Jardim Santa Sofia (parte), Vila Bertini I, II e III, Parque Primavera (parte), Jardim Ind. Pref. Cid. Azevedo Marques.

Sócio Econômico do Município de Americana, SP, n° 34, Ano 2018, sendo o segundo setor com o maior contingente populacional da cidade, totalizando 34.808 habitantes. O bairro, de acordo com a Proposta Pedagógica da Escola de 2018, é de famílias tradicionais, muitos residem há mais de 50 anos, sendo um bairro com maioria de pessoas idosas e uma minoria de jovens em sua população.

A escola possui aproximadamente 412 (quatrocentos e doze) alunos, divididos entre o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, sendo uma escola de tempo integral. Em relação à infraestrutura, a escola possui 18 (dezoito) salas de aula, dispõe de 2 (duas) quadras poliesportivas, uma coberta e outra não, 4 (quatro) laboratórios multidisciplinares, duas salas de vídeo, uma biblioteca, sala de professores, coordenação direção, vice direção, secretaria e sala de informática, além da cozinha, padaria, sala dos Agentes de Organização Escolar, almoxarifados, vestiários e refeitório.

Na grade horária e conforme previsto no Currículo Oficial do Estado de São Paulo, os alunos possuem as disciplinas comuns como Matemática, Português, Física, Química, Geografia, entre outras, e disciplinas diversificadas, como “Projeto de Vida” [45], do 6º ano do Ensino Fundamental II até o 2º ano do Ensino Médio. Aula de “Preparação Acadêmica”, oferecida ao 2º e 3º ano do Ensino Médio, com objetivo de conhecer o que é PROUNI, FIES, conhecem os cursos e as universidades, têm noções de como elaborar uma monografia e como preparar uma apresentação. É oferecida também a disciplina “Mundo do Trabalho”, apenas para o 3º ano do Ensino Médio, que apresenta áreas e campos de atuação e trabalhos escolhidos em seu projeto de vida, além de instruir modos de comportamento, como se comportar numa entrevista ou como elaborar seu currículo.

Em todo o Ensino Fundamental II, os alunos têm a disciplina de “Protagonismo Juvenil”, baseada nos quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser) e debatem questões como solidariedade, autonomia, grêmio estudantil.

---

[45] De acordo com o relato da coordenadora e algumas intervenções realizadas pelo autor, é possível notar que a disciplina visa auxiliar os alunos a criarem metas, sobretudo na área profissional, tendo como foco o caráter vocacional das suas escolhas, se distanciando com o conceito de *purpose* de Willian Damon, a se aproximando de uma dimensão do *life goals,* também já apresentado anteriormente.

Nas disciplinas comuns, além da aula em sala, há as aulas práticas de Matemática, Biologia, Química, Física, para os alunos a partir do 8º ano do Ensino Fundamental II até o 2º ano do Ensino Médio.

Complementando a grade horária, há disciplinas eletivas, que são turmas mescladas, como 6º e 7º anos, 8º e 9º e/ou Ensino Médio, em que os dois professores, em conjunto, trabalham com temas complementares às disciplinas curriculares. A grade conta, ainda, com a disciplina de "Orientação de Estudos", que consiste em um processo de monitoria entre os alunos considerados em nível avançado que auxiliam e ensinam os que tenham alguma dificuldade e habilidades que não foram trabalhadas. Por isso, o conteúdo abordado pelos professores e monitores são de anos anteriores e contribuem com o desenvolvimento do aluno que está abaixo do esperado, conforme avaliação externa de Língua Portuguesa, Matemática e Produção Textual, contratadas pelo Governo do Estado.

As atividades são orientadas por meio da Pedagogia da Presença, dos Quatro Pilares da Educação, da Educação Interdimensional e do Protagonismo Juvenil, levando-os a serem os atores principais na construção da aprendizagem, conforme consta em seu plano pedagógico[46].

O quadro funcional da escola consiste em uma Diretora e Vice-diretora, Professora Coordenadora Geral (PCG) e Professores Coordenadores de Áreas (PCA), assim como os professores de disciplina.

A escola possui alunos entre 11 e 20 anos, divididos do 6º do Ensino Fundamental II até o 3º ano do Ensino Médio, moradores de diversos bairros, , o que acarreta uma diversidade socioeconômica.

Entre as dificuldades apresentadas em sua proposta pedagógica[47], está ausência de algumas famílias, sobretudo, daqueles alunos com déficit de aprendizagem. Pode-se considerar que a ausência do Estado na formulação de Políticas Públicas de participação e valorização da escola pública também favorece para o afastamento da comunidade. Outros desafios apresentados foram a falta de comprometimento dos alunos, estruturas familiares complexas e com vulnerabilidade social, dificuldade nas relações interpessoais dos alunos, falta de verba ou pré-

[46] As informações obtidas por meio da leitura do Projeto Político- Pedagógico (PPP) da escola (2018, p. 03);
[47] As informações obtidas por meio da leitura da Proposta Pedagógica da escola (2018, p. 03);

fixadas, número alto de faltas dos alunos, alta rotatividade de alunos, sobretudo, pela migração e insuficiência de recursos tecnológicos para efetivação do Programa Ensino Integral.

Conforme relato da Professora Coordenadora Geral[48] e do seu projeto pedagógico, a escola busca trabalhar com a autonomia, solidariedade e competências para vida, por meio de ações que contribuam para elaboração do seu projeto de vida. Ainda, atua junto com a família e corresponsabilidade do processo educativo dos alunos.

Recordam-se que os dados apresentados neste item foram retirados do documento intitulado Projeto Político- Pedagógico da escola, assim como também dos relatos da coordenadora da escola pesquisada, portanto, são direções e desejos propostos pela equipe escolar, mesmo não esquecendo a realidade estudantil e os desafios, problemas e crises que a educação no Estado de São Paulo enfrentam nas últimas décadas.

6.5 Desenvolvimento da coleta de dados

A proposta de investigação foi apresentada para a dirigente de ensino da cidade de Americana, posteriormente à diretora da Escola Silvino e à Professora Coordenadora Geral, tendo aval de todos os envolvidos, assim como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado por pais e responsáveis, e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), assinado pelos alunos[49].

Entrevistamos alunos do 2º e 3º ano do Ensino Médio, no período da manhã com a sala do 3º ano do Ensino Médio e no período da tarde, a sala do 2º ano do Ensino Médio. Após as apresentações iniciais, do objeto de estudo e explicação dos instrumentais os alunos tiveram 50 minutos para responder as questões apresentadas.

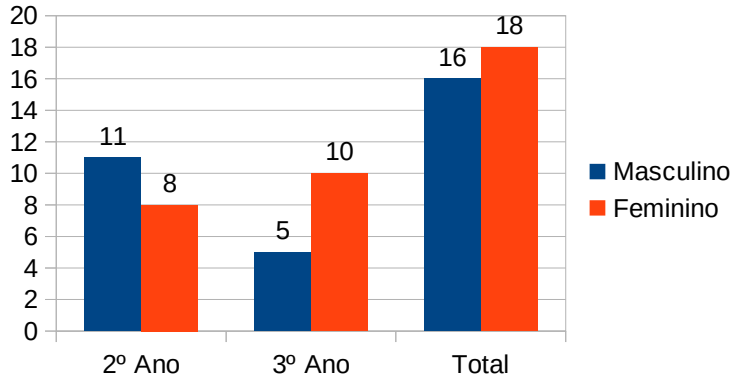
Os estudantes do terceiro ano tiveram facilidade para compreender a proposta e as instruções. No período da tarde, na sala de segundo ano, os

[48] Em entrevista concedida ao pesquisador na data de 05 mar. 2018.
[49] A presente pesquisa, foi submetida ao Comitê de Ética e aprovada sob o número de CAEE: 84211318.0.0000.5390.

estudantes apresentaram alguma dificuldade para compreender as instruções e foi necessário um tempo maior de explicação.

Foram entrevistados um total de 34 alunos, sendo, 16 do gênero masculino (47%) e 18 do gênero feminino (53%), conforme gráfico abaixo, com faixa etária entre 15 e 20 anos:

Figura 1: Alunos entrevistados, separados por gênero.



6.6 Instrumentos

Considerando que: a) busca-se identificar o processo de construção do projeto de vida e o desenvolvimento juvenil; b) compreende-se que, para projetar o futuro, é preciso se basear na trajetória do jovem e nas condições de seu momento presente, com seus desejos, pensamentos, experiências, sonhos e valores. Os dados foram coletados a partir de três instrumentais.

Os instrumentais se basearam nas leituras e experiências do autor, em sua trajetória acadêmica, pessoal e profissional, assim como também para contribuir com o objetivo de montar uma variação da metodologia autobiográfica. A elaboração dos instrumentais derivou de experiências anteriores em que um, ou uma variação de algum deles foi aplicada em outros contextos e com finalidades diversas. Foram feitas adaptações e introduzidas algumas noções para formar o conjunto dos três instrumentos utilizados nos grupos de alunos para coleta de dados sobre projetos de vida, para contemplar os objetivos propostos teve como protagonismo a história de vida do pesquisador, com auxílio de outros pesquisadores e estudiosos do tema,

alguns instrumentais sofreram pequenas alterações em seus objetivos ou propostas de coleta, em outros, utilizou-se alguns conceitos estudados e aplicou-se para a presente pesquisa.

A construção do itinerário de aplicação dos instrumentais da pesquisa se baseou na proposta de Silva (2009), quando este autor observa que, para se construir o projeto de vida, é preciso seguir três processos psicológicos que estão presentes durante toda a vida do indivíduo, mas que são essenciais na juventude, sendo a primeira o "descobrimento e interiorização dos valores", a segunda "a escolha da 'opção fundamental' do projeto de vida" e, por fim, "a verificação prática dos valores e das opções escolhidas.

Damon (2009) ainda enfatiza que, para se considerar Projeto de Vida ou *Purpose*, é importante ter um engajamento com a proposta e com as ações tomadas. Dessa maneira, os instrumentais nos guiaram para construir nossa análise e responder à questão problema.

Os dados foram coletados dentro da sala de aula, com autorização da direção da escola e professores das disciplinas, cujas aulas foram interrompidas. Para aplicar os instrumentais elaborados, a atividade foi dividida em quatro etapas, que tiveram o envolvimento e participação da maioria dos alunos.

Na primeira parte da oficina, foi realizada uma apresentação pessoal, explicou-se o objetivo da pesquisa, e aconteceu um breve relato sobre o que é Projeto de Vida e sua importância para o debate no desenvolvimento Juvenil. Optou-se em não aprofundar o tema, para que os alunos pudessem responder da maneira que entendessem a proposta, sem interferência do pesquisador.

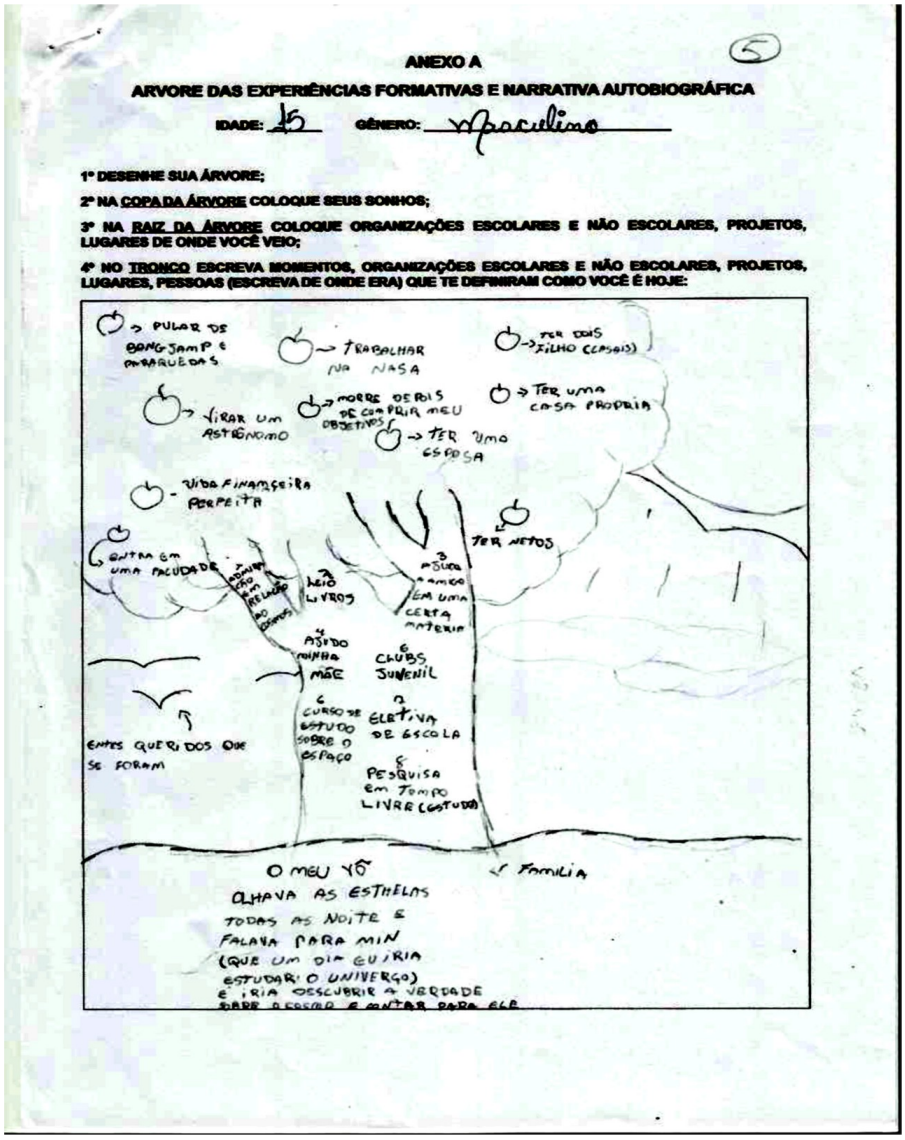
Na segunda etapa, foi aplicado o instrumento "Árvore das experiências formativas e narrativa autobiográfica" (apêndice A). Esse instrumento foi baseado em propostas sobre sonhos, construção de grupos e sociedades ideais, também é semelhante à proposta apresentada por Silva (2009). Contudo, simplificou-se seu objetivo e sua execução. Durante a aplicação desse instrumento, que foi solicitado aos participantes que produzissem seus relatos autobiográficos, tendo como premissa, os itens apresentados no desenho da árvore das experiências formativas.

Foi entregue uma folha, na qual eles preencheram a idade e gênero. Em seguida, foi solicitado que eles desenhassem sua árvore. Foi decidido que os

participantes pudessem desenhar a árvore, pois assim seria possível criar uma afinidade e se identificar com a proposta elaborada. O pesquisador pediu para que eles desenhassem a árvore, com tronco, raízes e copa.

Em seguida, foi solicitado que, na copa, os participantes escrevessem os seus sonhos, com base na relação com o futuro desejado por eles. Depois, na raiz, eles escreveram organizações escolares e não escolares, projetos, experiências e lugares de onde vieram e que eles acreditavam terem sido importantes em suas vidas. Por fim, no tronco, cada aluno escreveu sobre espaços, experiências e pessoas que são importantes atualmente, e que sustentam sua vida e que o definem como é hoje, conforme modelo a seguir:

Figura 2: Exemplo da Árvore das experiências formativas



Esse instrumental tinha como proposta condensar o passado, presente e futuro do participante. Dessa maneira, eles puderam escrever e resumir as informações, que foram solicitados nos demais instrumentais. Na segunda parte desse instrumento, os jovens elaboraram sua autobiografia, servindo para descrever sua história de vida até o presente momento, tendo como base as informações citadas na Árvore das Experiências Formativas.

Os instrumentais acima mencionados fazem parte do primeiro processo psicológico, que é o descobrimento e interiorização dos valores (SILVA, 2009). Assim, identificar suas raízes e sua história permite descobrir os caminhos percorridos, e orientar o seu crescimento e amadurecimento, favorecendo a construção do seu projeto de vida.

Na terceira etapa da oficina, foi entregue o segundo instrumento (apêndice B), no qual os participantes escreveram como eles gostariam de estar daqui a 10 anos, reproduzindo, reafirmando ou negando os sonhos colocados no primeiro instrumento, o que permitiu, no momento da análise dos resultados, identificar algumas contribuições das experiências formativas, ou não, em suas perspectivas futuras, assim como é o diferencial do projeto de vida, que consiste, de acordo com Damon (2009), um engajamento com base em seus objetivos e torna-se seu propósito.

Para auxiliar na compreensão dos desafios que os jovens notam no processo de amadurecimento e desenvolvimento pessoal, foi solicitado que eles pudessem, por meio do terceiro instrumento (apêndice C), elencar quais os principais desafios para transição à vida adulta, identificando as dificuldades para alcançarem seus objetivos.

Com os três instrumentais, foi ser possível identificar os espaços e as práticas das experiências formativas na vida dos jovens, as dimensões presentes no processo de desenvolvimento dos mesmos e como as experiências contribuem no processo de formação de valores e escolhas feitos em seus projetos de vida, e quais são as dificuldades dos jovens nesse processo de “juízos, prejuízos, filosofias de vida, costumes, tradições, lugares comuns, modos de agir, de dizer, de pensar, de reagir mais ou menos imediatos e irreflexivos” (SILVA, 2009, 25).

6.7 Procedimento de análise

Por fim, a análise dos instrumentais foi feita a partir da definição de categorias com o objetivo de reconhecer os eixos da investigação proposta. Acredita-se que a metodologia contribuiu para analisar quais experiências formativas estão presentes no desenvolvimento juvenil, e qual a importância eles atribuem às mesmas na elaboração de seu projeto de vida. Ao mesmo tempo, abriu possibilidade para novos questionamentos e futuras pesquisas.

Ainda, espera-se, a partir da coleta de dados dos jovens, apontar para questões, conteúdos e metodologias que possam cooperar para o incremento de políticas públicas para essa faixa etária, a fim de auxiliar na construção de políticas públicas da juventude.

7 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Com base na proposta metodológica da pesquisa, realiza-se o processo de leitura e releitura das respostas. A análise de conteúdo permite identificar os dados e analisar alguns pressupostos, dessa forma, categorizam-se os resultados englobando todas as informações relevantes, independente dos instrumentais e, assim, foi possível fazer uma análise cruzada dos dados. Ao final, construiu-se um mapa de conteúdo, utilizando todos os instrumentais.

Identificou-se que os sujeitos tiveram dificuldade na escrita e produziram textos curtos, muitas vezes, superficiais, contudo, no cruzamento das informações, houve uma riqueza de interpretações e análises.

7.1 Experiências e a construção da identidade

Entre os objetivos da presente pesquisa, objetivou-se “Identificar quais experiências formativas são significativas para os jovens na construção do projeto de vida” e “Ampliar compreensão sobre os processos de construção de projetos de vida entre os jovens”, por essa razão, apresentam-se as experiências citadas pelos jovens, relacionando-os com base nas narrativas autobiográficas.

A experiência, de acordo com Thompson (1981), compreende a relação mental e emocional do sujeito ou do grupo, que define e redefine suas práticas e pensamentos a partir das experiências, valores e conceitos que podem surgir, permanecer ou desaparecer.

Nas possibilidades e alternativas propostas, nos mais diferentes cenários e contextos, as experiências contribuem com a constituição da identidade do sujeito, dos valores e comportamentos, resultando nas escolhas e na definição dos projetos de vida.

A partir das respostas dos participantes, procedeu-se a uma organização nas seguintes categorias: “*Família*”, “*Amigos/ Namorado (a)*” e “*Professores*”, inserindo as pessoas e as relações que os sujeitos participantes consideraram relevantes no processo de construção da sua identidade e foram essenciais na construção dos seus valores. Em seguida, separou-se experiências, a partir de lugares que os

jovens nomearam como a "*Igreja*", a escola e seus projetos (escolares), os espaços de "educação não formal", envolvendo experiências culturais e esportivas. Também analisou as menções referentes ao "trabalho" e, por fim, as respostas referentes à origem e outras experiências que foram importantes para os jovens.

Abaixo, apresenta-se uma tabela quantitativa das nossas categorizações e das respostas dos participantes, com intuito de elucidar a importância dada a elas pelos jovens participantes. Contudo, a análise se dará, conforme explicou-se no capítulo sobre a metodologia, de forma qualitativa, por isso, não se retratou nessas informações.

Tabela 1- Categorias das experiências nomeadas na raiz e do tronco da árvore das experiências formativas e nas narrativas autobiográfica (absoluto e percentual).

	Família	**Amigos/ Namorado (a)**	**Professores**	**Igreja**	**Escolares**	**Não-Formal**	**Trabalho**	**Outros**
Qtd	23	13	15	8	22	17	2	13
%	20,5%	11,5%	13%	7%	19,5%	15%	2%	12%

FONTE: O autor (2019)

A partir do cruzamento das respostas dos participantes, foi possível obter um panorama do reconhecimento e contribuições das pessoas e lugares na construção da identidade desses sujeitos. Dessa maneira, notou-se que as experiências na família (20,5%) foram as mais significativas para os jovens no processo de construção da sua identidade, seguidas pelas experiências proporcionadas pela escola e por seus projetos (19,5%), e as experiências não formais (15%).

Para auxiliar na análise dos resultados, reuniram-se as experiências que os jovens participantes nomearam como significativas para sua formação na raiz e no tronco do instrumento: "Árvore das experiências formativas", conforme apêndice A, e as experiências desenvolvidas nas narrativas autobiográficas, o que evidencia a importância dessas para esses jovens , a partir do cruzamento dessas informações entre passado e presente:

Quadro 1: Experiências separadas em categorias, conforme respostas da raiz e do tronco da árvore das experiências formativas

Suj	Família	Amigos/ Namorado (a)	Professores	Igreja	Escolares	Não- Formal	Trabalho	Outros
1	Família (Na convivência com minha família aprendi a conhecer meus valores)	Amigos (na convivência com os amigos aprendi a utilizar meus valores [que aprendeu com a família], amar e respeitar o próximo), Namorado	Professores	Igreja	Escola (Convivência e Participação em Projetos Escolares)	Aulas de Teatro (a aula de teatro ajudou a me expressar melhor, perder um pouco a timidez)		
2	Família (A família foi importante para ser quem sou hoje pois com eles aprendi a ter valores, a ter respeito com o meu próximo)	Amigos (Ter convivência com amigos ajudou bastante também por questão de começar a usar os valores que possui com a família, tendo respeito amar e percebendo quem me faz bem e quem me faz mal), Namorado	Professores	Igreja - Líder de Jovens na Igreja (A experiência em relação a Igreja foi um lugar que necessariamente foi maravilhoso e muito essencial onde cresci lá dentro tive várias experiências positivas construí uma pessoa que jamais pensei que conseguiria)	Escola			
3			Professores que me ajudaram		Escola/ Faculdade Projeto na escola para os sonhos e trabalhos	Escolas e Futebol/ Projetos de Futebol (Treinei futebol desde pequeno em Americana, participei de campeonatos em várias cidades, isso me ajudou em partes sociais, amizades, trabalho em grupo)		

Suj	Família	Amigos/ Namorado (a)	Professores	Igreja	Escolares	Não- Formal	Trabalho	Outros
4	Família. Mãe persistente, Pai determinado Tio doação ao Cristo e aos outros e a gostar de música Avós doação pelos outros e simplicidade.			Igreja Grupo de Jovens, Equipe Missionária e RCC (Foi nesses espaços que ganhei o sentido da minha vida, o verdadeiro sentido de porque eu existo e qual o meu objetivo, por isso, tenho um desejo muito grande de ser missionário, para levar sentido para as pessoas que já não encontram sentido na vida delas),	Escola	Escolinha de Futebol		
5	Família, “O meu vô olhava as estrelas todas as noites e falava para mim que um dia eu iria estudar o universo e iria descobrir a verdade sobre o cosmo e contar para ele”. Ajudo minha mãe (Ajudo a minha mãe pelo fato dela nunca me abandonar estar comigo nos piores momentos de minha e não tem como agradecer tudo o que ela fez)	Ajudar um amigo em uma certa matéria (Além disso de ajudar os meus amigos, eu aprendo com eles)			Escola Clube Juvenil (Além de **ajudar** os outros eu fortaleço meus conhecimentos), Eletiva da Escola (Ajuda a fortalecer o conhecimento)	Curso de Estudo sobre o espaço (fiz vários cursos de astronauta e astrônomo, curso básico) Admiração em relação aos cosmos (Eu amo, amo o espaço (cosmos) sinto muita admiração ao olhar o céu a noite e muito lindo (sem contar que eu me sinto bem olhando o céu estrelado),		Leio livros (amo muito ler sem contar que é incrível você ler e imaginar ao mesmo tempo), pesquisa em tempo livre (estudo) (aprimorar os conhecimentos)

Suj	Família	Amigos/ Namorado (a)	Professores	Igreja	Escolares	Não- Formal	Trabalho	Outros
6	Minha família (Eles fala pra mim estudar bem para ser alguém na vida e ter um futuro melhor)							Porque vi na TV
7	Família (Em minha opinião, minha família é tudo para mim, lembro como se fosse hoje meus pais davam de tudo para mim, s esforsaram bastante e hoje reconhesso).	Namorado, Amigos (Amo meus amigos, e principalmente meu namorado, não é bem namorado pois estamos ficando para se conhecer melhor)				Curso de Modelo (Quando tive a oportunidade de fazer o curso de modelo, eu realizei meu sonho, amei e marcou a minha vida), fui chamada para gravar um CD.		
8	Família acolhedora - Mãe (minha mãe foram que mais me deram influência para o meu projeto de vida)	Melhor amiga	Professores (Os professores [e minha mãe] foram que mais me deram influência para o meu projeto de vida, apesar de todos os professores ter ajudado em partes, a Rita teve um peso muito grande na decisão do meu Projeto de Vida.		Escola Líder de sala, Líder de clube juvenil (Ser líder, me ajudou a criar uma grande responsabilidade, e espírito de liderança, me ajudou também a ser uma pessoa crítica com a mente mais aberta. Me ajudou a ser menos tímida, pois tive que lidar com pessoas, sem inimizade)			Solidariedade
9	Minha avó incentivando a leitura		Professores da 7ª Série pra cá. (Foi no 1º Colegial nesta escola (Silvino) que		Notas boas em língua portuguesa, ter aversão a matemática,	Participei do 1º concurso revelando talentos. FLAAM, Recitei poesias no		Aprender a ler com 3 anos apenas (Desde os 7 anos tenho afeição as palavras, acabei

Suj	Família	Amigos/ Namorado (a)	Professores	Igreja	Escolares	Não- Formal	Trabalho	Outros
			minha professora me incentivou a compartilhar minhas poesias e desde o ensino médio minha vontade de ser professor só vem aumentando). - Gosto de ensinar meus colegas			palco para os alunos.		tendo um vocabulário incomum na minha idade, por ter um costume de ler livros antigos, acabei descobrindo um dom em escrever histórias e poesias e chamando atenção dos meus professores do primário)
10							Vim da feira (Já faz 5 anos que trabalho me considero um profissional mais quero melhorar ainda mais)	
11					Participei do Grêmio (colocamos várias coisas em práticas, ajudamos com várias coisas etc), sou presidente de clube, participo da APM (Na APM eu ajudo os diretores a resolver os problemas é bom participar das contribuições para a escola) Ajudei a organização o carnaval da escola, primavera, páscoa etc (Ajudei porque eu gosto de ajudar as			

Suj	Família	Amigos/ Namorado (a)	Professores	Igreja	Escolares	Não- Formal	Trabalho	Outros
					pessoas a escola etc)			
12			Professores (Os professores me ajudam para obter mais conhecimento para meu projeto de vida, além de me ensinarem o que sei)			Participei e Participo de vários cursos/ leitura		A vontade de chegar em meus objetivos, livros (Os livros me fortalecem cada vez mais...quando desanimo basta ler e “tam...” a esperança aparece).
13	Minha família (Minha família, principalmente meu pais me explicando como fazer as coisas na minha fase adulta e eles me apoiando no que quero fazer).	Alguns amigos	Professores					
14	Família (Porque vi a minha tia cozinhar (Que na minha infância eu via muito minha tia cozinhar, nisso e nisso eu peguei gosto disso e ate hoje eu cozinho e meu sonho e ser cozinheiro), vejo minha mãe trabalhando para meu sustento)	Namorado, “amigos”						
15	Pai (Eu nunca tive uma mãe, mas meu pai e como se fosse um pai e mãe, ele		Vanda		Escola (Tutoria)			

Suj	Família	Amigos/ Namorado (a)	Professores	Igreja	Escolares	Não- Formal	Trabalho	Outros
	me ajuda muito assim como minha família que sempre estão me orientando e me ajudando em tudo), família Minha casa							
16	Meu pai que eu tenho exemplo em não seguir. A minha mãe que é um ótimo exemplo pois ela me criou sozinha.				Participei do grêmio estudantil (eu fui do grêmio mais não pude fazer muitas melhorias pois estava de suplente)	Eu participei em um time de futebol (no time de futebol, eu percebi que meu sonho não era ser jogador, mais poderia ser um hobby), lutei judô (o judô eu poderia seguir como carrera, mais eu prefiro calculo em dez de um tatame),		
17	Mãe (mãe a ela sempre estar do meu lado), Família Materna (Familha sempre me apoia em que eu penso ser)		Professora Elaine (Elaine sempre falava sobre o meu jeito de ser que daria para mim ser enfermera porque eu penso muito no prósimo)	Grupo de Música na Igreja	Eletiva na escola			Mudou de São Paulo para Americana
18					Terminou o Ensino Fundamental, Entrei na escola Silvino (Eu cheguei em Americana, estudei no Alcindo até a 5ª série, passei por algumas escolas até			Cheguei em Americana

Suj	Família	Amigos/ Namorado (a)	Professores	Igreja	Escolares	Não- Formal	Trabalho	Outros
					entrar no Silvino) Estou fazendo o Ensino Médio			
19		Fico com amigo				Faço cursos Um filme me ajudou a escolher ser médica (A escolha do meu projeto de vida, eu já queria trabalhar como médica, mais eu não sabia em qual área eu queria exercer, então ao assistir um filme eu soube o que eu queria ser)		Estudo, leio, como, desenho, escrevo, ouço música
20	Minha vó (as pessoas que estão no tronco são as pessoas que mais me motivaram e me motivam a não desistir dos meus sonhos, mas nas dificuldades, sempre estão do meu lado me apoiando e me ajudando)	Melhor amiga (as pessoas que estão no tronco são as pessoas que mais me motivaram e me motivam a não desistir dos meus sonhos, mas nas dificuldades, sempre estão do meu lado me apoiando e me ajudando)	Alguns professores (as pessoas que estão no tronco são as pessoas que mais me motivaram e me motivam a não desistir dos meus sonhos, mas nas dificuldades, sempre estão do meu lado me apoiando e me ajudando)	Cuidar das crianças da Igreja, Grupo de Jovens	Vice presidente de clube			
21	Tia Lani (Meus tios amigos me ajudaram a passar por uma fase da minha vida… e	Vitória	Professora Vanda (...e chegou a Vanda que hoje é minha professora)		Escola			

Suj	Família	Amigos/ Namorado (a)	Professores	Igreja	Escolares	Não- Formal	Trabalho	Outros
	minha tia considero ela e a Wardrene mãe para mim e tenho certeza que vou conseguir alcançar meus sonhos atravez delas)							
22	Momentos Familiares (este pode ter acontecido várias coias e metade é pessoal) Momentos familiares (ainda é particular)	Amizade (isso influência muito no meu jeito que eu sou) Amizades (eles me ajudam a seguir meu projeto de vida)				Baile (dança só foi um momento de descobrimento), Cursos (queria fazer curso para aprimorar minha aprendizagem e entre outros), Karatê (eu sobri bullying e queria me defender) Cursos (eu estou cursando um pouco do meu projeto de vida) Desenhar (por causa do meu projeto de vida eu quero desenhar)		
23	Família, Mãe (Minha mãe é a minha maior inspiração sempre que eu penso em desistir eu lembro dela, de tudo o que ela passou e continua firme e forte)		Professor (Eu admiro muito minha professora de matemática ela é tão forte, ela é demais eu me inspiro nela e no meu professor de física)					Animais (Eu adoro animais, eles me fazem bem, parece que eles me passam um ar positivo) Eu fui a uma fazenda, me apaixonei e quero ter uma (eu quero ter uma fazenda,

Suj	Família	Amigos/ Namorado (a)	Professores	Igreja	Escolares	Não- Formal	Trabalho	Outros
								pois em 2016 e*u fui em um visita da escola e a vida lá aparenta ser legal, melhor e calma.* Eu quero comer tudo o que eu plantar, eu quero ser independente. E a vida na fazenda parece ser mais simples)
24	Família			Igreja	Educação Escolar (Minha eletiva, pois estou aprendendo coisas importantes para minha formação como pessoa e profissional)	Aula de Futebol (Minhas aulas de futebol contribuíram com a minha saúde),	Trabalho (O trabalho com o meu pai me fez amadurecer, ter responsabilidades até mesmo o jeito que trato as pessoas, aprender a me virar sozinho)	
25		As pessoas quais eu convivo fora da escola me tornaram mais esperto (coisas que presenciei que mudaram meus ideais)	Meu professor de matemática (me incentiva a seguir meu sonho da escola)		Sou presidente do grêmio			
26	Pais, tios. Acampamento com a família.			Igreja	Jornal escolar (A formação do jornal escolar, aprendi como devo produzir um texto e como me dirijo a comunidade, essa experiência que adquiri me ajudará em vestibular que prestarei para conquistar uma	Natação		Auriflama /SP - Nasci e vim de Auriflama

Suj	Família	Amigos/ Namorado (a)	Professores	Igreja	Escolares	Não- Formal	Trabalho	Outros
					faculdade), Eletiva na escola Formar um aplicativo (Construir um aplicativo num projeto escolar e com experiência aprendi que não somente a informática é necessária, mas também a matemática e as redações ou português para isso chegue até o povo)			
27					Escola	Basquete, Atletismo (No atletismo e no basquete foi importante para trabalhar meu físico, por que eu estudava meio período e parte do meu tempo estava sendo perdida então junto com meu irmão eu fazia esses esportes. Era numa quadra perto da minha casa em Americana Jd. da Paz varias crianças participaram o que era bom pois o país não tinham com quem deixar os filhos (projeto social?))		Americana

Suj	Família	Amigos/ Namorado (a)	Professores	Igreja	Escolares	Não- Formal	Trabalho	Outros
28	Família (A minha família, escola, teatro e igreja foram as principais coisas que fizeram eu me tornar o que sou hoje. Minha família me ensinou sobre a educação que devo ter, como tratar as pessoas ao meu redor e me ajudou de diversas formas)			Igreja (grupo de jovens da Igreja(A igreja eu sempre frequentei, desde recém nascida, foi onde aprendi a tocar bateria e fez com que eu também tivesse vontade de aprender violão e me ajudou a enfrentar a vida a cada dia)	CIEP Jaguari (Escola de Ensino Fundamental) (A escola foi fundamental para minha leitura e aprendizado das matérias, além de reforçar o que aprendi em casa, sobre a educação que devo ter com os outros e aprender sobre o convívio)	Oficina teatral - Teatro (O teatro ajudou bastante na minha timidez, participei de cinco peças e entre a primeira e a última, consegui perceber minha evolução em relação a falas e me expressar em público, foi uma das melhores etapas da minha vida),		
29		Tenho amigos que gostam de mim e me apoia em certas decisões.			Escola (Língua Portuguesa me ajudará na faculdade, por exemplo. Matemática) Na Escola tendo capita cada informação importante para mim Projeto de dança na escola; (Em relação a escola tive dificuldade, porque não conseguia entender corretamento o que estava sendo aplicado. Só em certas matérias que tenho dificuldade por exemplo:			Vim de Belém do Pará

Suj	Família	Amigos/ Namorado (a)	Professores	Igreja	Escolares	Não- Formal	Trabalho	Outros
					Matemática. E pretendo alcançar muitos objetivos na minha vida)			
30	Meus pais, avós, minha madrinha e meu tio (algumas pessoas da minha família materna e umas da paterna)		Tive duas professoras que me incentivaram muito uma da 3ª série do fundamental e outra que tive aula na 7ª, 8ª e 1ª Série de ciências/ biologia		Reforço na primeira série (ter feito aula de reforço na 1ª série me ajudou a aprender a ler e escrever muito melhor e consequentemente isso ajudou-me nos consecutivos anos, inclusive minha professora da 3ª série)			
31					Disciplina eletiva	Atletismo, cursos de inglês, informática e digitação, xadrez. Projeto 2º Tempo (Na infância participei de um projeto que se chamava 2º tempo que acontecia em uma quadra próximo a escola Ary Menegatto em Americana. Esse projeto era voltado para as atividades físicas como vólei, basquete, queimada e também competições de		

Suj	Família	Amigos/ Namorado (a)	Professores	Igreja	Escolares	Não- Formal	Trabalho	Outros
						xadrez etc. Fazia essas atividades de manhã e estudava a tarde isso fez com que eu aproveita-se mais meu tempo e aprendesse ao mesmo tempo e também fazendo muitas amizades e aprendendo a “trabalhar” em grupo)		
32						Jogava basquete (Jogava basquete quando tinha 12 anos junto com minhas duas melhores amigas. Parei porque não tinha quem me levar aos treinos), Projeto de Robótica no Sesi (Participei de um projeto de robótica na escola SESI quando tinha 13 anos e pude participar de uma feira de robótica)		Nasci em Americana
33	Mãe, Pai- Família (Família que foi meu “alicerse” para “tar” onde eu “to” hoje, se não fosse minha família nem aqui eu “taria”)		Minha professora de química		Escola (Uma eletiva contribuiu pro meu projeto de vida)	Xadrez (Participei de uma oficina de xadrez, que fez com que trabalhasse o meu raciocínio lógico), futebol (futebol que desenvolveu meu físico), handebol		

Suj	Família	Amigos/ Namorado (a)	Professores	Igreja	Escolares	Não- Formal	Trabalho	Outros
34	(Fora da escola fico com minha família e com meu namorado. “nois” sempre faz coisas diferentes “conhsemos” vários lugares)					Já participei de “treato”.		Sou de Americana (Sou de Americana meu sonho é ser fotógrafa quero fazer meu cursos e faculdade Eu mora em Limeira mas voltei para minha cidade e meu sonho é ter meu próprio estúdio de fotos etc…)

As experiências, em diferentes ambientes, demonstram a diversidade de espaços formativos e, ao mencionarem pessoas e lugares, os jovens reconhecem a importância desses na construção da sua identidade e desenvolvimento, indicando que são situações que se tornam força motriz desse processo.

Assim, os dados corroboram as considerações de Thompson (1981), no que diz respeito à formação de valores e motivações que se produzem, a partir das experiências e das relações com pessoas significativas, na interação com as normas, regras e expectativas aprendidas na família, no trabalho e na comunidade.

7.1.1 Família

Em relação às pessoas, é interessante notar a importância que os sujeitos atribuem à família, e às experiências compartilhadas ou propiciadas por seus membros. Lembra-se que a família é o primeiro espaço de formação social e de valores do sujeito e é por meio dela que se assimilam sentimentos, comportamentos e escolhas (BANDURA, 1996 apud TARDELLI, 2010).

A família é um pilar essencial na formação dos jovens participantes, mesmo sendo nesse espaço que acontecem os maiores conflitos intergeracionais e exemplos das diferentes visões entre a juventude e o adulto (SANT'ANA, 2012).

Dessa maneira, o vínculo familiar é citado por esses jovens como sustento e base para construção da identidade das juventudes. Nas citações, essas pessoas estão sempre relacionadas à ajuda e ao cuidado, e se mantêm como referência para a sujeito.

A realidade de muitas famílias é a ausência do pai, e cabe a mãe a função de ensinar valores, as regras e a manutenção da casa (DAYRELL, 2009 apud ZLUHAN, RAITZ, 2014), desse modo, entre os membros da família, a mãe foi a mais citada, sempre oferecendo carinho e segurança.

Quadro 2: Experiências proporcionadas pela mãe

Sujeito 05	*"Ajudo a minha mãe pelo fato dela nunca me abandonar estar comigo nos piores momentos de minha vida e não tem como agradecer tudo o que ela fez"*
Sujeito 06	*"Eles fala [sic] pra mim estudar bem para ser alguém na vida e ter um futuro melhor"*
Sujeito 07	*"Em minha opinião, minha família é tudo para mim, lembro como se fosse hoje meus pais davam de tudo para mim, se esforsaram [sic] bastante e hoje reconhesso [sic]"*

Sujeito 08	*“Minha mãe foram que mais me deram influência para o meu projeto de vida”*
Sujeito 14	*Vejo minha mãe trabalhando para meu sustento*
Sujeito 16	*“Meu pai que eu tenho exemplo em não segui. A minha mãe que é um ótimo exemplo pois ela me criou sozinha”*
Sujeito 17	*“Mãe ela sempre estar do meu lado”, Família (Família Materna) sempre me apoia em que eu penso ser”*
Sujeito 23	*“Minha mãe é a minha maior inspiração sempre que eu penso em desistir eu lembro dela, de tudo o que ela passou e continua firme e forte”*
Sujeito 28	*“A minha família, escola, teatro e igreja foram as principais coisas que fizeram eu me tornar o que sou hoje. Minha família me ensinou sobre a educação que devo ter, como tratar as pessoas ao meu redor e me ajudou de diversas formas”*

De maneira singular, o sujeito 16 valoriza a figura materna, a partir da identificação e comparação com a atitude do pai. Esse jovem afirma, então, quais os valores e exemplos pretende seguir em seu projeto de vida. Ao mesmo tempo que valoriza a família, ele faz uma distinção clara entre a importância da mãe e uma explicita crítica ao pai, sugerindo que deseja que a construção da sua identidade não tenha interferência paterna, que deixou sua mãe e essa criou-o sozinho. O abandono paterno deixou marcas na vida desse jovem, e seu relato evidencia o modo como procura elaborar essa experiência na construção de sua identidade.

É no meio familiar, base do ser humano, que o sujeito se desenvolve, e onde inicialmente constrói suas visões e percepções de mundo e, consequentemente, o seu projeto de vida (GONCALO, 2016).

> A família é a base do ser humano. A criança, desde que nasce, é lançada em um meio familiar, no qual se identifica, se estrutura, se constitui e se constrói como indivíduo. Percebemos por meio da literatura apontada que é no ambiente familiar que a criança se vai formando, a partir das ideologias, dos conceitos, dos valores que a família transmite a seus integrantes, de geração para geração. As concepções de trabalho, de estudo, de profissões estão aí incluídas, pois não fogem à regra. (FILOMENO, 1997, p. 48 *apud* GONCALO, 2016, p. 40)

A valorização da família, citada nesta pesquisa, se dá por meio do reconhecimento do cuidado e do ensinamento de valores. Por meio das respostas de nossos participantes, observa-se que, apesar de conflitos mencionados (como o que citamos acima), a geração precedente, que historicamente tem como função acolher e sustentar o crescimento dos

mais novos, exercendo a função primordial da família de oferecer um espaço de continência, de apoio e cuidado, parece conseguir atingir esse propósito:

Quadro 3: Experiências proporcionadas pelas famílias e seus membros no desenvolvimento de valores, apoio e cuidado

Sujeito 01	*"Na convivência com minha família aprendi a conhecer meus valores"*
Sujeito 02	*"A família foi importante para ser quem sou hoje pois com eles aprendi a ter valores, a ter respeito com o meu próximo"*
Sujeito 04	*"Meus pais sempre foram um exemplo para mim. Minha mãe sempre foi muito persistente, nunca vi ela desistir de nada que ela queira. Meu pai sempre foi determinado, nunca desanimou diante dos problemas e me ensinou que para qualquer problema, sempre há uma solução. Meu tio sempre me ensinou a questão de doação ao Cristo e aos outros, seja por sua alegria e amor para com todos, seja também por ter sido missionário na Angola. Foi ele que me ensinou a gostar de música, quando ele tocava numa banda e achava bem legal o violão dele, e assim quis aprender a tocar. Meus avós sempre foram exemplo de doação pelos outros, por religiosidade, como minha avó e também de simplicidade, como meus dois avós"*
Sujeito 05	*"O meu vô olhava as estrelas todas as noites e falava para mim que um dia eu iria estudar o universo e iria descobrir a verdade sobre o cosmo e contar para ele"*
Sujeito 09	*"Minha avó incentivando a leitura"*
Sujeito 13	*"Minha família, principalmente meus pais me explicando como fazer as coisas na minha fase adulta e eles me apoiando no que quero fazer"*
Sujeito 15	*"Eu nunca tive uma mãe, mas meu pai e como se fosse um pai e mãe, ele me ajuda muito assim como minha família que sempre estão me orientando e me ajudando em tudo"*
Sujeito 20	*Minha vó (as pessoas que estão no tronco são as pessoas que mais me motivaram e me motivam a não desistir dos meus sonhos, mas nas dificuldades, sempre estão do meu lado me apoiando e me ajudando)*
Sujeito 21	*Meus tios amigos me ajudaram a passar por uma fase da minha vida… e minha tia considero ela e a Wardrene mãe para mim e tenho certeza que vou conseguir alcançar meus sonhos atravez delas [sic]*
Sujeito 22	*Momentos Familiares (este pode ter acontecido várias coias e metade é pessoal)* *Momentos familiares (ainda é particular)*
Sujeito 26	*Pais, tios* *Acampamento com a família*
Sujeito 30	*Meus pais, avós, minha madrinha e meu tio (algumas pessoas da minha família materna e umas da paterna)*
Sujeito 33	*Família que foi meu alicerse para tar onde eu to hoje, se não fosse minha*

	família nem aqui eu "taria" [sic]
Sujeito 34	*(Fora da escola fico com minha família (...). "nois" [sic] sempre faz [sic] coisas diferentes "conhsemos" [sic] vários lugares)*

7.1.2 Amigos e namorados (as)

Os "amigos/namorados (as)", também são identificados como importantes na história do sujeito. A sociabilidade entre os coetâneos é uma dimensão central da condição juvenil, e os espaços institucionais como a escola e o trabalho, assim como os tempos de lazer e diversão, favorecem o desenvolvimento desse aspecto. Assim, o grupo de amigos torna-se um espelho da própria identidade juvenil, construindo relações de afinidades e afetividades (DAYRELL, 2014):

Quadro 4: Experiências proporcionadas pelos amigos/ namorado (a) com ênfase na convivência

Sujeito 01	*"Na convivência com os amigos aprendi a utilizar meus valores [que aprendeu com a família], amar e respeitar o próximo*
Sujeito 02	*"Ter convivência com amigos ajudou bastante também por questão de começar a usar os valores que possui com a família, tendo respeito amar e percebendo quem me faz bem e quem me faz mal*
Sujeito 22	*Amizade (isso influencia muito no meu jeito que eu sou)*

O grupo de amigos e o namorado ou namorada são centrais para a formação afetiva e de identidade dos jovens, pois eles cumprem um papel fundamental no desenvolvimento da juventude. Geralmente, é nessa fase da vida que ampliam sua mobilidade, o território que ocupam e as relações sociais e, consequentemente, suas experiências de vida. Assim, constroem outras referências para o desenvolvimento de sua identidade (CARRANO, DAYRELL, 2014), alguns exemplos:

Quadro 5: Experiências proporcionadas pelos amigos/ namorado (a) com ênfase na solidariedade e apoio

Sujeito 05	*"Ajudar um amigo em uma certa matéria (Além disso de ajudar os meus amigos, eu aprendo com eles)"*
Sujeito 07	*"Amo meus amigos, e principalmente meu namorado, não é bem namorado pois estamos ficando para se conhecer melhor [SIC]"*
Sujeito 20	*"As pessoas que estão no tronco são as pessoas que mais me motivaram e me motivam a não desistir dos meus sonhos, mas nas dificuldades, sempre estão do meu lado me apoiando e me ajudando"*
Sujeito 22	*"Eles (amigos) me ajudam a seguir meu projeto de vida"*

Sujeito 25	*"As pessoas quais eu convivo fora da escola me tornaram mais esperto (coisas que presenciei que mudaram meus ideais)"*
Sujeito 29	*Tenho amigos que gostam de mim e me apoia em certas decisões.*

As amizades, como notou-se nas respostas dos participantes, fortalecem o indivíduo e contribuem com uma rede de apoio e solidariedade, capaz de motivar os jovens na realização de sonhos e a seguir no projeto de vida.

O grupo, para o jovem, torna-se um espaço de representação e identificação coletiva, cria-se regras da confiança e de respeito, e, por meio das relações e das experiências vividas, adquirem um alto grau de afetividade entre seus membros (BROIDE, 2006).

Além disso, os grupos contribuem para o contato dos sujeitos com o mundo social, as formas como irão interagir nesse ambiente, e a construção de um sentido de pertencimento ao outro e ao território (REGUILLO, 2007), assim, o grupo cria formas e estilo de vida que vão impactar o projeto de vida dos jovens, o que enfatiza a importância dada aos amigos e as experiências proporcionadas por essa relação.

Em outras palavras, os laços de amizade, criados nos próprios do grupo em que os jovens se inserem, é onde eles se identificam, e tornam-se referência para cada um, podendo contar um com outros e partilhar anseios, medos, angústias e construir, em conjunto, uma identidade individual e coletiva (DAYRELL, 2007).

Contudo, é importante salientar, que o contexto e o local em que o jovem está inserido é primordial para estabelecer os grupos e as amizades, não apenas os aspectos de afinidade, ou seja, apenas por escolhas pessoais (CARRANO, 2003, apud MAGALHÃES, 2008). Dessa forma, a trajetória, as amizades e os projetos de vida são condicionados também pelos aspectos externos, e que influenciam as projeções desses jovens, o que favorece a compreensão da construção de valores e contra valores inseridos no cotidiano das juventudes e nos comportamentos desses.

No âmbito das políticas públicas, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) garante o direito à convivência comunitária em seu artigo 4º. No Estatuto da Juventude, no artigo 2º, inciso VI, também enfatiza o "respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude". Já o Sistema Único da Assistência Social (SUAS) tipifica um Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV)[50] familiares e comunitários como uma ação da Proteção Social Básica, com o objetivo de estimular os participantes

[50] Resolução CNAS nº 109/2009 e Resolução CNAS nº01/2013

no desenvolvimento de experiências individuais, coletivas e familiares.

Essas três políticas públicas contribuem para garantir e enfatizam a importância do grupo na construção dos sujeitos, auxiliando no processo de elaboração do projeto de vida desses, e que, muitas vezes, são oferecidos por entidades da organização da sociedade civil (OSC), promovendo experiências fora do ambiente escolar.

Portanto, a sociabilidade, considerando os laços de amizade são essenciais na vida juvenil, as diferentes experiências, proporcionados pelos momentos de diálogo, trocas afetivas e de formação da identidade, intensificam a significação para com os membros desse grupo e o reconhecimento desses no projeto de vida.

Nossos resultados, em relação aos amigos/namorado (a), se assemelham aos dados e análises de pesquisadores como Damon (2009), Dayrell (2007), Klein (2011), Hurtado (2012), Danza (2014), Gonçalo (2016), os quais os jovens nomearam como importantes para o seu projeto de vida.

> Nossos encontros e desencontros e os confrontos com o outro nos remeterão incessantemente às nossas próprias questões e nos atualizarão marcas recalcadas, revirarão nossos inconscientes e nos farão mover entre os laços sociais em busca de satisfazer nossas inatingíveis metas (GRANDINO, 2004, p. 212).

Damon (2003 apud KLEIN, 2011) afirma ainda que a partilha de projetos vitais com outras pessoas facilita a busca por eles, e contribui com a reflexão sobre a importância e as formas de concretizar os seus sonhos, encontrando um sentido em suas vidas. Dessa maneira, as relações de amizade e de convivência fortalece e intensifica o desenvolvimento dos projetos de vida das juventudes. Afinal, é no grupo que os jovens buscam objetivos comuns e se relacionam, a partir de afinidades e símbolos, orientam-se uns aos outros, fazem descobertas, trocam experiências que são decisivas na formação dos sujeitos e na construção de seus projetos de vida.

7.1.3 Professores e Educadores

Uma outra categoria de pessoas que contribuíram com o desenvolvimento dos jovens participantes foram os professores, sobretudo, pelo caráter afetivo e relacional que mantém com os alunos:

Quadro 6: Experiências proporcionadas pelos professores e educadores

Sujeito 03	*"Professores que me ajudaram"*
Sujeito 08	*"Os professores [e minha mãe] foram que mais me deram influência para o meu projeto de vida, apesar de todos os professores ter ajudado em partes, a Rita teve um peso muito grande na decisão do meu Projeto de Vida"*
Sujeito 09	*"Professores da 7ª Série pra cá. (Foi no 1º Colegial nesta escola (Silvino) que minha professora me incentivou [sic] a compartilhar minhas poesias e desde o ensino médio minha vontade de ser professor só vem aumentando)"*
Sujeito 12	*"Os professores me ajudam para obter mais conhecimento para meu projeto de vida, além de me ensinarem o que sei"*
Sujeito 17	*"Professora Elaine (Elaine sempre falava sobre o meu jeito de ser que daria para mim ser enfermera [sic] porque eu penso muito no próximo)*
Sujeito 21	*"Professora Vanda...e chegou a Vanda que hoje é minha professora""*
Sujeito 23	*"Eu admiro muito minha professora de matemática ela é tão forte, ela é demais eu me inspiro nela e no meu professor de física"*
Sujeito 25	*"Meu professor de matemática (me incentiva a seguir meu sonho da escola)"*

É importante notar que essas respostas apresentam a valorização que os alunos dão à relação entre eles e seus professores. As atitudes dos professores e educadores tornam-se relevante e inspiradoras para realização dos sonhos desses jovens. Mais do que o processo de ensino-aprendizagem, eles prezam o diálogo com os educadores e os momentos de incentivo, compreensão e inspiração no desenvolvimento de projetos de vida.

No levantamento bibliográfico deste trabalho, deparou-se com o psicólogo Vygotsky[51] que afirma que a interação social é o cerne do processo educativo, pois se relaciona ao desenvolvimento do sujeito. Dessa forma, a atuação do professor é extremamente importante, pois ele se torna mediador da aprendizagem do aluno e disso dependerá os avanços, limitações e conquistas em relação a escola.

Colabora com essa visão, o relato de um dos participantes, que ainda lembrou o incentivo de duas professoras do Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, o que demonstra o quão significativa foi a experiência de conviver com esses profissionais e as contribuições no desenvolvimento dele:

[51] Lev Semenovitch Vygotsky nasceu em 1896 em Orsha cidade da Bielo-Rússia e as interações são a base para que o indivíduo consiga compreender o mundo. Dísponivel em: <https://novaescola.org.br/conteudo/274/vygotsky-e-o-conceito-de-aprendizagem-mediada>. Acesso em: 15 jun. 2019.

Quadro 7: Experiências proporcionadas pelos professores do EFI e EFII

Sujeito 30	*"Tive duas professoras que me incentivaram muito uma da 3ª série do fundamental e outra que tive aula na 7ª, 8ª e 1ª Série de ciências/ biologia"*

O educador contribui para que a criança ou adolescente possa se organizar internamente, socializar-se e escutá-los, muitas vezes, ocupando um lugar de destaque na vida dos adolescentes. A relação professor-aluno está inserida em diferentes possibilidades de interação e sentido, de maneira positiva ou negativa, dependendo como desempenham esse envolvimento, que geram inúmeras variáveis relacionais.

Klein (2011) afirma que os jovens buscam nas pessoas, e encontra também nos professores e educadores exemplos positivos e negativos, e enfocam questões profundas da sua existência, e cria-se uma admiração profunda e constrói laços afetivos, que tornam-se significativos para as juventudes.

Paulo Freire, em suas obras, aponta para uma pedagogia baseada no diálogo e na valorização do sujeito para construção do ensino-aprendizagem, dessa maneira, a relação educador-aluno impacta no processo educativo e promove a reflexão e mobilização dos jovens pelo seu entorno.

A partir dessa realidade, é preciso considerar também as limitações nas formações e na compreensão dos professores e educadores da diversidade juvenil, e que as demandas e as desigualdades, inseridas no cotidiano escolar, é o resultado da realidade social do país, que oferece condições econômicas, políticas, culturais e sociais desfavoráveis.

Para reverter esse processo, é preciso investir em ações e políticas estruturais, mas também na elaboração de projetos pedagógicos que considerem os sujeitos reais, e não os sujeitos presentes na fantasia da sociedade, conforme refletiu-se nos capítulos anteriores. É preciso recordar, como afirma Inês Teixeira (2014), em sua carta no livro: "Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo", que o professor/educador atua com jovens de diferentes "gêneros, nas idades, em suas experiências, culturas, linguagens, em suas origens e pertencimentos sociais" (p. 18).

As bases da relação entre os jovens e seus professores/educadores precisam ser construídas pelo adulto, exigindo estratégias e investimento para desenvolver essa relação afetiva. Contudo, a necessidade de ensinar conteúdos tradicionais, a escassez de tempo, o número de alunos nas salas de aula e a precariedade dos espaços educativos tornam-se um dos grandes desafios para esse processo.

Grandino (2004) apontou, em sua pesquisa, que os professores e educadores também identificam essas limitações, que dificultam a aproximação com os estudantes, mas que buscam superá-las de diferentes formas. Prova disso se dá pelos relatos dos jovens participantes desta pesquisa, de os professores os incentivam, até mesmo pelo próprio currículo escolar, a reconhecer suas potencialidades, a refletir sobre a vida e a sociedade, e a elaborarem suas projeções futuras.

Assim, garantiu-se que o professor pode ter um papel importante na história de vida do sujeito, propiciando experiências e vivências diversas, gerando um impacto em seus alunos e contribuindo para o desenvolvimento e projeto de vida deles.

Portanto, reforça-se a necessidade e a urgência de políticas públicas que valorizem os professores e a educação no contexto brasileiro, ampliando recursos e iniciativas que possam favorecer um ensino público de qualidade, gerando como premissa as experiências afetivas proporcionadas pela escola, como nos faz refletir Paulo Freire (1996):

> Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual (FREIRE, 1996, p. 146)

Desse modo, o comportamento e atitudes do professor contribuem para a promoção de valores, práticas e saberes que podem, muitas vezes, não estar inseridos no planejamento político-pedagógico da escola, mas, assim como todo o ambiente escolar contribui com as aprendizagens e desenvolvimento dos estudantes.

7.1.4 Experiências na Igreja

A Igreja é uma outra instituição de referência e de proposta formativa para os jovens participantes. Do conjunto, 8 (oito) mencionaram-na como um espaço e como organização que oferece oportunidades de aprendizado e resiliência à juventude:

Quadro 8: Experiências proporcionadas pela Igreja

Sujeito 02	*"A experiência em relação a Igreja foi um lugar que necessariamente foi maravilhoso e muito essencial onde cresci lá dentro tive várias experiências positivas construí uma pessoa que jamais pensei que conseguiria"*

Sujeito 04	*"Em relação a Igreja, aos grupos de oração, a semana missionária etc, foi nesses espaços que ganhei o sentido da minha vida, o verdadeiro sentido de porque eu existo e qual o meu objetivo, por isso, tenho um desejo muito grande de ser missionário, para levar sentido para as pessoas que já não encontram sentido na vida delas"*
Sujeito 17	*Grupo de Música na Igreja*
Sujeito 20	*Cuidar das crianças da Igreja, Grupo de Jovens*
Sujeito 28	*"A igreja eu sempre frequentei, desde recém nascida, foi onde aprendi a tocar bateria e fez com que eu também tivesse vontade de aprender violão e me ajudou a enfrentar a vida a cada dia"*

Esses sujeitos apontam que as experiências na Igreja foram essenciais na construção de suas identidades. Os valores proporcionados por essa instituição, para esses sujeitos, deram sentido à vida, ajudaram a enfrentar dificuldades e resultaram em projeções futuras. Para esses sujeitos, a espiritualidade permitiu romper com algumas barreiras e desafios e ofereceu uma oportunidade de se desenvolver. Além disso, como se observam nas respostas, as atividades promovidas pela igreja incentivam o desenvolvimento de outras habilidades, como o aprendizado de um instrumento e a sensibilidade social.

Os grupos, dentro da Igreja, contribuem para o fortalecimento de vínculos, assim como contribuem para o processo de elaboração da identidade do sujeito, dessa forma, por meio das experiências nesse espaço, o jovem também vai significando suas ações e escolhas e construindo o seu projeto de vida.

> O sujeito, a partir das relações que vivência no mundo, produz significações e, como ser significante, vivenciar esta sua condição de ser lhe permite singularizar os objetos coletivos, humanizando a objetividade do mundo. Suas significações aliadas às suas ações, em movimento de totalizações abertas, compõem o sujeito que vai sendo revelado por perspectivas (MAHEIRIE, 2002, p. 36)

A religião, apresenta uma relação significativa na vida da juventude. De acordo com a pesquisa Agenda Juventude Brasil (2014), 56% dos jovens pesquisados disseram ser católicos, desses, 29% afirmaram ser católicos praticantes e 27% afirmaram serem católicos não praticantes. Ainda 27% se declararam evangélicos e 15% disseram que não tem tem religião, mas acreditam em Deus. Os que se declaram Espíritas Kardecistas e de outras religiões somam 5% e os que afirmaram ser Ateu/ Agnóstico representaram 1%.

A Igreja, retratada nesta pesquisa, é referência para esses jovens, como pôde-se observar, pois ela contribuiu, na visão dos pesquisados, para tornarem-se "pessoas

melhores” e para dar um sentido de vida. Assim como também para desenvolver aptidões musicais e de cuidado. O grupo de jovens, que também é mencionado, permite identificar a importância desses para o projeto de vida, assim como a construção de laços afetivos, da mesma maneira que funciona o grupo de amigos.

7.1.5 Experiências escolares

As experiências proporcionadas pela escola foram as mais citadas pelos jovens participantes (20,5%). Neste item, estão inseridos o processo de aprendizagem dos alunos e os projetos ou ações propostas pela escola, que visam o protagonismo, a autonomia e o empoderamento desses jovens.

Na explicação sobre os elementos-chaves colocados na raiz e tronco, apenas dois sujeitos fizeram menções às disciplinas formais, como importantes na construção da sua identidade: um cita as notas boas em Língua Portuguesa, e que elas contribuíram em sua formação e sua aversão pela Matemática. O outro sujeito relata a importância da escola em sua formação e suas principais dificuldades, faz menção a projeções futuras e exemplifica as contribuições proporcionadas por ela.

Quadro 9: Experiências proporcionadas na escola

Sujeito 09	*Notas boas em língua portuguesa, ter aversão a matemática*
Sujeito 29	*“Escola: a Língua Portuguesa me ajudará na faculdade, por exemplo. Matemática. Em relação a escola tive dificuldade, porque não conseguia entender corretamento o que estava sendo aplicado. Só em certas matérias que tenho dificuldade por exemplo: Matemática. E pretendo alcançar muitos objetivos na minha vida. Na escola tendo capita [sic] cada informação importante para mim”*

Um outro sujeito exemplifica que, a partir de um projeto da escola, sendo que deveria construir um aplicativo, ele descobriu a relação entre a Informática, Matemática, Redação e Língua Portuguesa:

Quadro 10: Experiências proporcionadas na escola com ênfase na multidisciplinaridade

Sujeito 26	*Eletiva na escola, formar (sic) um aplicativo- Construir um aplicativo num projeto escolar e com experiência aprendi que não somente a informática é necessária, mas também a matemática e as redações ou português para isso chegue até o povo*

A importância que os sujeitos dão para a escola, sobretudo, no desenvolvimento educativo e como ela contribuiu para a convivência comunitária, reforça os valores aprendidos na família, mas indica que a escola oferece informações importantes para alcançar os seus objetivos de vida.

As atividades e projetos impactam positivamente o sujeito e auxiliam no desenvolvimento psicossocial dos jovens, aumentando sua autoestima e o próprio envolvimento dos alunos na proposta de educação formal (AMARAL, 2013). Nesta linha, os projetos proporcionados pela escola contribuem com para construção da identidade do jovem, e favorecem elementos importantes na construção do projeto de vida desses.

Dessa forma, com base nas citações e narrativas realizadas pelos jovens citados, identificam-se quais aspectos e elementos dos projetos realizados pela escola são os mais importantes para os jovens participantes, e que eles acreditam ter contribuído com a sua identidade, conforme tabela abaixo:

Tabela 2: Recorrência das propostas/ dimensão das experiências escolares nomeadas

EXPERIÊNCIAS ESCOLARES		
Proposta/Dimensão	**Qtd**	**%**
Protagonismo	8	44%
Disciplina Eletiva	6	33%
Convivência e Participação	2	11%
Cultura	1	6%
Reforço Escolar	1	6%
Total	**18**	**100,00%**

FONTE: O autor (2019)

Nesta pesquisa, percebeu-se a valorização dos participantes em experiências, por meio de projetos, que permitiram e fortaleceram outros valores, como: a solidariedade, participação, empatia, assim como o protagonismo desses jovens.

Como pôde-se notar, os projetos que geram como elemento central o protagonismo, (44%) da juventude são os mais citados como importantes no processo de construção da identidade desses. Projetos e ações como Grêmio Estudantil, Líder de Sala, auxiliar nos eventos promovidos pela e para a escola:

Quadro 11: Experiências proporcionadas na escola, por meio de projetos

Sujeito 05	*Escola/Clube Juvenil - Além de ajudar os outros eu fortaleço meus conhecimentos*
Sujeito 08	*"Líder de sala e Líder de clube juvenil - Ser líder, me ajudou a criar uma grande responsabilidade, e espírito de liderança, me ajudou também a ser uma pessoa crítica com a mente mais aberta. Me ajudou a ser menos tímida, pois tive que lidar com pessoas, sem inimizade"*
Sujeito 11	*"Participei do Grêmio - Colocamos várias coisas em práticas, ajudamos com várias coisas etc. Sou presidente de clube. Participo da APM - Na APM eu ajudo os diretores a resolver os problemas é bom participar das contribuições para a escola. Ajudei a organização o carnaval da escola, primavera, páscoa etc - Ajudei porque eu gosto de ajudar as pessoas a escola etc"*
Sujeito 15	*"Tutoria"*
Sujeito 16	*"Participei do grêmio estudantil - eu fui do grêmio mais não pude fazer muitas melhorias pois estava de suplente*
Sujeito 20	*"Vice presidente de clube"*
Sujeito 25	*"Sou presidente do grêmio"*
Sujeito 26	*"Jornal escolar (A formação do jornal escolar, aprendi como devo produzir um texto e como me dirijo a comunidade, essa experiência que adquiri me ajudará em vestibular que prestarei para conquistar uma faculdade)*

Como notou-se, alguns apresentaram a relevância das disciplinas tradicionais como importante em sua trajetória. Contudo, muitos dão ênfase nas propostas promovidas pelas disciplinas eletivas, as quais eles podem escolher, numa gama de opções, quais desejam cursar, a partir dos próprios interesses e os impactos mencionados por eles são:

Quadro 12: Experiências proporcionadas na escola, por meio das disciplinas eletivas

Sujeito 05	*Eletiva da Escola (Ajuda a fortalecer o conhecimento)*
Sujeito 17	*Eletiva na escola*
Sujeito 24	*Minha eletiva, pois estou aprendendo coisas importantes para minha formação como pessoa e profissional*
Sujeito 26	*Eletiva na escola, formar (sic) um aplicativo- Construir um aplicativo num projeto escolar e com experiência aprendi que não somente a informática é necessária, mas também a matemática e as redações ou português para isso chegue até o povo*
Sujeito 31	*"Disciplina eletiva"*
Sujeito 33	*"Uma eletiva contribuiu pro meu projeto de vida"*

A proposta de disciplinas eletivas é que o aluno possa escolher, além das disciplinas obrigatórias do currículo escolar, quais temas ele quer aprender, de acordo com o seu interesse. A proposta, de acordo com o Governo Estadual de São Paulo, é possibilitar novas oportunidades no Ensino Médio, nas quais o aluno pode se aprofundar em áreas específicas. No programa de Ensino Integral, as disciplinas eletivas se tornam essenciais, visto que preenchem a grade horária dos alunos que ficam na escola.

Contudo, na prática, as opções e escolhas dos participantes são limitadas pela estrutura administrativa pedagógica da escola. Enquanto algumas escolas conseguem oferecer uma variedade de disciplinas eletivas, outras oferecem duas ou três opções, e os alunos não conseguem escolher conforme afinidade.

As disciplinas eletivas podem contribuir para ampliar as possibilidades de escolhas dos alunos, propagandas e materiais[52] que fazem menção a importância dessas disciplinas na educação, salientam o "poder de escolher" ou de "estudar o que gosta", na prática, essas disciplinas podem auxiliar nas experiências proporcionadas pela escola, como diversos jovens citaram em nossa pesquisa.

Uma das características da juventude é o desejo em ter autonomia e poder fazer suas próprias escolhas. Estudos da juventude discutem sobre como as propostas na educação e nas políticas públicas devem promover recursos e informações para que o jovem possa fazer suas escolhas e conduzir o seu projeto de vida. Portanto, as disciplinas optativas permitem que os alunos exerçam essa autonomia ao fazerem escolhas.

A escola ainda é referida como um importante e necessário espaço de convivência e elo com os valores familiares, proporcionando experiências que podem contribuir com o projeto de vida da juventude, como citam os sujeitos abaixo:

Quadro 13: Experiências proporcionadas na escola, a partir da convivência

Sujeito 01	*"Convivência e Participação em Projetos Escolares"*
Sujeito 03	*"Projeto na escola para os sonhos e trabalhos"*
Sujeito 28	*"A escola foi fundamental para minha leitura e aprendizado das matérias, além de reforçar o que aprendi em casa, sobre a educação que devo ter com os outros e aprender sobre o convívio"*

[52] Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/educacao/inova-educacao-eletivas-ampliam-possibilidades-de-escolha-dos-alunos> Acesso em: 15 mai. 2019. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/disciplinas-optativas-eletivas-e-obrigatorias-entenda-a-diferenca-entre-elas>. Acesso em: 15 mai. 2019. Disponível em: <https://seduc.to.gov.br/noticia/2019/6/6/formacao-capacita-educadores-sobre-disciplinas-eletivas-no-ensino-fundamental> Acesso em: 15 mai. 2019.

Como já notou-se anteriormente, o convívio e a as amizades são essenciais na construção da identidade individual e coletiva do sujeito, e a escola torna-se um espaço ideal para se construir esses laços afetivos. Dessa maneira, é importante que ela possa oferecer e reconhecer essa importância relacional e seus impactos na inclusão ou exclusão do jovem nesse ambiente.

Uma participante cita a experiência num projeto de dança da escola, como marcante para sua identidade, enquanto outro menciona as aulas de reforço escolar realizadas na 1ª série como importantes para o seu desenvolvimento:

Quadro 14: Experiências proporcionadas na escola, a partir da dança e do reforço escolar

Sujeito 29	*"Projeto de dança na escola"*
Sujeito 30	*Reforço na primeira série - ter feito aula de reforço na 1ª série me ajudou a aprender a ler e escrever muito melhor e consequentemente isso ajudou-me nos consecutivos anos, inclusive minha professora da 3ª série*

Os espaços e experiências em espaços educativos e de socialização, que caracterizam o diálogo, a reflexão e o planejamento e realizações de novas ações permitem superar os desafios da própria fase etária (NASCIMENTO, 2013), como também reconhecer as diferentes potencialidades do sujeito, assim como fortalecer os espaços de solidariedade e participação.

7.1.6 Experiências não formais

As experiências fora do ambiente escolar foram retratadas pelos jovens participantes como significativas, de acordo com a discussão realizada no capítulo: *"Educação Formal e Educação Não Formal"*, considera-se nesta categoria os projetos culturais, esportivos e cursos complementares. Essas experiências são importantes, afinal, algumas lacunas deixadas pela escola, na construção e desenvolvimento integral do sujeito, faz com que os espaços de convivência e interação tornem-se importantes na promoção de valores e práticas sociais da juventude (PAIVA E SOUZA, 2012).

Assim, utilizando a mesma metodologia das experiências escolares, tendo como base as próprias referências e narrativas dos participantes, elaboram-se as seguintes categorizações:

Tabela 3: Recorrência das experiências não- formais nomeadas

EXPERIÊNCIAS NÃO- FORMAIS		
Experiência	**Qtd**	**%**
Esportiva	9	50%
Cursos e atividades complementares	5	28%
Cultura	4	22%
Total	**18**	**100%**

FONTE: O autor (2019)

Dois participantes mencionaram mais de uma experiência que foram separadas e categorizadas conforme o conteúdo, o que gerou uma divergência com a tabela citada no item anterior.

7.1.6.1 Experiências esportivas

As atividades esportivas, como escolinhas de futebol, natação, artes marciais, entre outros, foram as mais citadas pelos jovens participantes, como significativas em seu processo de desenvolvimento, como os exemplos abaixo:

Quadro 15: Experiências não escolares, com ênfase em práticas esportivas

Sujeito 03	*"Escolas e Projetos de Futebol - Treinei futebol desde pequeno em Americana, participei de campeonatos em várias cidades, isso me ajudou em partes sociais, amizades, trabalho em grupo"*
Sujeito 04	*"Escolinha de Futebol"*
Sujeito 16	*"Eu participei em um time de futebol - no time de futebol, eu percebi que meu sonho não era ser jogador, mais poderia ser um hobby), lutei judô (o judô eu poderia seguir como carreira, mais eu prefiro calculo em vez de um tatame"*
Sujeito 24	*"Aula de Futebol - Minhas aulas de futebol contribuíram com a minha saúde"*
Sujeito 27	*"Basquete, Atletismo - No atletismo e no basquete foi importante para trabalhar meu físico, por que eu estudava meio período e parte do meu tempo estava sendo perdida então junto com meu irmão eu fazia esses esportes. Era numa quadra perto da minha casa em Americana Jd. da Paz varias crianças participaram o que era bom pois o país não tinham com quem deixar os filhos"*
Sujeito 31	*"Projeto 2º Tempo- Atletismo, xadrez -Na infância participei de um projeto que se chamava 2º tempo que acontecia em uma quadra próximo a*

	escola Ary Menegatto em Americana. Esse projeto era voltado para as atividades físicas como vólei, basquete, queimada e também competições de xadrez etc. Fazia essas atividades de manhã e estudava a tarde isso fez com que eu aproveita-se mais meu tempo e aprendesse ao mesmo tempo e também fazendo muitas amizades e aprendendo a "trabalhar" em grupo"
Sujeito 32	*"Jogava basquete - Jogava basquete quando tinha 12 anos junto com minhas duas melhores amigas. Parei porque não tinha quem me levar aos treinos"*
Sujeito 33	*"Xadrez - Participei de uma oficina de xadrez, que fez com que trabalhasse o meu raciocínio lógico. Futebol - futebol que desenvolveu meu físico. Handebol"*

De acordo com os relatos dos jovens participantes, as experiências esportivas estão relacionadas com o caráter formativo e de desenvolvimento das modalidades esportivas, excluindo o objetivo de se tornarem atletas ou até mesmo projetos com essa finalidade.

É interessante também notar as menções referente as oficinas de xadrez, que são modalidades que escolas e projetos sociais tem investido com o objetivo de auxiliar no desenvolvimento das crianças e adolescentes.

Os projetos nomeados pelos jovens também favorecem a potencialidade das práticas esportivas, o de aprender, de conhecer e de se autoconhecer, o esporte como meio para o desenvolvimento e não para encontrar talentos esportivos.

Dessa maneira, as práticas esportivas, voltadas ao lúdico, conforme descritas nos relatos, tornam-se uma importante experiência formativa. Portanto, essas atividades podem proporcionar, por meio da vivência e do movimento, o trabalho em equipe, a cooperação, a solução de problemas, além de contribuir para a construção da autonomia do jovem (RIPKA, FINCK, 2009).

Um outro aspecto interessante a analisar está relacionado à diversidade de modalidades esportivas nomeadas pelos participantes, além do futebol, também apareceram o basquete, atletismo, xadrez, handebol e vôlei. Indicando o interesse diverso dos jovens, e sendo interessante para a elaboração de políticas públicas desportivas, rompendo com o senso comum de oferecer equipamentos de "futebol", sobretudo, nos territórios vulneráveis, não garantido o amplo acesso aos esportes.

Colabora com esses dados um estudo realizado pelo Ministério dos Esportes, em 2013, Diagnóstico Nacional do Esporte (DIESPORTE), que teve como proposta: "ampliar e detalhar as informações sobre a cultura esportiva do país", sobretudo, após os eventos,

como Copa do Mundo (2014) e Olimpíadas e Paraolimpíadas (2016), que aconteceram no país. De acordo com o estudo, as principais modalidades esportivas praticadas pelos jovens entre 15 e 24 anos[53] são: Futebol, Vôlei, Futsal e Natação.

Um outro dado apresentado pelo DIESPORTE, referente às práticas esportivas, é que 32,7% dos jovens entre 15 e 19 anos e 38,1% das pessoas entre 20 e 24 anos são sedentários, sendo a principal motivação citada para o abandono das práticas esportivas a falta de tempo.

O esporte, além de impactar a vida dos jovens da pesquisa, contribui com a amizade, socialização, o respeito ao outro e para a superação do bullying, como recorda o sujeito 22:

Quadro 16: Experiências não escolares, com ênfase em práticas esportivas e combate ao bullying

Sujeito 22	*Karatê - Eu sofri bullying e queria me defender"*

A prática esportiva tem como objetivo contribuir com a socialização do indivíduo e figura como uma experiência importante na elaboração de identidades juvenis e manifestações socioculturais, também compreendem um espaço que promove sonhos, ressignifica valores e auxilia na saúde das pessoas.

O Estatuto da Juventude e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reconhecem a importância do esporte para o desenvolvimento desses sujeitos, assegurando o direito e a responsabilidade, sobretudo do Estado, em oferecer elementos para que favoreça a prática esportiva.

7.1.6.2 Experiências de cursos e atividades complementares

Uma outra experiência valorizada pelos jovens que participaram dessa pesquisa, no processo de construção do projeto de vida deles, são as proporcionadas pelos cursos extracurriculares:

Quadro 17: Experiências não escolares, com ênfase em práticas esportivas e combate ao bullying

Sujeito 05	*"Curso de Estudo sobre o espaço- fiz vários cursos de astronauta e astrônomo, curso básico"*
Sujeito 07	*"Curso de Modelo - Quando tive a oportunidade de fazer o curso de*

[53] A metodologia utllizada pelo DIESPORTE agrupa as faixas estárias entre 15 e 19 anos, 20 e 24 anos, 25 e 34 anos, 35 e 44 anos, 45 e 54 anos, 55 e 64 anos, 65 e 74 anos. Dessa maneira, não é possível utilizar a faixa etária de 15 a 29 anos, conforme estamos usando no decorrer da pesquisa.

	modelo, eu realizei meu sonho, amei e marcou a minha vida, fui chamada para gravar um CD"
Sujeito 12	*"Participei e Participo de vários cursos/ leitura"*
Sujeito 19	"Faço cursos"
Sujeito 22	*"Cursos - eu estou cursando um pouco do meu projeto de vida) e queria fazer curso para aprimorar minha aprendizagem e entre outros"*
Sujeito 31	*"Cursos de inglês, informática e digitação"*
Sujeito 32	*"Projeto de Robótica no Sesi - Participei de um projeto de robótica na escola SESI quando tinha 13 anos e pude participar de uma feira de robótica"*

Os cursos e atividades complementares podem se relacionar com aspectos educativos diversos. Damon (2009) afirma que essas ações são significativas para os jovens, pois, muitas vezes, são parte do processo de realização do próprio projeto de vida, como afirmam os sujeitos 05, 07 e 22, ou podem ser ações que tenham um viés mais formativo, como: o inglês, informática, digitação, robótica e outros cursos, como nomeados pelos sujeitos 12, 19, 22, 31 e 32

Essas atividades possuem finalidades diversas, como despertar a criatividade, o talento e o desempenho do sujeito em determinados aspectos pessoais e coletivos, favorecendo o processo e as experiências formativas fora da educação formal. Como notou-se, os jovens as apontam como fontes significativas na construção da identidade dos sujeitos, e podem encontrar nelas as motivações próprias para elaborarem seus projetos vitais (KLEIN, 2011).

7.1.6.3 Experiências culturais

As experiências culturais também foram lembradas pelos estudantes pesquisados. A cultura, num sentido amplo, significa: "compreende um conjunto bem amplo de atividades humanas (intimamente conectadas ao contexto natural, ou Natureza), mas que geralmente se restringem às questões de divertimento, entretenimento, lazer." (WASEM, 2017, P. 175).

Estudos apontam a importância do envolvimento da juventude à cultura e ao lazer, como espaços de fonte de valores, referências e identidades e como formas de mudança social.

Uma pesquisa realizada pelo IBASE/POLIS, em 2008, comparava o conhecimento e a participação de jovens e de adultos nos grupos esportivos e de cultura, de acordo com os resultados, apontaram que a juventude tem maior envolvimento nesses coletivos, cerca de 10% a mais do que os adultos.

A desigualdade social tem relação direta com a participação dos jovens em atividades esportivas ou culturais, de acordo com o IBASE/POLIS (2008), se comparados as classes A/B e D/E, os primeiros participaram ou participam mais desses grupos de dança, esportes, música, grafite, teatro, do que as classes D/E. Entretanto, a pesquisa também enfatiza que as organizações da sociedade civil (OSC) são importantes para o acesso, conhecimento e instituição desses grupos, sobretudo, promovendo experiências culturais (IBASE/POLIS, 2008).

Os dados desta pesquisa, assim como outros estudos na área, apontam que as desigualdades econômicas também influenciam o acesso a recursos sociais e culturais, o que limita as possibilidades dos projetos de vida das classes mais vulneráveis e a perda progressiva do futuro. Esses aspectos ficam evidentes quando comparados a escassez de equipamentos de cultura e esportivas, nas periferias e nos centros urbanos, assim como os problemas de mobilidade para os jovens pobres, e a gama de oportunidades que os jovens das classes A e B possuem (LECCARDI, 2005).

Na presente pesquisa, evidenciou que a participação do jovem em projetos de esporte e cultura é significativa para construção do projeto de vida, assim como contribuiu para o desenvolvimento de valores, atitudes, sentimentos e descobrimento individual:

Quadro 18: Experiências não escolares, com ênfase atividades culturais

Sujeito 01	*"Aulas de Teatro - a aula de teatro ajudou a me expressar melhor, perder um pouco a timidez"*
Sujeito 22	*"Baile [sic] - dança só foi um momento de descobrimento"*
Sujeito 28	*"Oficina teatral (Teatro) - O teatro ajudou bastante na minha timidez, participei de cinco peças e entre a primeira e a última, consegui perceber minha evolução em relação a falas e me expressar em público, foi uma das melhores etapas da minha vida"*
Sujeito 34	*"Já participei de "treato" [sic]"*

Essas experiências culturais, muitas vezes, são negligenciadas dentro da escola e na própria sociedade. Nota-se que elas despertam a sensibilidade, favorecem a cognição e podem ser exploradas em diferentes áreas e setores (VIANA, 2014). O papel do educador e do gestor, que tem a juventude como público-alvo, é reconhecer essas

experiências como importantes no desenvolvimento dos adolescentes e jovens e incentivá-las como exercício de um direito.

7.1.7 Trabalho

Por fim, ainda com base em experiências não escolares, e com caráter profissional, dois jovens mencionaram a importância do trabalho para a construção da sua identidade e seus valores.

Quadro 19: Experiências não escolares, com ênfase em práticas profissionais

Sujeito 10	*"Vim da feira - Já faz 5 anos que trabalho me considero um profissional mais quero melhorar ainda mais"*
Sujeito 24	*"Trabalho - O trabalho com o meu pai me fez amadurecer, ter responsabilidades até mesmo o jeito que trato as pessoas, aprender a me virar sozinho"*

Os jovens relacionaram o seu amadurecimento e compromissos assumidos como reflexos da profissionalização, assim como também a importância do trabalho para seu objetivo de vida, sobretudo, na busca de melhorar sua carreira profissional.

A dimensão do trabalho é significativa para o sujeito, trazendo aspectos de dignidade e de construção da própria identidade, nos últimos anos, mesmo com o advento da modernidade e das novas formas de produção e organização do trabalho, pautadas por novas conjunturas do capitalismo, que tem gerado instabilidade no mercado de trabalho, com altas taxas de desemprego, salários baixos e inseguranças, continua sendo uma categoria central para os indivíduos, sobretudo, para a juventude.

A realidade apresentada no capítulo: "*Jovens no Brasil",* intensifica as angústias dos jovens, ao mesmo tempo que leva-nos a refletir sobre formas de combater a crise de empregos e todos os aspectos que o mercado de trabalho apresenta, como jornada de trabalho, salários, vagas, aposentadoria e que possam romper com a lógica capitalismo e do lucro, e olhando para o sujeito e suas necessidades.

Os relatos dos jovens mostram a preocupação com o ingresso no mercado de trabalho e que a escolha de uma profissão é um tema importante para eles. Além disso, nota-se, nas respostas, que as incertezas produzidas pela crise no país aparecem nas inseguranças expressas nos relatos sobre o futuro.

7.1.8 Outras experiências

As experiências dos jovens são diversas, e assumem aspectos importantes na construção dos projetos de vida deles. Mesmo aquelas experiências sem nenhuma finalidade formativa, muitas vezes, podem contribuir e ressignificá-las.

Os livros e a leitura foram mencionados como experiências importantes:

Quadro 20: Experiências não escolares, com ênfase em livros e leituras

Sujeito 05	*"Leio livros - amo muito ler sem contar que é incrível você ler e imaginar ao mesmo tempo, pesquisa em tempo livre"*
Sujeito 09	*"Aprender a ler com 3 anos apenas - Desde os 7 anos tenho afeição as palavras, acabei tendo um vocabulário incomum na minha idade, por ter um costume de ler livros antigos, acabei descobrindo um dom em escrever histórias e poesias e chamando atenção dos meus professores do primário"*
Sujeito 19	"Estudo, leio, como, desenho, escrevo, ouço música"
Sujeito 29	*"A vontade de chegar em meus objetivos, livros - Os livros me fortalecem cada vez mais...quando desanimo basta ler e "tam..." a esperança aparece"*

Algumas experiências geram tanto impacto que mudam o nosso jeito de pensar, refletir e agir, produzindo novas formas e etapas para a construção do projeto de vida, como descreve o sujeito 23:

Quadro 21: Experiências não escolares, com ênfase em visitas e outras atividades

Sujeito 23	*"Animais - Eu adoro animais, eles me fazem bem, parece que eles me passam um ar positivo). Eu fui a uma fazenda, me apaixonei e quero ter uma. Eu quero ter uma fazenda, pois em 2016 eu fui em um visita da escola e a vida lá aparenta ser legal, melhor e calma. Eu quero comer tudo o que eu plantar, eu quero ser independente. E a vida na fazenda parece ser mais simples"*

Uma outra referência citada como importante para o desenvolvimento dos sujeitos está nas experiências proporcionadas pelo seu lugar de origem, num sentido de origem e pertencimento:

Quadro 22: Experiências não escolares, com ênfase no lugar de origem

Sujeito 17	*"Mudou de São Paulo para Americana"*
Sujeito 18	*"Cheguei em Americana"*
Sujeito 26	*"Auriflama /SP - Nasci e vim de Auriflama"*
Sujeito 27	*"Americana"*

Sujeito 29	*"Vim de Belém do Pará"*
Sujeito 32	*"Nasci em Americana"*
Sujeito 34	*"Sou de Americana - Sou de Americana meu sonho é ser fotógrafa quero fazer meu cursos e faculdade. Eu mora em Limeira mas voltei para minha cidade e meu sonho é ter meu próprio estúdio de fotos etc…"*

Interessante notar que o pertencimento a determinado grupo ou local reforça a identidade do sujeito e permite que ele consiga compreender sua origem e sua história. O território passa a ser significativo a partir da constituição de elos e identificação com o espaço e integrados com esse local e suas dinâmicas.

O território é concebido aqui, a partir do conceito e reflexão de Milton Santos, como um espaço de relações de poder e da construção de identidades e do próprio lugar. A juventude tem uma relação afetiva com a territorialidade, pois é ali que acontecem as primeiras relações e suas singularidades vão se formando (SANTOS, WASEN, PEREIRA, 2017).

Dessa maneira, o estabelecimento e a identificação do local de origem possibilitam refletir sobre as redes, sobre as articulações dos espaços e equipamentos públicos e privados e a relação dos jovens com eles.

Pensando no território e na cidade, um conceito que vem sendo difundido, sobretudo, nos estudos sobre as juventudes, é a ideia de cidade educadora. Carrano (2003) faz uma reflexão sobre a importância da cidade e da organização democrática no território como prática educadora e de produção de cultura. Dessa maneira, a educação sobressai as definições de formais e não formais. É um conceito interessante, e alguns autores vêm desenvolvendo pesquisas sobre a importância da cidade para a formação integral do sujeito.

O Estatuto da Juventude, na Seção IX, também reconhece o território como importante para as juventudes, refletir nisso, além do caráter espacial, é também refletir sobre questões de mobilidade urbana e habitação que impactam a vida dos jovens, resultando em limitações e desafios em suas projeções futuras. O direito à cidade e ao território perpassa pelo uso do espaço público e de ocupá-lo e torná-lo um espaço de todos. Dessa forma, cabe questionar como as políticas públicas para a juventude se articulam e interagem com os territórios ocupados pelos jovens?

7.2 Motivações, Projeto de Vida e desafios da Juventude

No presente levantamento bibliográfico, depara-se com a pesquisa da Ana Maria Klein (2011), sob o título de “Projeto de Vida e Escola: a percepção de estudantes do Ensino Médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida”, dentre as citações e autores que ela recorre, a mesma faz menção aos estudos de Schwartz (1992), que agrupa os valores humanos em dez categorias, os quais motivam e direcionam as ações dos sujeitos, conforme trecho abaixo:

> A primeira, denominada como **estimulação**, diz respeito aos valores que derivam da necessidade de excitação, relacionada à experiência social. O objetivo motivacional é a excitação, a novidade e o desafio na vida; o prazer resulta da emoção e aventura. Indivíduos que se orientam por este princípio buscam, por exemplo, a prática de esportes radicais. A segunda, denominada como **hedonismo**, relaciona-se ao prazer e à necessidade de gozo. A meta motivacional desta categoria é o prazer ou gratificação para si mesmo. Os valores da terceira categoria, **autorrealização**, advém do estabelecimento de metas e das suas realizações. O maior objetivo é a conquista do sucesso a partir da demonstração da competência pessoal que tem como referência os padrões culturais e as normas vigentes na sociedade. O desafio é a sensação de realização e a conquista da aprovação social. A quarta categoria, **poder social**, destaca como valores: status social, prestígio, capacidade de controlar os outros, autoridade, riqueza, preservação da imagem pública, e reconhecimento social. A quinta, **segurança**, relaciona-se àqueles que procuram segurança social, a estabilidade da sociedade, das relações e de si mesmos. Valoriza-se a promoção da ordem social nem que seja pela força militar. A sexta, **conformidade**, associa-se aos valores que prezam a obediência às regras e a auto-disciplina. Os indivíduos que se pautam por esses valores tendem a fazer o que lhes é dito, em conformidade com as leis e estatutos acordados. Os impulsos ou inclinações suscetíveis a críticas, violação de expectativas sociais ou reprovação são evitados. A sétima categoria, **tradição**, reúne valores do tradicionalismo que visam a preservação da ordem do mundo. Para as pessoas que orientam suas vidas por esses valores as coisas são feitas simplesmente porque são habituais e qualquer alteração na ordem costumeira traz desconforto. Tradições, na maioria das vezes, expressam-se por meio de ritos religiosos, crenças e normas de comportamento. As metas motivacionais dos valores de tradição são o respeito, a aceitação dos costumes e das ideias que a cultura ou a religião impõem sobre o indivíduo. A oitava, **autodeterminação**, relaciona-se aos que procuram auto-direção e gostam de ser independentes, consequentemente procuram fugir ao controle dos outros. São pessoas que preferem a liberdade e podem ter uma inclinação artística e criativa. A nona categoria, **benevolência**, refere-se aos que tentam ajudar os outros e proporcionar-lhes o bem-estar em geral. A meta motivacional dos valores de benevolência é a preservação e a melhoria do bem-estar das pessoas com quem se tem um contato pessoal frequente. A décima e última categoria, **universalismo**, busca a justiça social e a tolerância para todos por meio da promoção da paz e da igualdade. A meta motivacional se traduz na preocupação pela proteção ambiental, na comunhão com a natureza, na tolerância; preza-se um mundo em paz e também a harmonia interior. Os valores destacados aqui são: compreensão, apreço, tolerância e proteção direcionados às pessoas de modo geral e à natureza (KLEIN, 2011, p. 34-35).

Assim, a partir desse cenário de valores, o indivíduo define suas metas e seu projeto de vida com base nas experiências e interações com pessoas, grupos ou organizações, resultando nas singularidades de percursos e na identificação da pluralidade de trajetórias dentro de uma cultura, sociedade e grupo, ou seja, cada um está inserido num contexto histórico, econômico e social, e dá sentido diferente para suas vivências. Portanto, o sujeito é motivado por seus valores e esses são constituídos a partir das experiências vividas por ele em seu meio (KLEIN, 2011).

Assim, com o objetivo de "Analisar o contexto e objetivo de vida do grupo investigado" e "Sinalizar possibilidades de avaliação e proposição de políticas públicas que sejam mais efetivas no atendimento a essa população", utiliza-se, nesta análise dos dados, as categorizações apresentadas por Klein (op cit) e, a partir delas, faz-se um resumo sobre as definições que compõem na presente pesquisa, a partir das respostas dos participantes.

As categorias utilizadas são "*Hedonismo*", projeções que visam o prazer ou gratificação para si mesmo, "*Autorrealização*", projeções que buscam a realização e conquista da aprovação social; "*Poder Social*", projeções que remetem a status social, riqueza e reconhecimento; "*Segurança*", projeções que visam que a segurança e ordem social nem que seja pela força militar; "*Tradição*", projeções que visam a aceitação dos costumes e das ideias que a cultura ou a religião impõem sobre o indivíduo; "*Autodeterminação*", projeções que remetem a liberdade e referências culturais; "*Benevolência*", projeções que apresentaram elementos e valores que visam o bem-estar de pessoas próximas e "*Universalismo*", projeções que visam a justiça social e a promoção da paz e da igualdade.

Desse modo, apresentam-se a quantidade e o percentual das categorias e o quadro com as referências e menções:

Tabela 4: Quantidade e percentual dos sonhos e projeções futuras, por categoria

Categoria	Qtd	%
Estimulação	1	0,6%
Hedonismo	21	13,4%
Autorrealização	69	43,9%
Poder Social	26	16,6%
Segurança	7	4,5%
Tradição	1	0,6%

Autodeterminação	20	12,7%
Benevolência	11	7,0%
Universalismo	1	0,6%
TOTAL	157	100%

FONTE: O autor (2019)

Com base nessas categorias, e cruzando os dados e respostas obtidas nos instrumentais da "Árvore das experiências formativas e narrativa autobiográfica" e de "Projeto de Vida", que questionavam como eles se viam daqui a dez anos, organizam-se os sonhos e as projeções futuras, separando-os de acordo com esses valores e contribuindo com a pluralidade de desejos e anseios dos jovens participantes. A das categorizações citadas acima, apresentam-se as respostas dos jovens e nossas análises.

7.2.1 Os sonhos e Desafios para a Autorrealização

Os sonhos e desafios apresentados apontam uma perspectiva relevante na realização do projeto de vida, que é a importância e o peso que a educação tem no cotidiano do jovem e a preocupação de ingressar numa boa faculdade.

Quadro 23: Sonhos e projeções futuras da categoria Autorrealização

Sujeitos	Autorrealização
Sujeito 01	"*Faculdade (Me formar em uma boa faculdade)"*
Sujeito 02	"*Faculdade (Ter uma boa faculdade)"*
Sujeito 03	"*Cursos e Faculdade (Pretendo fazer cursos e faculdade, me formar)"*
Sujeito 04	"*Ter uma banda, ser músico (músico, tendo minha banda) (pretendo estudar mais música para ser melhor a cada dia mais)"* "*Ter uma família, casar (Quero namorar, casar, construir uma família)"* "*Fazer uma boa faculdade (E para isso pretendo fazer uma boa faculdade)"* "*Ter um bom emprego (mas também tendo um emprego, caso eu não viva da missionariedade)"*
Sujeito 05	"*Trabalhar na Nasa (estarei estudando para entrar na Nasa)"* "*Ter dois filhos (casais)"* "*Virar um astrônomo"*

	"Ter netos, ter uma esposa (Talvez namorando)"
Sujeito 06	*"Ser médico"* *"Casar (Eu quero estar com minha namorada)"* *"Ter uma família (Realizar meu sonho ter uma família com minha namorada e morar junto com ela)"*
Sujeito 07	*"Casar (meu marido e meus filhos..)".* *"Ter filhos, abrir uma empresa (Gostaria de ser uma grande empresária)"* *"Delegada ou veterinária (Pretendo fazer uma faculdade, quando terminar os estudos, de medicina ou direito)"* *"Delegada ou Veterinária (Meu projeto de vida ainda estou em dúvida em ser delegada ou veterinária)"*
Sujeito 08	*"Apartamento"* *"Casar (Me vejo noiva do meu atual namorado)"* *"Ter filhos"*
Sujeito 09	*"Tornar-se professora de língua portuguesa (Daqui a 10 anos pretendo estar com um emprego fixo, terminando minha faculdade de letras e fazendo cursos profissionalizantes)"*
Sujeito 10	*"Minha família"* *"Acabar o 3º e me especializar na minha área de atuação profissional"* *"Virar profissional na área de comércio (Eu pretendo para o futuro ter bastante saúde e alcançar meus objetivos, se Deus quiser.)"* *"Virar profissional na área de comércio"*
Sujeito 11	*"Mecatrônica, eletricista mecânico (Eu pretendo ter uma boa faculdade")*
Sujeito 12	*"Psicólogo (Ter o emprego que desejo)"*
Sujeito 13	*"Ser design de games"* *"Ter que terminar o ensino médio e em seguida passar no vestibular para entrar na faculdade que eu quero e poder conclui-la com sucesso".*
Sujeito 14	*"Ter meu restaurante"* *"Ter família (ter uma boa família)"* *"Ter um bom emprego (Ter um bom trabalho)!*
Sujeito 15	*"Casa (Pretendo estar noivado)"*

	"Ter filhos"
Sujeito 16	*"Engenheiro Mecânico ou Robótico (Ter passado na faculdade)"* *"Passar na faculdade"*
Sujeito 17	*"Ter uma família (Namora, noiva, casar e ter filho) (já esta casada com um filho)"* *"Massagista/ enfermeira (Termina o meu estudo) (Fazer faculdade, cursos)* *(Daqui 10 anos eu quero já "tar" formada) (Estudar muito)"*
Sujeito 18	*"Biólogo, vou fazer a faculdade (Talvez trabalhado de alguma coisa enquanto faço a faculdade)"*
Sujeito 19	*"Fazer faculdade (daqui dez anos eu gostaria de estar saindo da faculdade)"* *"Trabalhar como médica (e estar exercendo a profissão de medicina)"* *"Ter uma casa própria, ter uma família (irei poder ter minha casa vou ter minha família)"*
Sujeito 20	*"Faculdade"* *"Casar"*
Sujeito 21	*"Família"*
Sujeito 22	*"Faculdade (estudar, trabalhar e fazer faculdade boa)"* *"Trabalho (Trabalhar em design de games)"* *"Família"*
Sujeito 23	*"Me formar em uma universidade (Eu pretendo terminar o ensino médio, entrar em uma universidade) (Daqui 10 anos eu pretendo estar terminando a faculdade) (Eu tive que me esforçar na escola para ganhar uma bolsa na universidade, eu passei todos os obstáculos mesmo caindo assim que terminei a faculdade eu comecei a trabalhar)"* *"Ter uma fazenda (Começando a trabalhar, juntar dinheiro e comprar a minha própria fazenda) (com o dinheiro dela comprarei minha fazenda)"* *"Ter uma clínica veterinária (depois de um tempo eu abri minha própria clinica)"*
Sujeito 25	*"Formar em uma faculdade (Formado na minha área)"* *"Ter segurança econômica (trabalhando)"* *"Me casar"*

	“Ter minha família”
Sujeito 26	*“Entrar em uma faculdade (ter formada em odontologia, mas para isso passarei em uma faculdade e me focar nos estudos.)”*
Sujeito 27	*“Faculdade (Formada e com meu emprego) (Estudar muito para o vestibular)”* *“Ter uma boa condição financeira (Com um bom emprego)”*
Sujeito 29	*“Faculdade (Pretendo ser uma pessoa formada)”* *“Trabalhar na minha área (Daqui 10 anos pretendo estar trabalhando na minha área)”*
Sujeito 30	*“Aprender inglês e outro idioma”* *“Formar uma família algum dia (estar casada com quem eu amo)”* *“Me especializar em várias coisas”*
Sujeito 33	*“Me formar (Pretendo me formar) (gostaria de ter feito pelo menos umas 3 faculdades)”* *“Ser engenheira química, ter a vida financeira estável (Daqui a 10 anos gostaria ter minha casa, minha vida estável, o financeiro bom)”*
Sujeito 34	*“Ser fotógrafa”* *“Fazer faculdade, ter meu próprio estúdio (projeto que abrir meu estúdio)”*

Pode-se notar que os sonhos de “Autorrealização” (43,9%), que são projeções que visam a realização e conquista da aprovação social foram os mais citados. Ter um bom emprego, fazer uma boa faculdade, ter uma família ou filhos são aspectos importantes para os jovens participantes na busca da realização pessoal. Os projetos do grupo pesquisado apresentam demandas de realização e na efetivação de direitos como educação de qualidade, trabalho digno e convivência familiar.

Um sonho recorrente expresso pelos jovens participantes foi o de casar e constituir sua própria família. Danza (2014) aponta que esses sonhos relacionados à família, comuns nos jovens, refletem as relações e do desenvolvimento da identidade e do seu envolvimento com o mundo, sendo um campo singular de ligação entre o indivíduo, o outro e a comunidade.

A pesquisa de Damon (2009) indica que a família é a primeira fonte de projetos vitais para os jovens, sendo com o objetivo de cuidar e dar uma vida melhor para os membros da família, seja com os sonhos de constituir sua própria família. Com base nos

teóricos estudados, existe um entendimento que o desejo de constituir uma família pode ser considerado como um projeto vital, mesmo sendo no âmbito privado e de autorrealização não podem ser considerados egoístas e sem conteúdo moral, dessa maneira, as responsabilidades com e para a família podem contribuir com a construção da identidade e também do compromisso para além de si mesmo (COLBY; DAMON, 1992 *apud* DANZA, 2014).

Ainda é possível notar, pelos relatos, que a maioria dos jovens participantes possuem aspirações de cursar ensino superior, e muitos já definiram qual curso e profissão desejam seguir, sobretudo, se analisar que algumas pesquisas, como já apontadas anteriormente, fazem relação direta entre projeto de vida e orientação profissional.

Nossos resultados apresentam ainda uma noção de escolaridade, já internalizada como direito, assim também como uma necessidade de reconhecimento social que representa maiores oportunidades de emprego no mundo do trabalho.

Pode-se identificar, ainda, que, nos últimos anos, o número de vagas, matrículas e jovens com ensino superior aumentaram gradativamente. De acordo com o Censo da Educação Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entre os anos de 2007 e 2017, houve um crescimento nas matrículas em Instituições de Ensino Superior de 56,4%. De acordo com os dados, o Brasil tem 2.448 instituições de Ensino Superior, dessas 88% são privadas e 12% públicas. Contudo, nos últimos dez anos, a expansão da rede de educação superior no Brasil cresceu 53,1% referente a instituições privadas e 41,7% das instituições públicas, sendo os institutos federais o que tiveram a maior taxa de crescimento (7,4% ao ano). Entre os anos de 2007 e 2017, a variação percentual de pessoas que concluíram uma graduação foi de 60%, na rede privada, e 28%, na rede pública.

Outro dado que a pesquisa aponta e que as notícias de 2018 confirmam é o aumento no número de matrículas em cursos de Ensino a Distância (EAD), enquanto, em 2007, o percentual era de 15,4% nessa modalidade e 84,6%, em 2017, o número de matriculados em cursos na modalidade EAD era de 33,3% e presencial representava 66,7%.

Os jovens entre 18 e 24 anos representavam 71% (5.902.694) dos matriculados em cursos de graduação, no Brasil, em 2017, um aumento de quase sete vezes, se comparar os números do ano 2000.

Contrapondo-se aos sonhos de ingressarem e concluírem os cursos de ensino superior, revelam-se as angústias apontadas pelos jovens, no instrumental C, quando indicaram os desafios desse grupo etário na área da educação, que são influenciados pela conjuntura nacional.

De acordo com os dados da Organização "Todos Pela Educação", que fez um compilado dos resultados do IBGE/ PNAD contínua, apontam que 25% dos jovens com 16 anos não concluíram o Ensino Fundamental e dos jovens com 19 anos, 41% não finalizaram o Ensino Médio, em ambos os casos, esses percentuais estão fora das salas de aula.

Apesar dos avanços nos últimos sete anos[54], em 2012, os jovens com 19 anos que não haviam concluído o Ensino Médio representavam 49%. Os dados apresentam uma outra realidade alarmante, em 2018, dos 3,2 milhões de jovens de 19 anos que não concluíram o Ensino Médio, 62% nem frequentavam a escola e desses, mais da metade havia deixado os estudos ainda no Ensino Fundamental.

Fazendo um recorte territorial e étnico-racial, esses dados são ainda mais agravantes, enquanto as taxas de conclusão dos jovens urbanos representam 66,4%, os que moram em áreas rurais apenas 47,4% conseguem finalizar o Ensino Médio. Já a juventude branca, com 19 anos, que conseguem terminar o Ensino Médio é de 82,5%, enquanto os jovens negros, dessa mesma idade, correspondem a 72,1%.

Aqueles que conseguem finalizar o Ensino Médio, encontram uma nova dificuldade, que é ingressar no Ensino Superior, mesmo conforme já discutido anteriormente, com o aumento relativo das vagas, nos últimos anos, e o percentual de brasileiros com diplomas.

Se, por um lado concluir o Ensino Médio é um grande desafio para a juventude, entrar numa faculdade e cursar o ensino superior é um dos maiores problemas enfrentados pelos jovens, e que refletem nos sonhos de concluírem uma graduação:

Quadro 24: Desafios para juventude na Educação

Sujeitos	Educação
Sujeito 03	"*Desafios nos estudos"*
Sujeito 04	"*A decisão para um curso na faculdade"*
Sujeito 05	"*Estudar, entrar para uma faculdade"*
Sujeito 06	"*Fazer uma faculdade"*
Sujeito 08	"*Com faculdade, Estudo"*

[54] Em 2018, houve uma mudança metodológica do IBGE/ PNAD Contínua, dessa maneira foram atualizadas apenas os dados até 2012, os resultados anteriores a esse ano não é passível de comparação.

Sujeito 09	"*Passar na faculdade desejada*"
Sujeito 11	"*Educação muito ruim*"
Sujeito 13	"*Um dos medos é eu não conseguir passar no vestibular*"
Sujeito 14	"*Passar num vestibular porque será um grande desafio*"
Sujeito 15	"*Muitas vezes os filhos estão acostumados a ganhar tudo então não se sente incentivado para estudar. Ex: Antes as pessoas relavam de estudar pra conseguir o que quer, hoje em dia não precisa estuda tanto porque já estão acostumados a ganhar tudo que quer (alguns são exeções) (sic)*"
Sujeito 16	"*Passar na faculdade*"
Sujeito 17	"*Termina a minha faculdade*"
Sujeito 19	"*Passa na faculdade*"
Sujeito 23	"*Conseguir passar em uma universidade*"
Sujeito 24	"*Acho que um dos primeiros desafios é entrar e se manter em uma faculdade, e depois conseguir o primeiro emprego*"
Sujeito 26	"*Entrada em uma faculdade*"
Sujeito 27	"*Os jovens de hoje em dia não querem saber de estudar para ter um bom futuro para quando for adulto*"

Ainda contribuindo com esses anseios desses estudantes de escola pública, uma pesquisa[55] realizada pela Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo (USP) retrata que apenas 34% dos aprovados no vestibular de 2016 vieram da rede pública de ensino, havendo uma grande desigualdade no acesso nas diferentes unidades da universidade. Enquanto na Faculdade de Odontologia de Ribeirão Preto (FORP), esse percentual é de 17,5%, na Faculdade de Educação (FE); e, na Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH), é de 55,6% e 50,8%, respectivamente.

Mesmo que, entre os anos de 2000 a 2014, houve um aumento nos investimentos na área da educação. Os dados do IBGE/PNAD Contínuo informam que, entre os anos de 2014 a 2018, houve uma queda de 56% em investimentos educação no Brasil, tendo um impacto ainda maior para os próximos vinte anos com a aprovação da PEC da Morte (PEC 241), já citada anteriormente, sendo que a previsão orçamentária de 2019 é de mais uma diminuição, de maneira acentuada no Ensino Superior, Educação Básica e Ensino Profissional.

A ONU (Organização das Nações Unidas) defende que o Brasil precisa investir em torno de 10% do PIB (Produto Interno Bruto) em educação até 2024, sendo que este

[55] Disponível em: <http://jornal.usp.br/especial/presenca-de-alunos-de-escola-publica-nas-unidades-e-desigual>. Acesso em: 15 dez. 2018.

número é de 6,6% atualmente. Contudo, a escassez de recursos se torna agravante num cenário em que se verifica o corte arbitrário do Ministério da Educação, cujo ministro, Abraham Weintraub, cortou 30% dos recursos destinados às despesas discricionárias de todas as Universidades Federais do Brasil.

Ainda, para justificar os cortes na educação, o Governo Federal informa que o Brasil gasta muito com estudante. Entretanto, os dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico- OCDE, demonstram que o Brasil, em 2014, investiu, anualmente, US$ 3.837,00 por estudante dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, enquanto a média dos países da OCDE é de US$ 10.106,00.

Uma outra resposta que chama a atenção foi a do Sujeito 11 que avalia a "*Educação muito ruim".* Damon (2009), quando discute projeto vital, no contexto escolar, afirma que as escolas não oferecem um sentido para os jovens, sobretudo, o uso cotidiano em suas vidas. Apesar de aprenderem uma variedade de conceitos, os jovens não veem utilidade prática no processo educativo da escola e essa, muitas vezes, não consegue estabelecer essa conexão, o que também desmotiva o jovem e favorece a evasão escolar.

Os resultados apresentados pelo IBGE/PNAD Continua (2018) comprovam as afirmações acima, e destacam que a precarização da educação pública, figura como uma das principais motivações do abandono escolar, resultando na fragilidade das escolas e do trabalho do professor. Em outras palavras, a falta de recurso e de estrutura, assim como a ausência de mecanismos democráticos e de participação dos estudantes no ambiente escolar, amplia o desinteresse dos jovens e a confirmação de uma "educação muito ruim".

A escola também apresenta um sistema único de ensino, que oferece modelos rígidos de aprendizagem e não considera a heterogeneidade dos alunos, resultando numa natureza excludente, levando os jovens a não se reconhecerem nesse espaço e induzindo os jovens a abandonarem a escola (ZLUHAN, RAITZ, 2014).

O insucesso escolar, representando as taxas de reprovação e abandono, também colabora com os desafios nomeados pelos jovens participantes nesta pesquisa. De acordo com o "Todos pela Educação", enquanto a taxa de insucesso escolar, no 3º ano do Ensino Fundamental, representou, em 2017, 10,5%, no 6º ano, foi de 15,5% e no 1º ano do Ensino Médio, também, em 2017, 23% dos estudantes não conseguiram ser aprovados para o ano escolar seguinte.

A insatisfação com a escola, citada por muitos jovens, e representada pelo sujeito 05, e a ausência de metodologias inovadoras e estruturas que possam proporcionar um processo educativo significativo para as juventudes, sem que os alunos consigam fazer uma leitura do mundo e sem compreender os impactos desse ambiente na elaboração do seu projeto de vida e na realização das suas metas (ZLUHAN, RAITZ, 2014).

Esses dados refletem uma necessidade de investir na qualidade da educação. A Organização das Nações Unidas (ONU), entre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)[56] que os países precisam alcançar até 2030, está o ODS: "*Educação de Qualidade*", que tem como proposta "*Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos*".

Dessa maneira, é importante refletir sobre propostas de políticas públicas que valorizem uma educação de qualidade, invistam nos profissionais da educação, na universalização do ensino, a continuidade da expansão do Ensino Superior e a promoção de ações que combatam a evasão escolar permitindo que o jovem consiga realizar esses sonhos e, consequentemente, contemplar e ampliar suas expectativas em relação ao seu projeto de vida.

7.2.2 Os sonhos e desafios para o Poder Social

Entre os sonhos e projetos de vida que remetem ao "Poder Social", consideram-se as projeções que buscavam o status social, riqueza e reconhecimento (16,6%), e figura como a segunda mais citada pelos jovens participantes. Aqui, insere-se as menções a ter boa vida financeira, ter bens materiais, como carro e casa, assim como ter dinheiro para realizar os seus sonhos:

Quadro 25: Sonhos e projeções futuras da categoria Poder Social

Sujeitos	Poder Social
Sujeito 01	"*Boa Vida Financeira (ter uma vida financeira estável)*"
Sujeito 02	"*Boa vida financeira (conseguir um bom emprego na área em que cursei. Ter uma boa vida financeira)/ (Daqui 10 anos pretendo estar com uma boa vida financeira)"*
Sujeito 05	"*Vida financeira perfeita"* "*Ter uma casa própria (já ter minha própria casa)"*

[56] Disponível em: <http://www.agenda2030.org.br/sobre>. Acesso em 15 dez. 2018.

Sujeito 06	"*Virar youtuber*" "*Ter um carro, ter uma moto*" "*Ter um futuro bom (quero estar bem de vida)*"
Sujeito 07	"*Ter um bom serviço e um ótimo salário (ter bastante dinheiro para conquistar objetivos e realizar meus sonhos)*"
Sujeito 08	"*Emprego, moto, faculdade federal, boa vida financeira (com uma boa estabilidade financeira*"
Sujeito 09	"*Casa própria*" "*Veículo utilitário*"
Sujeito 10	"*Ser dono de uma empresa*"
Sujeito 13	"*Ter uma boa renda financeira (Eu gostaria de estar com uma casa, carros ou moto, ter o videogame e jogos*" "*Estar em um emprego que eu goste de trabalhar e tenha uma grande renda*"
Sujeito 14	"*Ter dinheiro (ser bem sucedido)*"
Sujeito 16	"*Sair para fora do Brasil (morando fora no Canada de preferencia mais estando fora do Brasil está bom)*"
Sujeito 17	"*Ter um apartamento (já "ta" com o meu apartamento)*"
Sujeito 20	"*Casa própria*" "*Saveiro Cross (Ter minha saveiro cross)*" "*Vida Financeira boa*"
Sujeito 23	"*Ser bem-sucedida*"
Sujeito 24	"*Ser um homem de muito sucesso (Eu pretendo ser um profissional de sucesso)*" "*Ser piloto de avião (ser um piloto experiente)*"
Sujeito 26	"*Morar na Europa*"
Sujeito 29	"*Casa própria*"
Sujeito 30	"*Ter a casa e carro dos sonhos*"

A sociedade consumista apresenta a juventude como padrão de beleza e de vigor mental e físico, fazendo com que crianças e adultos busquem a jovialização, enquanto relaciona a felicidade aos bens materiais.

Nesta perspectiva, os sonhos dos jovens, nesta categoria, tendem buscar a ascensão social e financeira por meio de objetos que representam o êxito, na sociedade marcada pelo consumo e pelos status.

7.2.3 Os sonhos Hedonistas e os Desafios da profissionalização

A terceira categoria citada foi referente ao Hedonismo, que são as projeções e objetivos de vida que visam o prazer ou gratificação para si mesmo. Neste caso, alguns exemplos foram: trabalhar fazendo o que gosta, ter amizades sinceras, falar outro idioma.

Quadro 26: Sonhos e projeções futuras da categoria Hedonismo

Sujeitos	Hedonismo
Sujeito 03	"*Trabalhar fazendo o que gosto (trabalhar fazendo o que gosto)"*
Sujeito 08	"*Amizades sinceras"*
Sujeito 13	"*Conseguir comprar todas as coisas que eu quiser - ter dinheiro para comprar todas coisas que eu quiser..."* "*Na minha vida futura estarei com tudo que eu quero e satisfeito com ela)"*
Sujeito 16	"*Ter uma família (com a minha família e recebendo um salário que sustente minha família e curtindo já está bom)"*
Sujeito 17	"*Sarar (Maravilhosa)"*
Sujeito 20	"*Cabelo grande"* "*Comer muita coxinha"* "*Ficar mais alta"* "*Ser Fitness"* "*Madrinha do casamento da minha melhor amiga"*
Sujeito 21	"*Vingança"* "*Saúde"*
Sujeito 26	"*Falar outra língua (Pretendo ter meu inglês fluente)"* "*Conhecer outra cultura"*
Sujeito 28	"*Me formar (me formar em algo que me faça feliz)"*
Sujeito 29	"*Poder conquistar meus objetivos"*

Sujeito 30	"*Me formar em uma faculdade que eu não me arrependa"* "*Conhecer meu ídolo"* "*Ser feliz sempre (Eu pretendo realizar todos meus sonhos, ser feliz por completo)"*
Sujeito 31	"*Trabalhar com o que mais gosto (pretendo trabalhar com o que mais amo)"*

Como pano de fundo, os sujeitos 28 e 30 mencionam o desejo de serem felizes, seja pela conclusão da formação acadêmica, seja pela concretização de todos os sonhos, Contudo, também pode-se refletir sobre a relação entre felicidade e bens materiais ou reconhecimento/ status social que resultam em aspirações, como: boa vida financeira, conquistar objetivos e realizar sonhos, estar num emprego com boa renda e que seja feliz.

Entre os sonhos citados, chama a atenção o desejo do sujeito 21 de *vingança*, o que expressa um sentimento de raiva. Contudo, em nenhum outro instrumento, o indivíduo explica esse impulso, não sendo possível identificar as motivações ou o objeto desse sonho, mas que denota valores de gratificação pessoal, sendo inserido na categoria hedonismo.

7.2.4 Os sonhos Hedonistas, de Autorrealização e Poder Social e os impactos na profissionalização

As categorias Hedonismo, Autorrealização e Poder Social corresponderam, aproximadamente, a 75% dos sonhos e projeções futuras, apresentados pelos jovens participantes, e eles se refletem nos desafios que eles citam.

Damon (2009) reflete que a valorização do dinheiro e da ascensão financeira podem esvaziar os projetos de vida dos jovens, sobretudo, a longo prazo, dificultando a visão universalista dos projetos vitais e da intervenção social no mundo, sendo uma prática que é resultado do cenário e lógica da sociedade consumista, o qual o jovem também faz parte.

Os estudantes também sinalizaram os principais desafios para o jovem, dentre eles, o destaque foram os relacionados com a profissionalização, sobretudo, ao medo de não conseguir trabalho e ao desafio de conquistar o primeiro emprego. Afinal, são os jovens que mais sofrem com o desemprego no país, representando 32% desta taxa.

Quadro 27: Desafios para juventude na profissionalização

Sujeito	Profissional
Sujeito 01	"*O grande desafio será de ingressar no mercado de trabalho*"
Sujeito 02	"*Uns dos grandes problemas na vida dos jovens seria arrumar seu primeiro emprego na maioria das vezes*"
Sujeito 03	"*Obter o primeiro emprego*"
Sujeito 04	"*Os principais desafios são a busca por um emprego*"
Sujeito 06	"*Achar um trabalho*"
Sujeito 07	"*Dificuldade de arrumar um trabalho*"
Sujeito 08	"*Arrumar o 1º emprego*"
Sujeito 09	"*Arrumar o primeiro emprego*"
Sujeito 10	"*Depois que você sai da escola para procurar emprego*"
Sujeito 13	"*Não conseguir achar um emprego*"
Sujeito 14	"*Ter o primeiro emprego*"
Sujeito 16	"*Ter o primeiro emprego*"
Sujeito 17	"*Meu primeiro emprego*"
Sujeito 19	"*Consegui um emprego*"
Sujeito 20	"*Arrumar o 1º emprego*"
Sujeito 23	"*Conseguir um bom emprego*"
Sujeito 26	"*A procura do trabalho*"
Sujeito 28	"*O trabalho, vários jovens são acostumados com um cotidiano mais calmo, enquanto outros também começam a trabalhar mais cedo*"
Sujeito 33	"*O primeiro emprego para um jovem, a falta de oportunidade*"

Essa preocupação da juventude é resultado do impacto do desenvolvimento e das relações de produção, tecnologia e mão-de-obra. Dessa forma, o mercado de trabalho solicita cada vez mais profissionais experientes e com maior escolaridade, em contrapartida, ao menor custo possível, o que dificulta a conquista do emprego pelo jovem (LEON, 2007).

Os relatos dos jovens e a realidade juvenil se centralizam na falta de oportunidade para conquistarem o primeiro emprego, a inexperiência é o principal entrave para os jovens ingressarem no mercado de trabalho, como já se observou. E, em uma reportagem realizada pelo G1[57], uma coordenadora de uma agência de RH afirma que apenas 15% das vagas anunciadas não pedem experiências.

[57] Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sorocaba-jundiai/noticia/2018/10/07/sem-experiencia-jovens-tem-dificuldade-para-conseguir-o-primeiro-emprego-na-regiao-de-jundiai.ghtml>. Acesso em: 19 abr. 2019.

Uma alternativa para superar essa angústia dos jovens e diminuir as estatísticas de desemprego é implementar políticas públicas que tenham como objetivo estimular a contração de jovens no mercado de trabalho, sobretudo, o primeiro emprego, recorda-se, então, iniciativas como a Lei de Aprendizagem, retratada anteriormente, o Programa Nacional de Estímulo ao PNPE (Primeiro Emprego para os Jovens), lei n° 10.748/2003)[58], que posteriormente foi inserido no Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem (Lei nº 11.692/2008)[59], e ainda o PRONATEC- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Lei nº 12.513/2011)[60].

Contudo, com os inúmeros desmanches das políticas públicas de juventude, observados, a partir de 2016, programas como o PRONATEC e Projovem diminuíram o número de vagas e, consequente, as oportunidades aos jovens, principalmente, os mais pobres.

Reafirma-se, então, que o trabalho é uma das formas de construção da identidade e de vínculos sociais e possibilita a aquisição de conhecimentos e experiências que impactam diretamente no projeto de vida.

> O mundo do trabalho, ou o mundo sociolaboral, é o espaço no qual os sujeitos constroem seus projetos de vida e se inscrevem como sujeitos passíveis de reconhecimento psicossocial e potencialmente de uma vida ativa, sendo os mesmos marcados por processos organizativos e práticas, geradores de lugares, formas de inserção, estratégias de preparação, ideologias, identidades e representações sociais distintas, de acordo com os vários grupos socioculturais, mas em relação constante na dinâmica social (RIBEIRO, 2010, p. 121 *apud* GONCALO, 2016, p. 45).

Ainda, colabora, com esses desafios propostos pelos jovens em relação à profissionalização que, apesar de existirem inúmeros sonhos e objetivos de vida que ultrapassem as questões materiais e de consumo, a realidade é que, na concepção da juventude, o mercado de trabalho oferece, ou poderá oferecer a possibilidade de realizar os sonhos (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2017).

Portanto, os projetos de vida, na dimensão profissional dos jovens participantes, aspiram profissões que contam com reconhecimento social e falam de distintas áreas, o

---

[58] A lei propõe ações dirigidas à promoção da inserção de jovens no mercado de trabalho e sua escolarização, ao fortalecimento da participação da sociedade no processo de formulação de políticas e ações de geração de trabalho e renda.

[59] Programa destinado a jovens de 15 (quinze) a 29 (vinte e nove) anos, com o objetivo de promover sua reintegração ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano.

[60] Tem como objetivo expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio, e de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores.

que sugere uma busca por uma atividade profissional que, de algum modo, se vincule com seus valores e aspirações.

A sociedade, por meio dos meios de comunicação, é orientada a buscar o sucesso e as conquistas imediatistas, que buscam o status, o ganho material e as conquistas individuais (DAMON, 2009). Dessa maneira, os jovens não estão alheios a essa realidade e sonham com o sucesso e a estabilidade econômica, principalmente.

Essas projeções também vão resultar nos desafios financeiros e materiais que os jovens apontam para o seu desenvolvimento, como por exemplo, a conquista da casa própria, aliada à questão da independência financeira, que preocupam a juventude participante.

Quadro 28: Desafios para juventude no campo financeiro/material

Sujeitos	Financeiro/ Material
Sujeito 05	*"Arrumar dinheiro"*
Sujeito 17	*"Compra o meu apartamento/ Ter uma chácara"*
Sujeito 19	*"Conseguir meu sustento / Ter uma casa"*
Sujeito 23	*"Pagar aluguel ou comprar uma casa/ mobiliar minha casa"*
Sujeito 24	*"Ter independência financeira"*

O direito à moradia reflete aspectos como dignidade e autonomia, para o jovem. Programas, como "Minha Casa, Minha Vida", podem auxiliar na realização desses sonhos e auxiliar a superar esses desafios. Por outro lado, a ausência de políticas públicas que possam garantir acesso a direitos básicos, como: moradia, emprego, educação e outros, ampliam as desigualdades sociais. Ainda, pensar essas demandas por moradia, torna-se importante no debate sobre todo ecossistema, como por exemplo, serviços públicos, distribuição de água, rede de esgoto, energia elétrica, saúde, e tantas outras necessidades e políticas públicas envolvidas.

Os sonhos e projeções que visam a segurança e ordem social, nem que seja pela força militar, repercute nos sujeitos 08, 15, 20, 21 e 32, que, segundo Klein (2011), valorizam a segurança e estabilidade da sociedade.

Quadro 29: Sonhos e projeções futuras da categoria Segurança

Sujeitos	Segurança
Sujeito 08	*"Delegada Federal (Daqui a 10 anos, eu já pretendo estar formada em bacharel em direitos, ter feito a prova da OAB, está na academia de polícia para poder prestar meu concurso para poder exercer como delegada)"*

	"Arma"
Sujeito 15	*"Militar"*
Sujeito 20	*"Perita Criminal da Polícia (Daqui 10 anos eu me imagino sendo perita)"* *"Arma"*
Sujeito 21	*"Exercito"*
Sujeito 32	*"Entrar para a polícia militar- Pretendo estar trabalhando como policial militar no BOPE do Rio de Janeiro ou na Rota de São Paulo-Para alcançar isso vou ter que estudar muito e passar no concurso de política militar)"*

Entre as profissões, a carreira militar que, para parte do imaginário da sociedade denota poder e autoridade, é a mais citada, e o desejo em possuir armas, que também representa segurança e é, ao mesmo tempo, uma ilusão de poder, reflete sobre tais motivações.

Com essas questões, reflete-se se haveria alguma parceria entre a escola e a polícia local, ou alguma outra variável que pudesse esclarecer sobre essa significativa escolha por armas e profissões militares. Contudo, de acordo com a coordenação da escola[61], não há nenhum envolvimento, ações ou programas com a Polícia Militar, nem com a Guarda Municipal ou com o Exército.

Dessa maneira, refletiu-se sobre a conjuntura e como a cultura de armas vêm reverberando, nos últimos anos, sobretudo, com a polarização política e a candidatura de Jair Bolsonaro, em 2018, que trouxe, durante todo o processo eleitoral, um discurso de defesa ao porte de armas, e aspirações autoritárias e afeição as relações hierárquicas.

7.2.5 As categorias da Tradição e da Estimulação

Os objetivos de vida inseridos, na categoria tradição, visam a aceitação dos costumes e das ideias que a cultura ou a religião impõem sobre o indivíduo. Neste quesito, apenas o sujeito 04 fez menção a um sonho relacionado com a Igreja:

Quadro 30: Sonhos e projeções futuras da categoria tradição

Sujeitos	Tradição
Sujeito 04	*Ser missionário (Pretendo me doar mais pela igreja, sendo missionário, sendo que gostaria muito de ser missionário) (buscar me doar cada vez mais na Igreja para que os sonhos se concretizem)*

[61] Em entrevista com a coordenadora pedagógica da escola em 10 dez. 2018.

Para esse sujeito, a fé é fruto inerente do seu projeto de vida e esse sonho resulta na doação para a Igreja e na realização dos seus sonhos, mas que também representa a ideia que a cultura e a religião impõem a ele.

Novaes (2005) aponta que o pertencimento e as crenças religiosas inspiram a visão e comportamento dos sujeitos, impactando suas escolhas e desenvolvendo uma identidade religiosa.

Dessa maneira, a religião pode gerar sentimentos antagônicos para aqueles que participam e acreditam nela. Se, por um lado, a religião pode reproduzir comportamentos hierárquicos e discriminatórios, se distanciando de valores que respeitam a diversidade e os princípios do Evangelho, dessa maneira, ela manipula, aliena, aterroriza e escraviza seus participantes, por meio de uma visão fundamentalista[62]. Por outro lado, ela contribui para dar sentido à vida e auxiliar o sujeito na elaboração de um projeto vital, com engajamento político-social (NOVAES, 2017).

Uma outra característica da religiosidade, sobretudo, nos bairros com alto índice de vulnerabilidade social, é que a Igreja ocupa o lugar do Estado, como uma rede de proteção e oferece projetos, que se enquadram na educação não formal, de lazer, cultura e ações sociais. Desse modo, impactando a vida daqueles que participam e favorecendo a construção do projeto de vida daqueles que frequentam (FONSECA, NOVAES, 2007).

Ainda, é preciso salientar, que existe um outro aspecto da religiosidade, que tem origem na ideologia da prosperidade econômica, que apresenta um discurso forte no contexto brasileiro, mas também no mundo, que exclui o Estado e se resume a uma relação individualista com Deus, ou seja, nesse aspecto, a ascensão financeira do sujeito é reflexo das “bençãos de Deus” em sua vida, que apesar de arcaico, ainda se faz presente, inclusive no cenário político nacional e internacional.

Esses discursos são importantes no debate das políticas públicas, sobretudo, porque em determinados momentos a religião ocupa o lugar do Estado, outras vezes se opõem. Também se faz necessário enfatizar que o Estado é laico, e a religiosidade não deve influenciar diretamente nas tomadas de decisões dos agentes políticos, contudo, a Igreja, enquanto instituição, é um ator social, que perpassa a formulação de inúmeras políticas públicas.

---

[62] “Qualquer corrente, movimento ou atitude, de cunho conservador e integrista, que enfatiza a obediência rigorosa e literal a um conjunto de princípios básicos” - Dicionário Dicio.

Um indivíduo citou sonhos que foram possíveis inserir na categoria estimulação, que são projeções que buscam o prazer da emoção e aventura, principalmente, por meio de esportes radicais:

Quadro 31: Sonhos e projeções futuras da categoria estimulação

Sujeitos	Estimulação
Sujeito 05	"Pular de Bungjamp [sic] e Paraquedas"

O sujeito 5, por sua vez, projeta o seu futuro tendo como anseio a prática de esportes radicais. Essas ações desencadeiam no organismo o hormônio conhecido como adrenalina, resultado de situações de fortes emoções, como é o caso do *bungee jumping* e paraquedas mencionados, sendo um estimulante natural da própria vida.

Grandino (2016), quando discute as práticas de risco entre os jovens, apresenta que a noção de risco é resultado do pensar no futuro, tendo como proposta o controle e o alcance, que difere da compreensão de azar, sorte ou destino. Em seu texto, a autora, apresenta duas noções de risco, na sociedade contemporânea, sendo relacionado o desejo de enfrentar o perigo e ampliar conquistas, enquanto, numa outra vertente, está a noção de transgressão das normas vigentes.

Portanto, as ações do indivíduo participante podem refletir esses aspectos, como: desejo pelo perigo, controle sobre o risco, ou mais distante, em nossa análise, uma forma de transgressão social.

7.2.6 Os sonhos de autodeterminação: viagens e passatempos

Na categoria autodeterminação, que remetem à liberdade e a referências culturais, percebe-se que 13 dos 34 jovens participantes desejam viajar e conhecer outras culturas. Compreende-se que as viagens podem ser experiências significativas e que podem impactar os projetos de vida desses, assim como o próprio desejo de conhecer novos lugares pode ter sido gerado com base na história do indivíduo.

Algumas menções foram bem genéricas, apenas afirmando o desejo em realizar uma viagem, enquanto outros especificam os lugares que sonham conhecer e fazem parte do seu projeto de vida.

Quadro 32: Sonhos e projeções futuras da categoria autodeterminação, com ênfase em viagens

Sujeitos	Autodeterminação

Sujeito 01	*"Viajar (viajar mundo a fora!)"*
Sujeito 02	*"Viajar para vários lugares, conhecer culturas diferentes"*
Sujeito 03	*"Viajar"*
Sujeito 11	*"Viajar para Paris, Dubai, pro México, Canadá. (Sonhos: São vários isso e porque eu penso alto. Quero evoluir cada vez mais)"*
Sujeito 20	*"Conhecer Fernando de Noronha"*
Sujeito 22	*"Viajar"*
Sujeito 23	*"Viajar muito (irei viajar muito)"*
Sujeito 24	*"Conhecer o mundo"*
Sujeito 27	*"Fazer viagem"*
Sujeito 28	*"Viajar"*
Sujeito 31	*"Viajar para fora do Brasil"*
Sujeito 32	*"Viajar para vários lugares do mundo"*
Sujeito 33	*"Viajar o mundo (Aproveitar a vida o quanto eu puder, viajar o mundo inteiro)"*

Nesse aspecto, refletiu-se sobre a importância das políticas públicas que possam proporcionar e reconhecer as potências dessas experiências, no desenvolvimento juvenil. O Programa Ciências sem Fronteiras[63] era uma possibilidade de intercâmbio, em consonância com as políticas internacionais, que visavam incentivar as parcerias entre países, a partilha cultural e incrementar a formação de jovens estudantes, mas foi encerrado em 2017, pelo governo Michel Temer[64].

Mas quais ações as escolas públicas poderiam fazer para favorecer o intercâmbio cultural, e a mobilidade estudantil para esses alunos? Azevedo (2009) afirma que, ao propor um sistema de internacionalização acadêmica, é possível pensar em mecanismos e políticas públicas que possam ultrapassar a ideia de fronteiras, mas um complexo processo de integrações sociais e científicas, nos quais as pessoas, espaços educativos e países intercambiam, cooperam e compartilham solidariamente o capital econômico e cultural.

A globalização e o avanço tecnológico podem contribuir para ampliar os sonhos de viajar e conhecer outras culturas. A partir da conexão virtual, é possível conhecer outras realidades e alimentar projetos de vida que buscam o ganho de capital cultural e que podem auxiliar a combater a desigualdade de oportunidades dos jovens pobres e jovens ricos.

[63] Ciência sem Fronteiras é um programa, criado pela Presidente Dilma Rousseff, em 2011, que buscou promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br>. Acesso em: 10 fev. 2019

[64] Disponível em: <https://www.valor.com.br/brasil/4923926/mec-acaba-com-ciencia-sem-fronteiras-para-graduacao-no-exterior>. Acesso em: 10 fev. 2019.

Ainda, como Klein (2011) citou, os indivíduos com projetos de vida de Autodeterminação, são motivados pelos valores culturais, podendo ter uma inclinação artística e criativa.

Quadro 33: Sonhos e projeções futuras da categoria autodeterminação, com ênfase em passatempo

Sujeitos	Autodeterminação
Sujeito 09	*"Seguir com o hobby de poesia"*
Sujeito 22	*"Desenhar"*
Sujeito 28	*"Aprender vários tipos de instrumentos"*
Sujeito 29	*"Dançar"*

É possível notar que os aspectos culturais são importantes nos projetos de vida desses jovens participantes, nas mais diferentes manifestações artísticas, e se tornam objetivos que podem permear suas projeções futuras.

Com base nos relatos, esses sonhos se aproximam de projeções relacionadas a passatempos, que também são conhecidos como hobbies, ou seja, são atividades que apresentam uma satisfação pessoal, e estão relacionadas diretamente com o uso do tempo livre dos sujeitos.

Ainda, quando a linha entre trabalho e prazer se aproxima, determinados hobbies podem se tornar profissão. Num outro aspecto, essas atividades podem ser terapêuticas e promover a saúde e bem-estar da pessoa.

Essas atividades estão relacionadas diretamente com o modo de vida e com a cultura do país, mas também do desenvolvimento econômico, pois países em desenvolvimento, como o Brasil, a maioria das pessoas se preocupam em trabalhar e pagar contas, não tendo tempo e nem interesse em fazer algo diferente. Já, em países desenvolvidos, é comum as pessoas dividirem o seu tempo com o trabalho e algumas ações que oferecem satisfação pessoal, como jardinagem e culinária (MOREIRA, [s.d.]).

Por fim, diferentes organizações da sociedade civil também promovem atividades da educação não formal, e oferecem aos jovens possibilidades desses de desenvolver habilidades, assim como contribuir para a construção do projeto de vida.

7.2.7 Sonhos de Liberdade e os desafios da Responsabilidade

O desejo por tornar-se independente e livre também foi nomeado pelos jovens participantes, o quadro abaixo apresenta os sonhos escritos por eles.

Quadro 34: Sonhos e projeções futuras da categoria autodeterminação, com ênfase a liberdade

Sujeitos	Autodeterminação
Sujeito 19	*"Ser livre"*
Sujeito 20	*"Não depender de ninguém"*

Os anseios por liberdade e independência marcam, muitas vezes, o imaginário da juventude e da sociedade em geral que, de um lado, está associado a romper com regras e normas sociais; e, de outro, que assumam compromissos e responsabilidades para se tornar um "bom adulto".

Os sujeitos 19 e 20 traduzem esses desejos e anseios da juventude, podendo apresentar o desejo em ingressar no mundo adulto, e sair da casa dos pais (ser livre) e ter independência (financeira), assim como também pode representar uma perspectiva de autonomização, que o desenvolvimento humano propicia nesse processo biológico, social e cultural.

As falas dos jovens com relação a esse quesito indicam as incertezas das mudanças e crises sociais, mas também apontam para um mal-estar recorrente da contemporaneidade, que torna a incerteza com relação ao futuro o sentimento mais frequente. Essas falas sinalizam que os jovens se sentem inseguros quanto às conquistas de futuro.

Quadro 35: Desafios para juventude no campo das decisões e responsabilidades

Sujeito	Decisões/ Responsabilidade
Sujeito 01	*"Obter grandes responsabilidades"*
Sujeito 02	*"Poderíamos dizer que também seria ter responsabilidades para viver em uma casa sozinha…"* *"…tomar decisões"*
Sujeito 03	*"Ter responsabilidades"*
Sujeito 04	*"O fato de você mesmo se tornar responsável de você mesmo, fazendo coisas que antes seus pais faziam por você"*

	“Saindo da dependência para independência”
Sujeito 08	*“A mente fica confusa, você nunca tem total certeza do que quer. Tem que fazer escolhas que influenciarão o resto da sua vida”*
Sujeito 09	*“Sair da casa dos pais”*
Sujeito 12	*“Ser independe, deve ser o maior desafio além de desistir dos seus sonhos de criança”*
Sujeito 13	*“Não conseguir me virar sozinho”*
Sujeito 20	*“As responsabilidades vão ser maiores, ter mais preocupações”*
Sujeito 21	*“Responsabilidades”*
Sujeito 24	*“Ter responsabilidade”*
Sujeito 25	*“As responsabilidades”*
Sujeito 26	*“Cuidar de casa, a administração das despesas”*
Sujeito 28	*“Essa transição precisa de uma responsabilidade maior e também do amadurecimento”*
Sujeito 29	*“Os principais desafios será a responsabilidade que teremos que ter, correr atrás das coisas que precisa, por exemplo, para dentro de casa ou para a família”*
Sujeito 30	*“Se acostumar com os vários deveres que a fase adulta exige”*
Sujeito 31	*“O maior desafio para mim e para os jovens de hoje em dia é a responsabilidade”*
Sujeito 33	*“Responsabilidade”*

As respostas dos jovens participantes se relacionam com as incertezas das mudanças e crises sociais, mas também apontam para um mal-estar recorrente da contemporaneidade, que torna a incerteza com relação ao futuro, um sentimento mais frequente na juventude.

Entre os principais marcos que configuram o modelo tradicional de transição para a vida adulta estão: o término da escolarização, a entrada no mercado de trabalho e a constituição de uma família (casamento e filhos) (NASCIMENTO, 2013). Essas responsabilidades impostas aos jovens resultam no medo e nas angústias mencionadas acima, e que impactam, diretamente, o desenvolvimento e a realização dos mais diversos projetos de vida desse público etário.

O sujeito 12 relata, em meio aos seus desafios, um exemplo dessa ruptura entre o mundo infantil, juvenil e adulto, citando que, para ser adulto, precisa desistir dos sonhos de crianças.

Na visão linear sobre o jovem, esses ritos de passagens são os que definem o início e fim de determinada fase etária. Não se concorda com esse olhar homogêneo sobre a juventude, como já foi enfocado, mas não se pode ignorar que esse esteriótipo ainda faz parte dos debates sobre esse tema na sociedade, na academia, na política e nos meios de comunicação, de maneira especial, sobretudo, para o prolongamento da fase etária da juventude.

Damon (2009) aponta que a indecisão, a confusão em busca de objetivos e a dúvida fazem com que haja dificuldades na elaboração dos projetos vitais da juventude. Os jovens participantes contribuem com essas afirmações, ao escreverem que, para ingressar no mundo adulto, a pessoa precisa saber tomar decisões e ter responsabilidade.

O contexto social, a partir da realidade juvenil, observa que as visões de independência, liberdade e responsabilidade apontam para diferentes situações, sobretudo, econômicas. Os jovens com condições financeiras podem adquirir autonomia, constituindo famílias, tendo carros e casas, ou até mesmo ter inúmeras possibilidades de escolhas, contudo, para os jovens em vulnerabilidade social, isso torna-se mais difícil.

Portanto, as diferentes trajetórias juvenis, e as incertezas e angústias presentes nas falas dos participantes são reflexos dos processos sociais e da conjuntura local em que o jovem está inserido, configurando aspectos individuais do sujeito e sua subjetividade (FREITAS, 2005). Mais do que um acúmulo de experiências passadas, os jovens demonstram aspirações, mas também as vulnerabilidades e incertezas presentes no mundo juvenil, sendo que as falas sinalizam suas inseguranças quanto às conquistas de futuro.

7.2.8 Desafios frente ao Contexto Social

Por fim, alguns desafios citados foram em relação as frustrações, até mesmo da dificuldade em sair do país, encarar a realidade e mudança de vida da fase juvenil. Os exemplos são:

Quadro 36: Desafios para juventude no contexto social, com ênfase na frustração e a realidade

Sujeito	Contexto Social
Sujeito 05	*"Se encaixar no padrão social, ter uma família que apoio o jovem"*
Sujeito 08	*"Lidar com a pressão dos adulto/ Namoro."*

Sujeito 09	*“Lidar com as frustrações da vida”*
Sujeito 11	*“Muita pressão da sociedade etc...”*
Sujeito 16	*“E no meu caso ir para fora do Brasil”*
Sujeito 20	*“Ter mais pessoas julgando, ter uma pressão maior sobre tudo”*
Sujeito 22	*“Aprender a crescer e encarar a realidade”*
Sujeito 30	*“A mudança na vida”*
Sujeito 33	*“Falta de cultura, Maturidade, o preconceito por ser jovem de mais e acho que o jovem é imaturo, e irresponsável a preguiça”*
Sujeito 34	*“Encarar a realidade sem medo não encarei nenhuma ainda. Só pretendo mais pra frente quero tentar encarar várias coisas passar por vários momentos que me dar bem”*

Os jovens participantes relataram a necessidade de retratar a realidade como desafio no processo de desenvolvimento. Como notou-se, anteriormente, o cenário juvenil é permeado por grandes questões, a violência, a falta de oportunidades no mercado de trabalho e a escolarização impactam, de forma direta, nas projeções futuras, limitando ou expandindo as possibilidades no projeto de vida de desses jovens.

“Encarar a realidade” é identificar os problemas que estão presentes nesse contexto, mas também elaborar possibilidades de resolução ou que as coisas podem ser frustrantes.

Nos desafios elencados pelos participantes, é possível identificar também as angústias e a pressão que os jovens sofrem pela sociedade. Os relatos apontam que o jovem precisa se adequar a padrões da sociedade, e lidar com as expectativas irreais do mundo adulto sobre ele.

As respostas dos jovens apontam para uma vulnerabilidade significativa nessa fase etária, a pressão social para concluir o ensino médio, escolher uma profissão e decidir qual carreira deseja seguir, ingressar no mercado de trabalho, entrar no ensino superior. Colaboram com essa percepção os próprios relatos dos jovens, que apresentam a definição dos cursos e profissões que desejam seguir.

Portanto, as experiências, dentro e fora do ambiente escolar, devem auxiliar os jovens a desenvolverem sua autonomia e protagonismo, para superar as angústias na tomada de decisões, e fazer suas escolhas construindo projetos vitais (*purpose*), com forte impacto em seu entorno e na sociedade (HURTADO, 2012).

7.2.9 Projeções benevolentes e universalistas

Uma outra variedade de sonhos e projeções futuras foram categorizados como benevolências, que buscam o bem-estar de pessoas próximas, sobretudo, como ajudar a família:

Quadro 37: Sonhos e projeções futuras da categoria benevolência

Sujeitos	Benevolência
Sujeito 01	*"Ajudar minha família"*
Sujeito 02	*"Ajudar meus pais (ajudar meus pais)"*
Sujeito 08	*"Quero dar uma vida melhor para minha mãe e poder dar orgulho à ela, poder calar a boca de todos aqueles que desacreditaram dos meus sonhos."*
Sujeito 09	*"Dar uma condição melhor para a família"*
Sujeito 11	*"Boas experiências, para que um dia possa ter uma família, poder passar uma boa educação para meus filhos até mesmo para outras pessoas etc"*
Sujeito 13	*"Poder ajudar minha família"*
Sujeito 19	*"Se tudo der certo no futuro será incrível poderei dar uma casa própria para minha família"* *"Espero fazer todos feliz ao meu redor"*
Sujeito 20	*"Morar com minha vó - já quero ter minha casa e levar minha vó para morar comigo"* *"Filhos - Passa para meus filhos exemplos bons para que eles tenham um bom futuro"*
Sujeito 27	*"Ajudar minha família - Fazer faculdade para dar um futuro melhor para minha família"*
Sujeito 29	*"Dar uma vida boa para minha família"*

Os resultados demonstram a importância que o jovem atribui à família, seja por meio da constituição da sua própria, como observou-se na categoria autorrealização, ou pelo sonho de melhorar as condições em que a família de origem se encontra.

Esse sentimento, para além da valorização a essa instituição, demonstra o reconhecimento da importância do vínculo com os outros, com os mais próximos e amplia a mera preocupação consigo mesmos. O que colabora com a visão defendida por Damon (2009), de que os sujeitos desejam contribuir e cooperar com causas maiores do que a individualidade, porém, muitas vezes, os jovens não conseguem enxergar o seu papel no

mundo e como fazer a diferença nele, e também não encontram espaços que promovam reflexões sobre que tipo de interferência gostariam de realizar na sociedade, o que resulta na ausência de projetos vitais (*purpose*).

Por fim, também apenas um indivíduo apresentou sonhos que visam a justiça social e a promoção da paz e da igualdade, esse sujeito projetou viver num Brasil livre da corrupção:

Quadro 38: Sonhos e projeções futuras da categoria universalismo

Sujeitos	**Universalismo**
Sujeito 9	*"Vivendo em um Brasil longe de corrupção"*

Entre os desafios explicitados pelos jovens participantes, destacam-se aqueles que podem ser compreendidos como efeitos de um contexto social e cultural em crise, marcado pela incerteza e instabilidade, como questões relacionadas à violência, à superação de obstáculos e à falta de diálogo:

Quadro 39: Desafios para juventude no contexto social: violência, barreiras e falta de diálogo

Sujeito	**Contexto Social**
Sujeito 07	*"Atualmente os jovens tem medo de não valer a pena ou até mesmo de enfrentar as barreiras no mundo lá fora / não tenha muito diálogo/ pressões, violência, brincadeira de mau gosto, tudo isso eu acho que atrapalha na vida de um adolescente."*
Sujeito 11	*"Violência, Racismo, preconceito, falta de respeito"*
Sujeito 27	*"Violência é o que prejudica muito"*
Sujeito 32	*"Para minha carreira na polícia vou ter que lidar com o medo e a desvalorização da polícia no Brasil"*

A violência e o preconceito atingem diretamente a juventude e despertam insegurança. O atlas da violência do Brasil aponta que os jovens são as maiores vítimas da violência no país, ao mesmo tempo que não recebem atenção adequada do Poder Público para enfrentar esse problema que, desde 2016, tem-se agravado na realidade do país (IPEA, 2019).

As falas dos jovens participantes também apresentam aspectos sobre a falta de respeito e discriminação. Fonseca e Novaes (2007) exploram os resultados da *"Pesquisa Juventude, Juventudes: o que une e o que separa"*, feita pela UNESCO, em 2004. Na pesquisa, quando questionados sobre os lugares e motivações que os jovens sofrem discriminações, os entrevistados responderam:

> A casa foi o espaço com menor presença, mas mesmo assim 7,1% dos jovens afirmaram sofrer discriminação em seus lares. Nesse espaço destacaram-se aspectos relacionados à condição financeira (16,8%); à aparência (7,8%) e à gravidez (7,5%).
> No espaço público, 7,8% dos jovens afirmaram ter sofrido discriminação, sendo a cor/raça (24,3%), a aparência (27%) e a condição financeira (13%) os motivos mais citados. Já na escola a discriminação foi percebida por 8,7% dos jovens, destacando-se os motivos relacionados à aparência (24,4%), à cor/raça (22,7%) e à condição financeira (12,8%). Por fim, é na procura de emprego que se afirmou a maior presença de discriminação (10,6%), destacando-se a aparência (21,9%), a escolaridade (17%) e a falta de experiência (14,7%) (FONSECA; NOVAES, 2007).

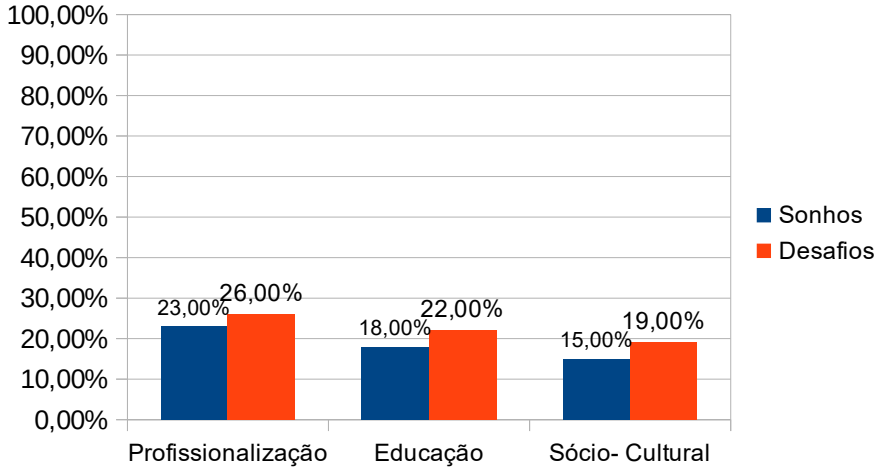
Ao se referirem à transição para a vida adulta, as questões referentes ao lazer também se apresentam como desafio para essa juventude, principalmente, por reconhecerem que haverá perda desses momentos. No imaginário social, essas perdas estão relacionadas, de forma direta, ao aumento das responsabilidades da vida adulta, ou seja, quanto mais velho os indivíduos vão ficando, mais se perde os momentos de lazer que a juventude pode usufruir:

Quadro 40: Desafios para juventude no contexto social, com ênfase no lazer

Sujeito	Contexto Social
Sujeito 26	*"O tempo que teria para o lazer vai ser diminuído drasticamente"*
Sujeito 28	*"A falta de lazer"*
Sujeito 29	*"E as coisas que deveram organizar para essa transição. Muitos jovens não tem lazer hoje em dia e deveram que ter, pois estaram (sic) com suas famílias/ Então, o jovem para uma vida adulta é meio complicado e principalmente para quem não quer ser adulto e continua sempre jovem"*

Finaliza-se este capítulo apresentando um comparativo entre os sonhos mencionados pelos jovens e os desafios os quais foram recordados. O que é interessante notar é a proximidade entre eles, o que representa que há uma relação equilibrada entre os sonhos desses jovens e os obstáculos que supõem que terão de enfrentar para conseguir realizá-los:

Figura 3: Comparativo entre os sonhos e desafios da Juventude



Pode-se perceber também, a partir dos relatos dos jovens, que os desafios se sobrepõem aos sonhos, o que sinaliza que as condições hostis do mundo atual e da crise brasileira afetam diretamente na constituição de seus projetos de vida, resultando nos temores e angústias apresentados.

7.3 Os “tipos” de Projeto de Vida

No capítulo anterior, realizou-se o cruzamento entre os sonhos citados e as projeções futuras, utilizadas no instrumental A e B, com o objetivo de "Ampliar a compreensão sobre os processos de construção de projetos de vida entre os jovens”, utiliza-se apenas o instrumental B- *“Projeto de Vida”*, que questionou os jovens sobre o seu futuro, considerando o conteúdo completo e buscando identificar, nesses relatos, os diferentes modelos de projeto de vida, conforme descreve Damon (2009).

Reforça-se que o projeto de vida pode mudar ao longo do tempo, contudo, costuma durar até que algum progresso seja feito em direção às metas e aos objetivos propostos (DAMON, 2009). Dessa maneira, uma das características já citadas, que diferem os objetivos de vida do projeto de vida, é a estabilidade, ou seja, o processo e a coerência com o intuito de atingir os sonhos (DANZA, 2014).

> Seguindo a trilha conceitual traçada por Damon e Bundick, Pinheiro (2013) considera esta visão muito oportuna na compreensão de que experiências significativas do cotidiano dos sujeitos criam oportunidades para a elaboração e a reorganização dos projetos vitais, já que nem sempre formulamos de forma racional nossos projetos para depois pensarmos em meios para atingi-los através de formas de engajamento (DANZA, 2014, p. 52)

Com base no referencial teórico, sobretudo com Damon (2009), Hurtado (2012) e Danza (2014), primeiramente, distingue-se os projetos de vida em duas orientações que são: projetos de vida voltados para o indivíduo *(self oriented)* e os projetos que procuram ajudar com a sociedade, comunidade ou família (*beyond the self)*.

Na categoria Projeto de vida *beyond the self,* reuniu-se os projetos que mencionaram algum traço de altruísmo, como, ao menos, ajudar a família, uma vez que apresenta traços que podem ser entendidos para além da Self (DANZA, 2014).

Nos projetos orientados para o indivíduo (*self oriented*), reuniram-se os projetos de vida que tinham como centro o próprio indivíduo, em que não houve qualquer menção a seu entorno, ou a outras pessoas. O conjunto dos relatos ficou organizado da seguinte maneira:

Tabela 5: Quantidade e percentual de orientação do projeto de vida

Orientação do projeto de vida	Qtd	%
Projeto de vida *beyond the self*	8	24%
Projetos de vida *self oriented*	26	76%
Total	**34**	**100%**

FONTE: O autor (2019)

Os dados dessa pesquisa se assemelham aos resultados de outros estudos[65], e apontam que menos de 25% dos jovens possuem projetos orientados para além de si (*beyond the self*), ou seja, apresentam propósitos com algum traço de altruísmo. Nessa perspectiva, podemos refletir a importância que a educação formal e não formal tem para promover ações que ampliem esse percentual e ultrapasse o individualismo e os sonhos de êxito social.

A discussão de elaboração de projeto de vida, sobretudo, da juventude, tem se mostrado uma poderosa ferramenta para trabalhar as perspectivas de futuro de jovens brasileiros e ganha relevância quando inserida na grade curricular das escolas de tempo integral do Estado de São Paulo, e mais atualmente por ser incluída na BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

A BNCC é um documento normativo, que apresenta as principais aprendizagens que os alunos precisam desenvolver aos longos dos anos escolares, assegurando o

[65] Damon (2009) e Hurtado (2012)

direito à educação e que está inserido no artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)[66] que visa a formação integral dos sujeitos.

Dessa maneira, a escola é um espaço importante na construção da identidade do sujeito contribuindo com a construção do projeto de vida por meio da linguagem, razão, reflexão, arte e valores, por meio das mais diferentes experiências proporcionadas pelo ambiente escolar (GROPPO, 2018).

A partir dessa categorização, agrupam-se os projetos de vida em "idealizados", aqueles citaram projetos específicos, mas sem mencionar as etapas e processos para conquistar seus objetivos e "detalhados", nos quais o sujeito buscou descrever as etapas para concretizar os seus objetivos, com propostas concretas e detalhadas sobre os caminhos a serem trilhados para realizar seus projetos de vida.

Tabela 6: Quantidade e percentual de tipos de projeto de vida

Tipos de projeto de vida	Qtd	%
Projetos de Vida Idealizados	8	24%
Projetos de Vida Detalhados	25	76%
Total	**33**	**100%**

FONTE: O autor (2019)

O quadro abaixo apresenta todas as citações e suas categorizações:

Quadro 41: Orientação/ Tipo dos projetos de vida dos participantes

Tipo/ Orientação	Idealistas	Detalhadas
Beyond the self	"*Ter uma boa faculdade, conseguir um bom emprego na área em que cursei. Ter uma boa vida financeira, ajudar meus pais. Daqui 10 anos pretendo estar com uma boa vida financeira como minha família construída. Ter conseguido realizar cada sonho que planejei. Os passos para alcançar seria nunca desistir por mais difícil, complicado sempre acreditar que cada sonho vai ser alcançado"* ***(Sujeito 02)***	"*Daqui a 10 anos, eu já pretendo estar formada em bacharel em direitos, ter feito a prova da OAB, está na academia de polícia para poder prestar meu concurso para poder exercer como delegada. Me vejo noiva do meu atual namorado com uma boa estabilidade financeira. Quero dar uma vida melhor para minha mãe e poder dar orgulho à ela, poder calar a boca de todos aqueles que desacreditaram dos meus sonhos"* ***(Sujeito 08)***

[66] Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 out. 2019.

Tipo/ Orientação	Idealistas	Detalhadas
	"*Daqui a 10 anos pretendo estar com um emprego fixo, terminando minha faculdade de letras e fazendo cursos profissionalizantes. Casa própria, veículo utilitário e vivendo em um Brasil longe de corrupção. Com certeza terei que estudar muito para alcançar meus objetivos"* ***(Sujeito 09)*** "*Aprendo que para poder realizar meu sonho eu tenho que batalhar muito por isso, daqui dez anos eu gostaria de estar saindo da faculdade e estar exercendo a profissão de medicina, se tudo der certo minha no futuro será incrivel poderei da uma casa própria para minha família, irei poder ter minha casa vou ter minha família e espero fazer todos feliz ao meu redor"* ***(Sujeito 19)*** "*Daqui 10 anos eu me imagino sendo perita mais ainda quero continuar estudando, já quero ter minha casa e levar minha vó para morar comigo. Ter minha saveiro cross e poder me orgulhar de mim e passa para meus filhos exemplos bons para que eles tenham um bom futuro"* ***(Sujeito 20)***	"*Eu pretendo ter uma boa faculdade, boas experiências, para que um dia possa ter uma família, poder passar uma boa educação para meus filhos até mesmo para outras pessoas etc Daqui 10 anos quero estar formado com casa própria com uma boa família. Tenho que estudar me esforçar para que eu consiga. Será bem legal ter as coisas que quero"* ***(Sujeito 11)*** *"Eu gostaria de estar com uma casa, carros ou moto, ter o videogame e jogos, ter dinheiro para comprar todas coisas que eu quiser e poder ajudar minha família. Estar em um emprego que eu goste de trabalhar e tenha uma grande renda. Ter que terminar o ensino médio e em seguida passar no vestibular para entrar na faculdade que eu quero e poder conclui-la com sucesso. Na minha vida futura estarei com tudo que eu quero e satisfeito com ela".* ***(Sujeito 13)*** *"Fazer faculdade para dar um futuro melhor para minha família. Formada e com meu emprego. Estudar muito para o vestibular. Com um bom emprego uma família formada e com saúde"* ***(Sujeito 27)***
Projetos de vida *self oriented*	"*Me formar em uma boa faculdade, ter uma vida financeira estável, viajar mundo a fora! Os passos para alcançar esses objetivos é estudar bastante para aumentar cada vez mais meus conhecimentos"* ***(Sujeito 1)*** "*Pretendo fazer cursos e faculdade, me formar, trabalhar fazendo o que gosto"* ***(Sujeito 3)***	"*Pretendo fazer uma faculdade, quando terminar os estudos, de medicina ou direito. Gostaria de ser uma grande empresária e ter bastante dinheiro para conquistar objetivos e realizar meus sonhos. Acho que para eu chegar até lá, preciso de bastante estudo e se dedicar. Em minha mente acho que vou ter minha casa, o meu carro, meu próprio trabalho, meu*

Tipo/ Orientação	Idealistas	Detalhadas
	"*Pretendo me doar mais pela igreja, sendo missionário, sendo que gostaria muito de ser missionário, músico, tendo minha banda, mas também tendo um emprego, caso eu não viva da missionariedade. Quero namorar, casar, construir uma família. E para isso pretendo fazer uma boa faculdade, buscar me doar cada vez mais na Igreja para que os sonhos se concretizem, pretendo estudar mais música para ser melhor a cada dia mais"* ***(Sujeito 04)*** "*Eu terei entrado em uma faculdade. Terei terminado meu estudo. Estarei desenvolvendo meu futuro, estarei fora do Brasil. Talvez namorando, estarei estudando para entrar na Nasa e já ter minha própria casa"* ***(Sujeito 05)*** "*Eu quero estar com minha namorada, quero estar bem de vida. Realizar meu sonho ter uma família com minha namorada e morar junto com ela"* ***(Sujeito 06)*** "*Eu pretendo para o futuro ter bastante saúde e alcançar meus objetivos, se Deus quiser"* ***(Sujeito 10)*** "*Me mudar para um país que seja muito frio. Ter o emprego que desejo e talvez, casado, se eu mudar de ideia"* ***(Sujeito 12)*** "*Ter um bom trabalho e ter uma boa família e ser bem sucedido"* ***(Sujeito 14)*** "*Pretendo estar noivado, ter feito pelo menos uma faculdade, estar com um bom emprego, mas para isso estou tentando melhorar cada*	*marido e meus filhos..."* ***(Sujeito 07)*** "*Eu pretendo terminar o ensino médio, entrar em uma universidade. Daqui 10 anos eu pretendo estar terminando a faculdade. Começando a trabalhar, juntar dinheiro e comprar a minha própria fazenda. Eu tive que me esforçar na escola para ganhar uma bolsa na universidade, eu passei todos os obstáculos mesmo caindo assim que terminei a faculdade eu comecei a trabalhar, depois de um tempo eu abri minha própria clinica e com o dinheiro dela comprarei minha fazenda e irei viajar muito"* ***(Sujeito 23)*** "*Pretendo ter meu inglês fluente, ter uma casa, ter formada em odontologia, mas para isso passarei em uma faculdade e me focar nos estudos"* ***(Sujeito 26)*** "*Pretendo estar trabalhando como polícial militar no BOPE do Rio de Janeiro ou na Rota de São Paulo. Também pretendo estar casado e com filhos. Para alcançar isso vou ter que estudar muito e passar no concurso de política militar"* ***(Sujeito 32)***

Tipo/ Orientação	Idealistas	Detalhadas
	vez mais quem sou hoje para um amanhã melhor" ***(Sujeito 15)*** "*Ter passado na faculdade morando fora no Canadá de preferencia mais estando fora do Brasil está bom com a minha família e recebendo um salário que sustente minha família e curtindo já está bom"* ***(Sujeito 16)*** "*Termina o meu estudo. Namora, noiva, casar e ter filho. Fazer faculdade, cursos. Daqui 10 anos eu quero já "tar" formada, já "ta" com o meu apartamento já esta casada com um filho. Estudar muito. Maravilhosa"* ***(Sujeito 17)*** "*Talvez trabalhado de alguma coisa enquanto faço a faculdade, morando em uma casa simples, com talvez algum animal de estimação tendo uma vida normal"* ***(Sujeito 18)*** *"Bom, tenho sonhos mas aprendi que não se deve esperar no futuro, então no presente vou fazer de tudo, hoje para me tornar uma pessoa melhor no amanhã" (****Sujeito 21)*** "*Trabalhar em design de games, já trabalhando no meu projeto de vida, estudar, trabalhar e fazer faculdade boa, bem sucedido"* ***(Sujeito 22)*** "*Eu pretendo ser um profissional de sucesso, ser um piloto experiente, ter minha casa meu carro ter uma vida boa"* ***(Sujeito 24)*** "*Formado na minha área, trabalhando e curtindo a vida"* ***(Sujeito 25)*** "*Pretendo encontrar um emprego e*	

Tipo/ Orientação	Idealistas	Detalhadas
	me formar em algo que me faça feliz, ainda não estou muito decidida sobre meu projeto de vida. Daqui 10 anos pretendo estar formada, talvez formado também uma família. Temos que ter esforço e dedicação para alcançar nossos sonhos" ***(Sujeito 28)*** "*Pretendo ser uma pessoa formada. Daqui 10 anos pretendo estar trabalhando na minha área. Para poder alcançar seus sonhos terei que me esforçar bastante e estudar também. Se eu alcançar esses desafios que terei que passar, aí vou reconhecer que conquistei o que tanto queria"* ***(Sujeito 29)*** "*Eu pretendo realizar todos meus sonhos, ser feliz por completo. Daqui 10 anos eu gostaria de estar trabalhando em algo que eu goste muito, estar financeiramente bem de vida e estar casada com quem eu amo… para alcançar meus sonhos eu preciso me dedicar muito nos estudos e em seguida no trabalho"* ***(Sujeito 30)*** "*Pretendo fazer cursos técnico e obter o maior conhecimento possível. E pretendo trabalhar com o que mais amo"* ***(Sujeito 31)*** "*Pretendo me formar. Aproveitar a vida o quanto eu puder, viajar o mundo inteiro. Daqui a 10 anos gostaria ter minha casa, minha vida estável, o financeiro bom, gostaria de ter feito pelo menos umas 3 faculdades"* ***(Sujeito 33)*** "*Daqui a dez anos quero realizar todos os meus sonhos e projeto que abrir meu estúdio quero ter minha família e ser bem de vida e fazer tudo aquilo que eu gosto"*	

Tipo/ Orientação	Idealistas	Detalhadas
	(Sujeito 34)	

Os resultados apontam para muitos projetos de vida frágeis e idealizados, de maneira geral, essas projeções foram apresentadas de modo pouco elaboradas, e não estão bem delineados. Nesta pesquisa, corresponde aos resultados obtidos por outros pesquisadores, como: Damon (2009), Danza (2014), Gonçalo (2016) e Klein (2011).

Os jovens da presente pesquisa elaboraram projetos de vida que expressam o peso das lógicas predominantes no cenário social: hipervalorização do individualismo, primazia daquilo que o capitalismo define como sucesso, ou seja, ganhar dinheiro, ficar rico, ter independência financeira, acumular bens materiais. A nossa sociedade não incentiva valores e menos ainda a colaboração, ou outras virtudes transcendentes.

Os jovens tomam como referência a vida adulta, as questões de armas, do poder pela força, que são vertentes que aparecem com força nos relatos. As próprias experiências da educação formal e da educação não formal, ou ainda em atividades religiosas, nas quais pretensamente se cultuam virtudes e espiritualidade, não estão sendo suficientemente fortes para romper com a hegemonia das lógicas capitalistas e favorecer projetos vitais (*purpose*).

O número alto de projetos orientados para o indivíduo colabora com a ressalva de Damon (2009), quando o autor afirma que a juventude é incentivada a construir projetos de vida, a partir da cultura de conquistas imediatistas, sem conexões com o altruísmo, relacionando a busca pelo status, consumismo, autopromoção, a partir de valores superficiais e que busca a felicidade nos bens materiais em detrimento da construção de impactos sociais.

Somado a isso, vive-se em um período marcado pelas desigualdades sociais e econômicas, que reforça a cultura individualista e da liberdade individual, gerando uma nova experiência na construção do projeto de vida da juventude (PAIVA; SOUZA, 2012).

Em relação às projeções, uma que nos chamou a atenção, mais do que pelo conteúdo, mas pela forma, está presente no relato do sujeito 23, que escreveu como gostaria de estar daqui dez anos, o qual reproduzimos abaixo:

Quadro 42: Detalhamento do projeto de vida do participante

Sujeito 23	*"Eu pretendo terminar o ensino médio, entrar em uma universidade. Daqui 10 anos eu pretendo estar terminando a faculdade. Começando a trabalhar, juntar dinheiro e comprar a minha própria fazenda. Eu tive que me esforçar na escola para ganhar uma bolsa na universidade, eu passei todos os obstáculos mesmo caindo assim que terminei a faculdade eu comecei a trabalhar, depois de um tempo eu abri minha própria clínica e com o dinheiro dela comprarei minha fazenda e irei viajar muito"*

Este relato chamou a atenção, pois o jovem relaciona os seus sonhos e o trajeto que faria para realizá-los. O jovem construiu uma narrativa sobre o seu futuro, com as dificuldades, esforços e a realização do sonho de comprar uma fazenda, conforme ele também citou na árvore das experiências, o que demonstra a compreensão da importância do engajamento para realizar o seu projeto de vida.

Nas pesquisas de Damon (2009) e Hurtado (2014), eles apontam as dificuldades dos jovens em demonstram um engajamento com seus projetos de vida, assim como também apontam para a ausência de perspectiva de estabilidade para concretizar os projetos. Nesta pesquisa, isso também aparece, porém, o relato do sujeito 23 aponta para uma estabilidade e um engajamento maior entre os participantes da pesquisa.

Ao analisar os objetivos de vida, seus modos de engajamento para alcançá-los, ou como traçam itinerários articulando objetivos e desejos, percebe-se que as necessidades básicas, como: educação, trabalho, família e moradia são as principais dimensões do projeto de vida dos adolescentes. Os jovens buscam se mover e dar sentido à sua existência por meio da satisfação pessoal e profissional.

Para melhor compreender as prioridades enunciadas pelos jovens participantes, elencam-se quais dimensões tiveram citações mais recorrentes nos conteúdos das projeções futuras dos jovens e apresentou-se o resultado na tabela abaixo:

Tabela 7- Dimensões recorrentes nas projeções futuras

ÍNDICE	DIMENSÃO	QTD	%
1	Educação	26	23,42%
2	Profissional	25	22,52%
3	Familiar	18	16,22%
4	Moradia	13	11,71%
5	Situação Econômica	12	10,81%
6	Lazer	4	3,60%

7	Relacionamento Afetivo	4	3,60%
8	Transporte	4	3,60%
9	Saúde	2	1,80%
10	Cultura	1	0,90%
11	Política	1	0,90%
12	Religião	1	0,90%
	TOTAL	**111**	**100,00%**

FONTE: O autor (2019)

Identifica-se que a preocupação com educação, com as questões profissionais, familiares, de moradia e com a situação econômica representam quase que a totalidade dos conteúdos apresentados. Mas há os que demonstraram preocupação em ter um relacionamento afetivo, como ter uma namorada (a) ou ficar noivo (a), outros o lazer como viajar.

Os resultados se assemelham à pesquisa realizada pelo Ibase, em parceria com o Instituto Pólis, com apoio do *International Development Research Center* (IDRC) que entrevistou, em 2010, mais de 14 mil jovens no Brasil, Argentina, Bolívia, Chile, Paraguai e Uruguai, com a proposta de refletir sobre diferentes questões e experiências da juventude latino-americana. De acordo com a pesquisa, as demandas para construção de uma agenda das juventudes, por meio, das necessidades apresentadas pelos jovens são:

> 1. Educação com qualidade (acesso e continuidade na trajetória escolar).
> 2. Oportunidades de trabalho digno e criativo.
> 3. Acesso aos bens culturais e condições para produção artística juvenil.
> 4. Segurança (com respeito aos direitos humanos e valorização da diversidade juvenil).
> 5. Cuidado com o meio ambiente para garantir qualidade de vida juvenil no campo e nas cidades.
> 6. Gratuidade no transporte público para jovens (nas cidades, entre o campo e a cidade).
> 7.Saúde (acesso a serviços de saúde que levem em conta a atual condição juvenil contemplando direitos reprodutivos; prevenção de DSTs/Aids; programas e ações de redução de danos).
> 8. Moradia (acesso a crédito específico para habitação juvenil, no campo e na cidade, favorecendo sua emancipação).
> 9. Consolidação de canais que garantam a participação de grupos, redes e movimentos de jovens na elaboração, avaliação e acompanhamento de programas e ações públicas voltadas para a juventude (IBASE, 2010)

Há, então, a certeza de que essas necessidades não estão presentes apenas nas questões para a juventude, mas dizem respeito a toda a sociedade, contudo, como visto

anteriormente, percebeu-se que a ausência dessas políticas públicas impactam diretamente os jovens.

Essas demandas expressam as condições essenciais ao pleno desenvolvimento das novas gerações e para que o ingresso no mundo adulto seja qualificado, podem-se identificar que os jovens participantes em nossa pesquisa estão alinhados a essa compreensão e suas demandas seguem orientadas para esses mesmos objetivos. São jovens que, a respeito das adversidades que mencionaram, seguem confiantes e conscientes dos esforços que deverão fazer para construir seus futuros.

7.4 As experiências formativas e a construção de Projeto de Vida

Conforme consta em nesta metodologia, a proposta inicial foi a de responder a seguinte questão: Como as experiências formativas, dentro e fora do ambiente escolar podem influenciar na construção do projeto de vida de estudantes do ensino médio, na cidade de Americana?", e, a partir disso, "Identificar quais experiências formativas são significativas para os jovens na construção do projeto de vida".

Foi possível reconhecer as diferentes pessoas, experiências e espaços de formação que contribuíram para a construção da identidade e projeto de vida dos jovens participantes.

Para colaborar com nossa pesquisa, e elucidar os resultados alcançados, relacionam-se as experiências nomeadas pelos jovens e as projeções futuras deles. Do total de 34 participantes, logrou-se uma relação direta entre as experiências proporcionadas pela e na família, na escola, por meio dos seus professores e da educação formal, na educação não formal e os impactos dessas nos projetos de vida de, aproximadamente, 45% dos jovens participantes.

7.4.1 A família e seus impactos no projeto de vida

A família, como observou-se anteriormente, serve como modelo e base para formação da identidade e dos valores do sujeito. De acordo com as informações obtidas e no cruzamento dos dados, as experiências familiares geram um grande impacto na vida dos jovens participantes e contribuem com a construção do projeto de vida desses.

Quadro 43: Os impactos da família no projeto de vida

Sujeitos	Experiências	Impactos no Projeto de Vida
Sujeito 02	*A família foi importante para ser quem sou hoje pois com eles aprendi a ter valores, a ter respeito com o meu próximo*	*Ajudar meus pais*
Sujeito 05	*O meu vô olhava as estrelas todas as noites e falava para mim que um dia eu iria estudar o universo e iria descobrir a verdade sobre o cosmo e contar para ele*	*Estarei estudando para entrar na Nasa*
Sujeito 08	*Minha mãe foram (sic) que mais me deram influência para o meu projeto de vida)*	*Quero dar uma vida melhor para minha mãe e poder dar orgulho à ela*
Sujeito 09	*Minha avó incentivando a leitura*	*Terminando minha faculdade de letras*
Sujeito 13	*Minha família, principalmente meus pais me explicando como fazer as coisas na minha fase adulta e eles me apoiando no que quero fazer*	*Poder ajudar minha família*
Sujeito 14	*Vi a minha tia cozinhar - Que na minha infância eu via muito minha tia cozinhar, nisso e nisso eu peguei gosto disso e ate hoje eu cozinho (...)*	*Ter meu restaurante*
Sujeito 20	*Minha vó (as pessoas que estão no tronco são as pessoas que mais me motivaram e me motivam a não desistir dos meus sonhos, mas nas dificuldades, sempre estão do meu lado me apoiando e me ajudando)*	*Já quero ter minha casa e levar minha vó para morar comigo*

As experiências citadas pelos jovens e os impactos no projeto de vida, resultantes dos relacionamentos familiares são amplos e diversos, oferecendo uma relação de cuidado e o desejo de cuidar da própria família, como se evidencia nos relatos dos sujeitos 02, 08, 13 e 20.

As relações significativas que ajudam a definir as perspectivas futuras de trabalho podem ser reconhecidas também no relato do sujeito 14, que guardou uma lembrança afetiva de cozinhar com a tia e, a partir dessa experiência, elaborou como projeto de vida ser cozinheira e abrir um restaurante.

Damon (2009) aponta que o papel da família, aqui também inserem-se as instituições de educação formal e não formal, não é forçar e pressionar o jovem a tomar uma decisão, mas sim orientá-lo a refletir sobre seus interesses e como esses podem

relacionar com as necessidades da sociedade, contribuindo, de maneira eficaz, para elaboração de projetos vitais (*purpose*), em outras palavras, inspirar os jovens, por meio do próprio exemplo, a fazer projeções futuras e buscar os meios para concretizá-las.

Diferentes estudos da Psicologia e da Sociologia analisam a influência dos adultos na formação da criança, aspectos positivos e negativos podem ser desencadeados, a partir da relação e contato com essas. Em algumas situações, os resultados serão imediatos, mas, na maioria dos casos, é um processo lento e que só será percebido no decorrer dos anos e que suas escolhas tiveram forte influência do contexto em que está inserido e, sobretudo, nas interações com a família (DAMON, 2009).

7.4.2 Educação Formal e Educação Não Formal e os impactos no projeto de vida

Neste tópico, recorre-se a uma nota metodológica, com o objetivo de recordar a nossa conceituação entre educação formal e educação não formal, conforme apresentado no capítulo: “Os diferentes campos educacionais: educação formal e educação não-formal”.

Trilla (1996) aponta que entre as características da educação não formal, está a flexibilização de jornadas e horários, não possuem obrigatoriedades e calendários e são espaços formativos que podem ser fixos ou itinerantes e acontecem em diferentes locais, inclusive dentro das escolas, mas em horários diferentes da educação formal.

Mesmo que o debate e a conceituação sobre a educação formal e não formal, já tenha sido discutido, acredita-se que entre as características principais da educação não formal, está a intenção de interferir na formação do indivíduo e propor ações coletivas, pautando nas relações sociais, na reciprocidade e considerando a criatividade como elemento central (GARCIA, 2009).

Dessa maneira, além das experiências na igreja e em instituições de educação não formal, também consideramos na categoria “*Educação Não Formal*” os projetos que acontecem por sugestão da escola, nomeados pelos jovens, mas que diferem do conteúdo e normas da educação formal, e, por sua vez, se assemelham com as características da Educação não formal.

Quadro 44: Os impactos da educação não formal no projeto de vida

Sujeitos	Experiências	Impactos no Projeto de Vida
Sujeito 04	*A experiência em relação a Igreja foi um lugar que necessariamente foi maravilhoso e muito essencial onde cresci lá dentro tive várias experiências positivas construí uma pessoa que jamais pensei que conseguiria*	*Pretendo me doar mais pela igreja, sendo missionário, sendo que gostaria muito de ser missionário*
Sujeito 05	*Curso de Estudo sobre o espaço (fiz vários cursos de astronauta e astrônomo, curso básico) - Admiração em relação aos cosmos (Eu amo, amo o espaço (cosmos) sinto muita admiração ao olhar o céu a noite e muito lindo (sem contar que eu me sinto bem olhando o céu estrelado)*	*Estarei estudando para entrar na Nasa*
Sujeito 09	*Participei do 1º concurso revelando talentos. FLAAM, Recitei poesias no palco para os alunos. Aprender a ler com 3 anos apenas (Desde os 7 anos tenho afeição as palavras, acabei tendo um vocabulário incomum na minha idade, por ter um costume de ler livros antigos, acabei descobrindo um dom em escrever histórias e poesias e chamando atenção dos meus professores do primário*	*Terminando minha faculdade de letras*
Sujeito 11	*Ajudei a organização o carnaval da escola, primavera, páscoa etc (Ajudei porque eu gosto de ajudar as pessoas a escola etc) Participei do Grêmio (colocamos várias coisas em práticas, ajudamos com várias coisas etc), sou presidente de clube, participo da APM (Na APM eu ajudo os diretores a resolver os problemas é bom participar das contribuições para a escola)*	*Poder passar uma boa educação para meus filhos até mesmo para outras pessoas etc*
Sujeito 23	*Eu quero ter uma fazenda, pois em 2016 eu fui em um visita da escola e a vida lá aparenta ser legal, melhor e calma (…)*	*Ter uma fazenda*
Sujeito 26	*Jornal escolar - A formação do jornal escolar, aprendi como devo produzir um texto e como me dirijo a comunidade, essa experiência que adquiri me ajudará em vestibular que prestarei para conquistar uma faculdade)*	*Entrar em uma faculdade - ter formada em odontologia, mas para isso passarei em uma faculdade e me focar nos estudos.)*
Sujeito 29	*Projeto de dança na escola*	Dançar

A experiência na Igreja contribuiu para o que o sujeito 04 tenha o desejo, em seu projeto de vida, de ser missionário. Como observou-se anteriormente, ela pode ser um espaço significativo para o jovem, contribuindo com a socialização e desenvolvimento da identidade, a partir de valores humanos e cristãos

Silva (2009) aponta que a Igreja precisa conhecer e acolher as juventudes, e que os grupos e pastorais juvenis devem ser um espaço educativo e de crescimento do jovem, e, assim, colaborar com o projeto de vida desses.

A Igreja, afirma Damon (2009), assim como outras experiências no trabalho, na família, na sociedade, na educação formal e na educação não formal, pode contribuir com a construção de metas e valores identificada pelos jovens e que vão direcionar a vida do sujeito.

O sujeito 05 projetou trabalhar na Nasa, com objetivo de realizar esse sonho, ele se inscreveu em cursos e estudou sobre o espaço e astronomia, para ter experiência no assunto. Assim como refletiu-se o engajamento do sujeito com o seu projeto de vida, contribui para fortalecer sua identidade, também demonstra um compromisso que o jovem tem com o seu projeto de vida (HURTADO, 2012).

Para o sujeito 09, a experiência de ter participado de uma feira literária e o incentivo da família fizeram com que ele desenvolvesse uma afinidade com as palavras, concretizando assim, o gosto pela leitura e escrita, resultando na projeção futura de se tornar professora de Língua Portuguesa.

O sujeito 29 cita o projeto de dança na escola, que impactou em seu projeto de vida, ou seja, seu gosto pela dança e seu desejo de continuar dançando.

Esses tipos de projetos contribuem para reconhecer, desenvolver e incentivar os talentos e habilidades dos jovens, sendo um instrumento importante dos espaços de educação formal e não formal, no auxílio da construção dos projetos de vida desses sujeitos.

O Sujeito 11, mesmo não deixando explícita a relação entre as experiências e suas projeções futuras, demonstrou, em seus relatos, uma valorização em ajudar o outro, por meio dos projetos que participou, e o sonho de poder passar uma boa educação aos filhos e para outras pessoas. Assim, interpreta-se que esse valor de cuidado e solidariedade estão presentes em seu projeto de vida, fruto das experiências vívidas na educação não-formal.

A visita a uma fazenda, promovida pela escola, foi uma experiência marcante para o sujeito 23, que o fez desejar ter uma fazenda e um estilo de vida mais simples.

O projeto de vida do sujeito 26 cita a experiência no “Jornal Escolar”, como ela contribuiu para que aprendesse a produzir textos e como isso irá ajudar no vestibular, o que resultará na concretização de um dos seus sonhos, que é tornar-se dentista.

Damon (2009) aponta que o alto número de projetos de vida frágeis, ou a ausência de projetos vitais na juventude acontece pelo distanciamento do que os jovens aprendem na escola e o uso prático disso. Ele afirma que os jovens estudantes decoram fatos, conceitos, fórmulas, mas não são levados a refletir sobre a vida e como transformar o mundo em que se vive.

Os projetos mencionados pelos sujeitos 11, 23 e 26 colaboram com essa afirmação, sendo que o processo educativo está no protagonismo e autonomia do sujeito, assim como nas experiências e valores produzidos por eles.

É preciso compreender que a autonomia e o protagonismo, que resultam desses projetos, também passam por etapas de acertos e erros, e da consolidação nos projetos de vida, dessa maneira, os jovens, ao se sentirem parte desses espaços, desenvolvem valores e projetos vitais, e podem reconhecer o seu papel de transformar o seu entorno.

Em relação a educação formal, categorizam-se as experiências e os projetos nomeados que fizeram referência ao teor da educação formal e o relacionamento com os professores e, desse modo, tiveram impactos nas projeções futuras dos jovens.

Quadro 45: Os impactos da educação formal no projeto de vida

Sujeitos	Experiências	Impactos no Projeto de Vida
Sujeito 09	*Minha professora me incentivou a compartilhar minhas poesias e desde o ensino médio minha vontade de ser professor só vem aumentando*	*Terminando minha faculdade de letras*
Sujeito 29	*Escola (Língua Portuguesa me ajudará na faculdade, por exemplo. Matemática)*	*Pretendo ser uma pessoa formada*
Sujeito 33	*Minha professora de química*	*Ser engenheira química*

A relação com a professora fez com que o sujeito 09 compartilhasse suas poesias, que impactou sua história e inseriu em seu projeto de vida ingressar na faculdade de Letras.

O sujeito 29 enfatiza a importância das experiências proporcionadas pela educação formal na busca do seu projeto de vida, sobretudo, das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, para que possa ingressar no ensino superior.

Por fim, destaca-se a importância que a professora de Química teve na vida do sujeito 33, que apresenta em seu objetivo de vida o de tornar-se engenheira química.

Os relatos dos jovens participantes vão deixando claro que eles se reconhecem na escola, mas não pela via conhecimento formal; e sim pelo relacionamento com professores e colegas e no desenvolvimento de projetos que são promovidos ou sugeridos pela escola.

As interações e experiências dentro e fora do ambiente escolar resultam na interação com outras propostas educativas, demonstrando o quanto essas ações vão dar continuidade às experiências e contribuem nas mais diversas situações da vida (TRILLA, 2008).

Apresentar projetos que são significativos e tenham o envolvimento dos jovens contribuem para que as juventudes possam desenvolver um projeto de vida e também projetos vitais coerentes com seus valores e crenças. Portanto, é necessário que a educação formal possa reconhecer sua importância e os seus impactos na identidade do jovem.

7.4.3 Outras experiências no Projeto de Vida

Em relação a outras experiências relatadas pelos sujeitos, está a dimensão profissional, o qual o sujeito 10 aponta que isso impactou em sua vida e fez com que tivesse como meta virar um comerciante.

E um outro ponto foi o significado que o sujeito 19 atribuiu a um filme que assistiu, e como esse gerou impactos em seu projeto de vida.

Quadro 46: Os impactos de outras experiências no projeto de vida

Sujeitos	Experiências	Impactos no Projeto de Vida
Sujeito 10	*Vim da feira*	*Virar profissional na área de comércio*
Sujeito 19	*Um filme me ajudou a escolher ser médica - A escolha do meu projeto de vida, eu já queria trabalhar como médica, mais eu não sabia em qual área eu queria exercer, então ao assistir um filme eu soube o que eu queria ser.*	*Estar exercendo a profissão de medicina*

As atividades lúdicas e as experiências profissionais também impactam a vida dos jovens, mesmo sem a intencionalidade educativa, contribuem com o projeto de vida e acabam se tornando parte do processo educativo e de amadurecimento do jovem e de seus projetos de vida.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi investigar os modos e singularidades da construção de projetos de vida de estudantes do Ensino Médio de escolas públicas da cidade de Americana, identificando as experiências formativas, dentro e fora do ambiente escolar e suas relações com o processo de autonomização e construção da identidade para o projeto de vida.

Para auxiliar neste processo, utiliza-se uma variação da metodologia autobiográfica, o que nos permitiu uma variedade de análises e investigações, e nos possibilitou responder à questão central: “Como as experiências formativas, dentro e fora do ambiente escolar podem influenciar na construção do projeto de vida de estudantes do Ensino Médio, na cidade de Americana?”

Com base nesta pesquisa e no levantamento bibliográfico realizado, pode-se afirmar que, na juventude, o indivíduo vai desenvolvendo sua autonomia por meio das relações com a família, com seus grupos de amigos e com sua comunidade e pela interação entre as experiências escolares e não escolares que influenciam em sua história, auxiliam no desenvolvimento da sua identidade e impactam na construção de seu projeto de vida.

Ainda, conseguiu-se analisar o contexto e os objetivos de vida do grupo investigado, as grandes desigualdades em que estão inseridos e as múltiplas trajetórias da juventude, mas também foi possível identificar experiências formativas, dentro e fora do ambiente escolar, que são significativas para os jovens na construção do projeto de vida e podem ser reforçadas e ampliadas por ações da escola, das Organizações da Sociedade Civil (OSC), por empresas privadas e, sobretudo, pelo poder público, por meio da definição e implementação de políticas públicas.

A convivência, no espaço escolar, as limitações curriculares, as atividades que surgem fora do contexto das aulas, as relações com a comunidade escolar são elementos constitutivos para a construção de projetos de vida E grandes desafios para as políticas públicas.

Com base nos resultados obtidos, é possível verificar que as experiências dentro e fora do ambiente escolar são importantes na história de vida desses jovens. Portanto, um olhar atento às singularidades e à diversidade da juventude, a acolhida das demandas e dos desejos dos jovens, mas, sobretudo, na solidariedade, no protagonismo e na autonomização, assim como na garantia dos direitos como educação, esporte, lazer,

cultura, convivência familiar e comunitária, que será possível identificar e incluir ações que ampliam as possibilidades e contribuem com a realização dos projetos de vida da juventude. Ainda, foi possível refletir sobre os impactos que as experiências proporcionadas dentro da educação formal e da educação não formal têm na vida da juventude, e que se tornam propostas que visam trabalhar temas inerentes a este campo educacional.

Dessa forma, a partir da construção das relações, das experiências significativas e das reflexões sobre si e sobre o mundo, o jovem se transforma e elabora o seu projeto de vida (NASCIMENTO, 2013).

Percebeu-se que as experiências, a partir da relação com a família, com os professores e o engajamento em atividades e projetos da educação formal e não formal promoveram desejos e sedimentaram as condições para a construção de projetos de vida, além de ampliar as contribuições para a formação da identidade.

Os resultados da pesquisa apontam para uma reflexão sobre como ampliar as experiências escolares e não escolares para produzir sentido e significados à juventude, contribuindo com seu projeto de vida, e a problematizar a importância das práticas educativas se aproximarem com o cotidiano desses jovens.

Acredita-se que alcançou ampliar a compreensão sobre os processos de construção de projetos de vida entre os jovens, levantando as principais instituições, pessoas e experiências que podem contribuir com esse desenvolvimento, e como as relações afetivas são importantes no contexto da juventude, sobretudo, com a família e professores.

Identificam-se também que as experiências escolares, relacionadas sobretudo a projetos com propostas de Protagonismo/ autonomia e Disciplina Eletiva as não escolares, com ênfase em experiências esportivas, cursos extracurriculares e religiosas são significativas para os jovens e contribuem com os projetos de vida deles.

Como parte prática da presente pesquisa, objetivou-se sinalizar possibilidades de avaliação e proposição de políticas públicas que sejam mais efetivas no atendimento a juventude, considerando que a indisciplina, violência e o fracasso escolar são problemas do cotidiano da educação, mas que resultam da necessidade dos jovens serem ouvidos (GRANDINO, 2004). Com base nos resultados alcançados, buscou enfatizar que a escola possui uma variedade de possibilidades, mas que se limita a falta de recursos e investimentos, a precarização e a desvalorização da educação e de seus profissionais.

Os avanços das políticas públicas de juventude, dos últimos doze anos, foram

interrompidos, e o desmonte realizado pelo Governo Federal, desde 2016, vem gerando fortes impactos no projeto de vida dos jovens, assim como redução de recursos e os cortes de políticas públicas de juventude e para juventude.

Percebeu-se, ao compreender o processo de construção dos projetos de vida das juventudes, que é possível identificar os anseios e sonhos deles e propor políticas públicas mais efetivas e eficazes. Contudo, é necessário que o Estado possa considerar uma prática em rede e transversal, superando a burocracia e a gestão pública tradicional e fortalecendo os conselhos das crianças e adolescentes e os de juventude.

A pesquisa demonstra a necessidade de repensar o processo educacional, construir uma proposta pedagógica que ouça as necessidades dos jovens, suas demandas e sua visão e que propicie a escuta ao mundo juvenil (SILVA, 2007).

Quanto mais o sujeito conhecer a respeito de suas habilidades, capacidades e talentos, e também das reais condições de se concretizar seu projeto, mais chances terá de ser bem sucedido em suas escolhas. Por este motivo, o jovem necessita de apoio da sociedade e das instituições nas quais encontra-se inserido.

No âmbito não escolar, as políticas públicas podem ampliar as oportunidades da juventude, oferecendo ações e programas que visam o desenvolvimento e participação desse, mas que também tenha as atividades esportivas, culturais, cursos extracurriculares que promovem a formação integral do sujeito e possibilita o acesso a direitos fundamentais.

Acredita-se que as informações coletadas são suficientes, no momento, para responder à questão problema da pesquisa e, consequentemente, abrir oportunidades para novas pesquisas. As reflexões realizadas neste trabalho apontam para uma variedade de concepções, dimensões sobre projeto de vida e juventude, o que permitiu compreender sua complexidade e traçar aspectos de conhecimento sobre o tema, o que possibilita novas pesquisas que aprofundem a discussões e possam contribuir com o universo estudado no presente trabalho.

REFERÊNCIAS

ABAD, Miguel. **Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relación entre convivencia, ciudadanía y nueva condición juvenil**. Ultima Década, [s.l.], v. 10, n. 16, p.117-152, mar. 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-22362002000100005>. Acesso em: 15 jul. 2018.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **Revista História da Educação**, Pelotas, v. 7, n. 14, p.79-95, set. 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30223/pdf>. Acesso em: 15 jul. 2017.

ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Org.). **Retratos da juventude brasileira.** 109. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. 448 p.

ABRAMO, Helena Wendel. Identidades juvenis: estudo, trabalho e conjugalidade em trajetórias reversíveis. In: NOVAES, Regina *et al*. **Agenda Juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças**. Rio de Janeiro: Unirio, 2016. p. 19-60. Disponível em: <http://polis.org.br/wp-content/uploads/AGENDAJuventudeBrasil.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2017.

ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (Org.). **Juventudes:** outros olhares sobre a diversidade. Brasília: Unesco, 2007. 342 p. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Disponível em: <www.pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume27_juventude_outros_olhares_sobre_a_diversidade.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2017.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. Ser jovem no Brasil hoje: políticas e perfis da juventude brasileira. **Cadernos Adenauer XVI**, São Paulo, n. 1, p.13-25, 2015. Trimestral. Disponível em: <http://www.kas.de/wf/doc/16488-1442-5-30.pdf>. Acesso em: 17 maio 2017.

ALVIM, Davis Moreira; RODRIGUES, Alexsandro. Coletivos, ocupações e protestos secundaristas: a fênix, o leão e a criança. **Etd - Educação Temática Digital**, [s.l.], v. 19, p.75-95, 11 mar. 2017. Universidade Estadual de Campinas.. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20396/etd.v19i0.8647747 >. Acesso em: 19 jan. 2019.

AMATUZZI, Mauro Martins. Experiência: um termo chave para a Psicologia. Experiência: um termo chave para a Psicologia. **Memorandum**, Campinas, v. 13, p.8-15, nov. 2007. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a13/01Amatuzzi.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.

ARANTES, Valéria Amorim. **Modelos Organizadores do Pensamento e o seu desenvolvimento teórico-metodológico: Estudos de Psicologia e Educação**. (Tese de Livre-docência). Departamento de Filosofia Da educação e Ciências da Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-17092013-102132/publico//LivreDocenciaValeriaArantes16Setembro2013.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2017.

_____. O psiquismo humano e a teoria dos modelos organizadores do pensamento. **Revista Nupem**, Campo Mourão, v. 5, n. 9, p.51-66, dez. 2013. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/viewFile/426/266>. Acesso em: 15 jul. 2018.

ARANTES, Valéria Amorim; DANZA, Hanna Cebel; PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães; PÁTARO, Cristiane Satiê de Oliveira. Projetos de vida, juventude e educação moral. ***International Studies on Law and Education***, São Paulo, Mandruvá, n. 23, p. 77-94, 2016. Disponível em: <http://hottopos.com/isle23/77-94Valeria&.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2018.

ARANTES, Valéria Amorim *et al*. Projetos de vida, juventude e educação moral. **International Studies On Law And Education**, [s. L.], n. 23, p.77-94, ago. 2016. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle23/77-94Valeria&.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2018.

BARBOSA, Ana Patrícia. Políticas públicas e construção de identidades sociais: um estudo etnográfico acerca das experiências juvenis na região da Grande Cruzeiro. **Gestão e Desenvolvimento**, Novo Hamburgo, v. 13, n. 1, p.99-111, jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistagestaoedesenvolvimento/article/download/421/392>. Acesso em: 15 abr. 2019.

BAROLN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011. 229 p. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/291/156>. Acesso em: 19 jan. 2019.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], n. 19, p.20-28, abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2019.

BRAGA, Elizabeth dos Santos. **Memoria e narrativa:** da dramática constituição do sujeito social. 2002. 207 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2002. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253052>. Acesso em: 01 ago. 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane (Org.). **Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. 59 p.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 16 jan. 2017.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 14 dez. 2018.

_____. **Guia de Políticas Públicas de Juventude.** Brasília: Secretaria-geral da Presidência da República, 2006. 48 p. Disponível em:

<http://bibjuventude.ibict.br/jspui/bitstream/192/117/1/guiajuventude1.pdf>. Acesso em: 15 maio 2017.

_____. **Estação juventude:** conceitos fundamentais – ponto de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude. Brasília: Secretaria Nacional de Juventude (snj), 2014. 132 p. Organizado por Helena Abramo. Disponível em: <http://bibjuventude.ibict.br/jspui/handle/192/69>. Acesso em: 18 nov. 2016.

_____. **Índice de vulnerabilidade juvenil à violência 2017:** desigualdade racial, municípios com mais de 100 mil habitantes. Brasília: Secretaria Nacional de Juventude e Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2017. 87 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260661>. Acesso em: 02 mar. 2019.

BRENNER, Ana Karina; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; LÂNES, Patricia. A arena das políticas públicas de juventude no Brasil: Processos sociais e propostas políticas. **Revista de Estudios Sobre La Juventud**, México, v. 1, n. 9, p.194-211, 2005.

BROIDE, Jorge. **A psicanálise nas situações sociais críticas:** uma abordagem grupal à violência que abate a juventude das periferias. 2006. 203 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social), Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/17160>. Acesso em: 15 nov. 2018.

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência.** São Paulo: Publifolha, 2000. 88 p. (Folha Explica).

CAMARANO, Ana Amélia. **Caminhos para a Vida Adulta:** As Múltiplas Trajetórias dos Jovens Brasileiros. Rio de Janeiro: IPEA, 2004. 38 p. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1038.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

CAMARANO, Ana Amélia; MELLO, Juliana Leitão e; KANSO, Solange. Do nascimento à morte: principais transições. In: CAMARANO, Ana Amélia; MELLO, Juliana Leitão e; KANSO, Solange. **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?** Rio de Janeiro: Ipea, 2006. p. 31-60. Disponível em: <http://ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/capitulo_2_nascimento.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

CAMPOS, Caroline Cristina de Arruda; PAIVA, Ilana Lemos de. Programa Nacional de Inclusão de Jovens: possibilidades e contribuições na perspectiva dos adolescentes participantes. **Fractal**: Revista de Psicologia, [s.l.], v. 30, n. 1, p.22-29, 18 jan. 2018. Pro Reitoria de Pesquisa, Pos Graduacao e Inovacao – UFF.

CARO, Sueli Maria Pessagno; GUZZO, Raquel Souza Lobo. **Educação Social e Psicologia.** Campinas: Alínea, 2004. 106 p.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Juventude e participação no Brasil: interdições e possibilidades. **Democracia Viva**, Rio de Janeiro, n. 30, p.3-5, 2006. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/juventudeeparticipacaonobrasil_revista_ibase.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2019.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p.16-39, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300003>. Acesso em: 14 maio 2017.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo de de. Internacionalização da educação superior no Brasil: programas de indução à mobilidade estudantil. **Revista Internacional de Educação Superior**, [s.l.], v. 2, n. 1, p.118-137, 7 maio 2016. Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <https://doi.org/10.22348/riesup.v2i1.7531>. Acesso em: 14 ago. 2018.

CIAMPA, Antonio Costa. Identidade. In: LANE, Silva T. M.; GODOY, Wanderley (Org.). **Psicologia Social:** O homem em movimento. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 58-75. Disponível em: <https://www.academia.edu/16367699/LIVRO_-_Psicologia_social_-_o_homem_em_movimento_-_LANE_Silvia_CODO_Wanderley_Orgs_>. Acesso em: 16 jul. 2018.

GONÇALVES, Hebe Signorini; COUTINHO, Luciana Gageiro. Juventude e família: expectativas, ideais e suas repercussões sociais. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p.597-611, dez. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v8n3/v8n3a04.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2018.

CORROCHANO, Maria Carla; FREITAS, Maria Virgínia de. Trabalho e condição juvenil: permanências, mudanças, desafios. In: NOVAES, Regina *et al*. **Agenda Juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças**. Rio de Janeiro: Unirio, 2016. p. 155-173. Disponível em: <http://polis.org.br/wp-content/uploads/AGENDAJuventudeBrasil.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2017.

CRUZ, Rúbia Cristina. **A gestora escolar:** entre a prática e a gramática. 2012. 279 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/250907/1/Cruz_RubiaCristina_D.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2014.

DAMON, William. **O que o Jovem Quer da Vida?** Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo: Summus, 2009. 200 p.

DANTAS, Sergio Silva. Identidade política e projetos de vida: uma contribuição à teoria de Ciampa. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 29, p.1-9, 18 dez. 2017. Disponível em: <https://goo.gl/MxwyfT>. Acesso em: 19 jan. 2018.

DANZA, Hanna Cebel. **Projetos de vida e Educação Moral:** um estudo na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. 2014. 261 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14102014-112835/publico/HANNA_CEBEL_DANZA.pdf>. Acesso em: 04 maio 2017.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo (Org.). Juventude e Ensino Médio: Quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e ensino médio:** sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora Ufmg, 2014. p. 101-134. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. **Políticas Públicas:** Princípios, Propósitos e Processos. São Paulo: Atlas, 2012. 264 p.

ENRIQUEZ, Eugène. A interioridade está acabando? In: LEVY, Andre (Org.). **Psicossociologia:** análise social e intervenção. São Paulo: Autêntica, 2007. p. 45-60.

FARIA, Ederson de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 1, p.35-42, jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v15n1/04.pdf>. Acesso em: 14 set. 2018.

FERRAZ, Renata Barboza; TAVARES, Hermano; ZILBERMAN, Monica L.. Felicidade: uma revisão. **Archives Of Clinical Psychiatry (são Paulo)**, São Paulo, v. 34, n. 5, p.234-242, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rpc/v34n5/a05v34n5.pdf>. Acesso em: 25 set. 2018.

FERREIRA, Vitor Sérgio; NUNES, Cátia. Para lá da escola: transições para a idade adulta na Europa.. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 18, n. 3, p.169-206, nov. 2013. Quadrimestral. Disponível em: <http://vitorsergioferreira.net/wp-content/uploads/2014/12/educacao-em-foco-vitor-sergio-ferreira-e-catia-nunes.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2018.

FERREIRA, Vitor Sérgio. Pela encarnação da sociologia da juventude. **Iara**: Revista de Moda, Cultura e Arte, São Paulo, v. 2, n. 2, p.164-201, dez. 2009. Disponível em: <http://www1.sp.senac.br/hotsites/blogs/revistaiara/wp-content/uploads/2015/01/08_IARA_vol2_n2_Artigo.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2019.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 149 p. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/Acao_Cultural_para_a_Liberdade.pdf>. Acesso em: 25 out. 2018.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 256 p.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à Prática Educativa. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. 144 p.

FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil:** referências conceituais. 2. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2005. 40 p. Disponível em: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05623.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2016.

FREITAS, Maria Virgínia de. Jovens e escola: aproximações e distanciamentos. In: NOVAES, Regina *et al*. **Agenda Juventude Brasil: leituras sobre uma década de**

mudanças. Rio de Janeiro: Unirio, 2016. p. 155- 173. Disponível em: <http://polis.org.br/wp-content/uploads/AGENDAJuventudeBrasil.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2017.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Caderno juventudes.** Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2017. 318 p. [pesquisa e produção textual André Sobrinho...[*et al.*] ; coordenação editorial Priscila Pereira]. Disponível em: <http://futurabucket2017.s3.amazonaws.com/wp-content/uploads/2018/02/caderno_juventudes_v_digital.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2018.

DELLAZZANA-ZANON, Letícia Lovato; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. Uma Revisão de Literatura sobre a Definição de Projeto de Vida na Adolescência. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 19, n. 2, p.281-292, 11 out. 2016. Disponível em: <shorturl.at/aerw6>. Acesso em: 19 jan. 2019.

GARCIA, Valéria Aroeira. **A educação não-formal como acontecimento.** 2009. 468 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

GOBBO, Jessica Particelli. **Construção da escala de projetos de vida para adolescentes (EPVA).** 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Centro de Ciências da Vida, Puc- Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/907/2/JESSICA%20PARTICELLI%20GOBBO.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2018.

GOHN, Maria Gloria. Educação Não-Formal e o Papel do Educador (a) Social. **Revista Meta**: Avaliação, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.28-43, 9 jun. 2009. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/viewFile/1/5>. Acesso em: 07 jun. 2017.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal na pedagogia social. In: CONGRESSO INTERNACIONAL PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, São Paulo. **Congresso Internacional Pedagogia Social.** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006. p. 1 - 7. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100034&script=sci_arttext>. Acesso em: 07 dez. 2017.

GONÇALO, Mariana Fancio. **Projeto de Vida, felicidade e escolhas profissionais de jovens brasileiros:** um estudo na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. 2016. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22122016-113643/publico/MARIANA_FANCIO_GONCALO.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2017.

GONÇALVES, Hebe Signorini. Juventude brasileira, entre a tradição e a modernidade. **Tempo Social**, São Paulo, v. 17, n. 2, p.207-219, nov. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v17n2/a09v17n2.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2017.

GRANDINO, Patricia Junqueira. **A dimensão relacional na Educação:** experiência formativa com educadores sociais e professores. 2004. 270 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. Práticas de risco entre os jovens: estudo preliminar sobre condutas ordálicas. **Psicologia Usp**, São Paulo, v. 27, n. 1, p.145-152, abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v27n1/1678-5177-pusp-27-01-00145.pdf>. Acesso em: 14 maio 2017.

GROPPO, Luís Antonio. Juventudes e políticas públicas: comentários sobre as concepções sociológicas de juventude. **Desidades**, Rio de Janeiro, v. 14, p.9-17, mar. 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822017000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 jan. 2019.

GROPPO, Luís Antonio *et al*. **Juventude e práticas socioeducativas.** Alfenas: Unifal-mg, 2018. 214 p. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/bibliotecas/system/files/imce/Ebooks/Juventude%20e%20pr%C3%A1ticas%20socioeducativas.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

GUIMARÃES, Nadya Araujo; MARTELETO, Leticia; BRITO, Murillo Marschner Alves de. Trajetórias e transições.: Os múltiplos e difíceis caminhos dos jovens brasileiros no mercado de trabalho. In: BRASA INTERNATIONAL CONGRES, 13., 2016, Providence, Ri, Usa. **Anais**... . Providence, Ri: Brasa International Congres, 2016. p. 1 - 57. Disponível em: <http://www.brasa.org/wordpress/wp-content/uploads/2015/07/Nadya-Araujo-Guimaraes.-Leticia-Marteleto.-Murillo-Marschner-Alves-de-Brito.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2017.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2014. 64 p. Tradução de TOMOAZ TADEU DA SILVA.

HOWLETT, Michael; RAMESH, M.; PERL, Anthony. **Política Pública:** seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integral. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. 328 p.

HURTADO, Daniela Haertel. **Projetos de vida e projetos vitais:** um estudo sobre projetos de jovens estudantes em condição de vulnerabilidade social da cidade de São Paulo. 2012. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05022013-104615/publico/DANIELA_HAERTEL_HURTADO_rev.pdf>. Acesso em: 14 set. 2017.

IBASE. **Pesquisa sobre juventudes no Brasil.** Rio de Janeiro: Ibase, 2009. 141 p. Projeto juventudes sul-americanas: diálogos para construção da democracia regional. Disponível em: <https://ibase.br/userimages/Brasil_ultimarev.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2016.

IPEA. **Atlas da Violência 2018.** Rio de Janeiro: IPEA, 2018. 93 p. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2018.

____. **Atlas da Violência 2018:** políticas públicas e retratos dos municípios brasileiros. Rio de Janeiro: IPEA, 2018. 37 p. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180614_atlas_2018_retratos_dos_municipios.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2018.

_____. **Atlas da Violência 2019.** Brasília: Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Públic, 2019. 116 p. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2019.

JOSSO, Marie-christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p.11-23, jul. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n2/v25n2a02.pdf>. Acesso em: 14 set. 2017.

KAËS, René. O Intermediário na Abordagem Psicanalítica da Cultura. **Psicologia Usp**, São Paulo, v. 14, n. 3, p.15-34, 2003. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42238/45911>. Acesso em: 04 ago. 2018.

KLEIN, Ana Maria. **Projetos de Vida e escola:** a percepção de estudantes do ensino médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida. 2011. 292 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10082011-141814/publico/ANA_MARIA_KLEIN.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2017.

LARANJEIRA, Denise Helena Pereira; IRIART, Mirela Figueiredo Santos; RODRIGUES, Milena Santos. Problematizando as Transições Juvenis na Saída do Ensino Médio. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p.117-133, mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n1/2175-6236-edreal-41-01-00117.pdf>. Acesso em: 25 set. 2018.

LECCARDI, Carmen. Para um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. **Tempo Social**, São Paulo, v. 17, n. 2, p.35-57, nov. 2005. Tradução de Norberto Luiz Guarinello. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12470/14247>. Acesso em: 04 set. 2018.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de Pesquisa:** uma introdução. São Paulo: Educ, 2000. 26 p. Disponível em: <http://franciscoqueiroz.com.br/portal/phocadownload/MetodologiadaPesquisa/luna%20sv%20planejamento%20de%20pesquisa.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2016.

LOBATO, Ana Laura. Saúde e sexualidade entre jovens. Agenda Juventude Brasil: Leituras sobre uma década de mudanças. In: NOVAES, Regina *et al*. **Agenda Juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças**. Rio de Janeiro: Unirio, 2016. p. 215-229. Disponível em: <http://polis.org.br/wp-content/uploads/AGENDAJuventudeBrasil.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2017.

MACHADO, Evelcy Monteiro. Pedagogia Social no Brasil: Políticas, Teorias e Práticas em Construção. In: **IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**, 2009, Paraná: PUCPR, 2009. p. 11380 – 11392.

MACHADO, Nilson José. **Projeto de vida.** Entrevista concedida ao Diário na EscolaSanto André, 2004. Disponível em: <http://www.fm.usp.br/tutores/bom/bompt54.php>. Acesso em: 12 jan. 2018.

MAGALHÃES, Lilianne Sousa. **Participação de jovens em grupos culturais e mobilidade no espaço urbano de São Paulo.** 2008. 306 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09022010-090134/pt-br.php>. Acesso em: 14 nov. 2018.

MAHEIRIE, Katia. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. **Interações**, [s. L.], v. , n. 13, p.31-44, jun. 2002. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/inter/v7n13/v7n13a03.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2017.

MAIA, Ana Augusta Ravasco Moreira; MANCEBO, Deise. Juventude, trabalho e projetos de vida: ninguém pode ficar parado. **Psicologia**: Ciência e Profissão, [s.l.], v. 30, n. 2, p.376-389, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30n2/v30n2a12.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.

MAIDA, Marco José Domenici. **Origens do Estatuto da Criança e do Adolescente:** a influência de comunidades epistêmicas na formulação da Lei n.o 8.069/90. 2018. 222 f. Dissertação (Mestrado em Ciências), Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

MANDELL, Maria Teresa; SOARES, Dulce Helena Penna; LISBOA, Marilu Diez. Juventude e projeto de vida: novas perspectivas em orientação profissional. **Arquivos Brasileiros de Psicologi**, Rio de Janeiro, v. 63, p.49-57, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v63nspe/06.pdf>. Acesso em: 25 set. 2018.

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, Brasília, v. 29, n. 3, p.544-557, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000300009&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 04 jan. 2018.

MATEUS, Samuel. “A Experiência e a Vivência – proposta de uma teoria modular da comunicação”. **E-compós**, Brasília, v. 17, n. 2, p.1-14, 23 dez. 2014. Disponível em: <https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/1029/764>. Acesso em: 04 ago. 2018.

SERAFIN, Thaís; MEZZOMO, Frank Antonio; PÁTARO, Cristina Satiê Oliveira. Projetos de vida e constituição de identidades juvenis na interface com a religião e a política. **Psicologia Argumento**, Paraná, v. 34, n. 86, p.289-301, 24 nov. 2017. Pontificia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. http://dx.doi.org/10.7213/psicol.argum.34.087.ao01. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/327332650_Projetos_de_vida_e_constituicao_de_identidades_juvenis_na_interface_com_a_religiao_e_a_politica>. Acesso em: 15 set. 2018.

MINAS GERAIS. SEBRAE/MG. **Políticas Públicas:** conceitos e práticas. Belo Horizonte: Sebrae/mg, 2008. 48 p. (Políticas Públicas). Supervisão por Brenner Lopes e Jefferson Ney Amaral; coordenação de Ricardo Wahrendorff Caldas. Disponível em: <http://www.mp.ce.gov.br/nespeciais/promulher/manuais/MANUAL%20DE%20POLITICAS%20P%C3%9ABLICAS.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2018.

MIRANDA, Fernanda Helena de Freitas. **Projetos de vida na adolescência:** um estudo na área da ética e da moralidade. 2007. 127 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/6654/1/Fernanda%20Helena%20de%20Freitas%20Miranda.pdf>. Acesso em: 17 set. 2018.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 22, p.07-32, 01 dez. 2014. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf>. Acesso em: 22 set. 2018.

MOREIRA, Virginia. **A importância do hobby.** Disponível em: <https://www.vivacomprazer.com.br/a-importancia-do-hobby>. Acesso em: 19 jun. 2019.

MOURA, Eliana Perez Gonçalves de; ZUCCHETTI, Dinora Tereza. Explorando outros cenários: educação não escolar e pedagogia social. **Educação Unisinos**, [S. l.] , v. 10, n. 03, p.228-236, dez. 2006.

_____. Educação além da escola: acolhida a outros saberes. **Cadernos de Pesquisa**, Novo Hamburgo, v. 40, n. 140, p.629-648, ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1640140.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. Educação e Projeto de vida de adolescentes do ensino médio. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, n. 31, p.83-100, 4 dez. 2013. University Nove de Julho. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/715/71529334006.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

NICOLAZZI, Fernando. A narrativa da experiência em Foucault e Thompson. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 11, n. 19/20, p.101-138, dez. 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/viewFile/6353/3804>. Acesso em: 12 out. 2018.

NOVAES, Regina. Juventude, religiosidade, territórios e redes: reflexões sobre resultados de pesquisas. In: NOVAES, Regina *et al*. **Agenda Juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças**. Rio de Janeiro: Unirio, 2016. p. 233- 263. Disponível em: <http://polis.org.br/wp-content/uploads/AGENDAJuventudeBrasil.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2017.

_____. **Juventude e religião: o que há de novo?** 2017. Disponível em: <https://revistasenso.com.br/2017/10/16/juventude-e-religiao-o-que-ha-de-novo/>. Acesso em: 14 jun. 2019.

PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira. **Sentimentos, emoções e projetos vitais da juventude:** um estudo exploratório na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. 2011. 232 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação,

Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10062011-131732/publico/final.pdf>. Acesso em: 08 out. 2017.

_____. **Juventude e projetos vitais na sociedade contemporânea**, Ver. Estudos de Psicologia I Campinas I 30(4) I 641-642 I outubro - dezembro 2011.

PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira; ARANTES, Valéria Amorim. A dimensão afetiva dos projetos vitais: um estudo com jovens paranaenses. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 1, p.145-156, mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v19n1/15.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2018.

PERALVA, Angelina Teixeira; SPOSITO, Marilia Pontes (Org.). Juventude e contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5, p.15-24, dez. 1997. Número Especial. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_05_e_06.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães. **Integração e regulação de valores e sentimentos nos projetos de vida de jovens:** um estudo na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento. 2013. 384 f. Tese (Doutorado de Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04062013-133059/publico/VIVIANE_POTENZA_GUIMARAES_PINHEIRO.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

Pesquisa nacional por amostra de domicílios (PNAD). **Pesquisa nacional por amostra de domicílios:** síntese de indicadores 2015.. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. 108 p.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. **Porque escrever é fazer história:** revelações, subversões, superações. São Paulo: Alínea, 2007. 368 p.

REIS, Bruno Márcio de Castro. Juventude e Ensino Médio: Pensando a escola e os projetos de vida. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, [S.l.], v. 7, n. 8, p. 61-66, dez. 2012. ISSN 2359-0017. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/revistaich/article/view/6249>. Acesso em: 14 abr. 2019.

RIBEIRO, Eliane. Notas sobre dez anos de políticas públicas de juventude no Brasil (2005-2015). **Revista de Ciencias Sociales**, [s.l.], v. 31, n. 42, p.107-126, 1 jan. 2018. Revista de Ciencias Sociales. Disponível em: <www.scielo.edu.uy/pdf/rcs/v31n42/1688-4981-rcs-31-42-107.pdf>. Acesso em: 25 set. 2018.

_____. Políticas de juventude no Brasil: conhecimento e percepção dos jovens. In: NOVAES, Regina *et al*. **Agenda Juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças**. Rio de Janeiro: Unirio, 2016. p. 287- 307. Disponível em: <http://polis.org.br/wp-content/uploads/AGENDAJuventudeBrasil.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2017.

RODRIGUES, Marta M. Assumpção- **Políticas Públicas**, São Paulo, Col. Folha Explica, 2010;

SANT'ANA, Ruth Bernardes de. A experiência geracional na fala de adolescentes de escolas públicas: relações intergeracionais. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p.253-267, ago. 2012. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/11639/8031>. Acesso em: 18 ago. 2018.

SCHMIDT, João Pedro. **Juventude e política nos anos 1990:** Um estudo de socialização política no Brasil. 2000. 392 f. Tese (Doutorado em Ciência Política), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/287/1/JoaoPedro.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2019.

SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE (Brasil). **Agenda juventude Brasil:** Pesquisa Nacional sobre Perfil e Opinião dos Jovens Brasileiros 2013. Brasília: Participatório – Observatório Participativo da Juventude, 2013. 116 p. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/estatisticas/agenda_juventude_brasil_ _vs_jan2014.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2018.

SILVA, Eduardo Pinheiro da. **Projeto pessoal de vida.** Brasília: Cisbrasil-cib, 2009. 160 p. Disponível em: <http://www.jovensconectados.org.br/wp-content/uploads/2015/07/ENJMC-Projeto-Pessoal-de-Vida-Dom-Eduardo-Pinheiro.ppsx>. Acesso em: 17 dez. 2018.

SILVA, Roselani Sodré da; SILVA, Vini Rabassa da. Política Nacional de Juventude: trajetória e desafios. **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. 63, p.663-678, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v24n63/13.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2017.

SOUTO, Anna Luiza Salles. Uso do tempo livre e acesso à cultura. In: NOVAES, Regina *et al* (Org.). **Agenda Juventude Brasil:** leituras sobre uma década de mudanças. Rio de Janeiro: Unirio, 2016. p. 191-213. Disponível em: <http://polis.org.br/wp-content/uploads/AGENDAJuventudeBrasil.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2017.

SOUTO, Anna Luiza Salles. Juventude e participação. In: NOVAES, Regina *et al* (Org.). **Agenda Juventude Brasil:** leituras sobre uma década de mudanças. Rio de Janeiro: Unirio, 2016. p. 265-285. Disponível em: <http://polis.org.br/wp-content/uploads/AGENDAJuventudeBrasil.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2017.

SOUZA, Candida de; PAIVA, Ilana Lemos de. Faces da juventude brasileira: entre o ideal e o real. **Estudos de Psicologia (natal)**, [s.l.], v. 17, n. 3, p.353-360, dez. 2012.

SOUZA, Cristina Almeida de. Reflexões sobre trabalho, identidade e projeto de vida: sua relação com o processo de orientação profissional. **Rev. ABOP**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 47-57, jun. 1997. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-88891997000100004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em: 31 jul. 2019.

SPEARS, Eric. O valor de um intercâmbio: mobilidade estudantil brasileira, bilateralismo & internacionalização da educação. **Revista Eletrônica de Educação**, [s.l.], v. 8, n. 1, p.151-163, 9 maio 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/1026/320>. Acesso em: 19 abr. 2019.

SPOSITO, Marilia Pontes; SOUZA, Raquel; SILVA, Fernanda Arantes e. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p.1-24, 21 dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-S1678-4634201712170308.pdf>. Acesso em: 15 maio 2018.

TARDELLI, Denise D'aurea. Identidade e adolescência: expectativas e valores do projeto de vida. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [s.l.], v. 2, n. 3, p.59-74, 2010. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/76/pdf_1>. Acesso em: 12 maio 2018.

THOMPSON, E. P.. **A Miséria da Teoria Ou um Planetário de Erros.** [s.l.]: Jorge Zahar, 1981. 230 p.

TRILLA, Jaume. **La educación fuera de la escuela:** âmbitos no formales y educácion social. Espanha: Grupo Planeta (GBS), 2003. 276 p.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen V. R.; BARTHOLO JÚNIOR, Roberto dos Santos. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 35, n. 126, p.689-698, dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a08n126.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2018.

VALORE, Luciana Albanese; VIARO, Renee Volpato. Profissão e sociedade no projeto de vida de adolescentes em orientação profissional. **Rev. bras. orientac. prof**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 57-70, dez. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902007000200006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em: 25 jul. 2018.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2016:** Homicídios por armas de fogo no Brasil. Rio de Janeiro: Flacso, 2015. 71 p. Disponível em: <https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016_armas_web.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2017.

_____. **Relatório de desenvolvimento juvenil.** Brasília: UNESCO, 2007. 169 p. Disponível em: <https://www.mapadaviolencia.org.br/publicacoes/Relatorio_IDJ2007.pdf>. Acesso em: 15 out. 2016.

WELLER, Wivian. Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e ensino médio:** sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora Ufmg, 2014. p. 135-154. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.

APÊNDICE A- ARVORE DAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

IDADE: _____ GÊNERO: _____

1º DESENHE SUA ÁRVORE;

2º NA COPA DA ÁRVORE COLOQUE SEUS SONHOS;

3º NA RAIZ DA ÁRVORE COLOQUE ORGANIZAÇÕES ESCOLARES E NÃO ESCOLARES, PROJETOS, LUGARES DE ONDE VOCÊ VEIO;

4º NO TRONCO ESCREVA MOMENTOS, ORGANIZAÇÕES ESCOLARES E NÃO ESCOLARES, PROJETOS, LUGARES, PESSOAS (ESCREVA DE ONDE ERA) QUE TE DEFINIRAM COMO VOCÊ É HOJE:

Escreva sobre os principais acontecimentos que você colocou em sua árvore das experiências (raiz e tronco), pense no seu passado e no seu presente. Ao escrever, procure refletir e recordar cada um destes momentos.

APÊNDICE B - PROJETO DE VIDA

FUTURO

(O que você pretende para seu futuro? Como você gostaria de estar daqui 10 anos? Quais os passos tiveram que dar para alcançar seus sonhos? Reflita sobre o que você escreveu anteriormente e escreva como será sua vida no futuro).

APÊNDICE C - TRANSIÇÃO PARA VIDA ADULTA

Quais os principais desafios de transição para vida adulta?