

## AS IDENTIDADES JUVENIS, A ESCOLA E OS PROJETOS DE VIDA

*Camila Iorrane Costa Santana*<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-8115-3097>

 *Virginia do Nascimento Barbosa da Rocha*<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0003-1349-062X>

*Roberta Pasqualli*<sup>3</sup>

 <https://orcid.org/0000-0001-8293-033X>

**Resumo:** A preocupação central desse ensaio volta-se para as diferentes identidades juvenis, para a condição juvenil de acesso escolar e para os limitantes e potencializadores escolares dos projetos de vidas dos jovens. Centra-se na afirmação de que os jovens possuem um significativo campo de autonomia para construir seus próprios acervos e identidades culturais. Foi constituído numa abordagem qualitativa, produzido por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental, envolvendo autores como Carrano (2010), Carrano e Martins (2011), Alves e Dayrell (2015), Dayrell (1999) e Silva (2015) entre outros. Como repercussões, tendo em vista que os jovens, a depender do grupo ao qual façam parte e da forma com que queiram ser vistos e reconhecidos se mostram diante de diversas identidades culturais juvenis, construindo seus próprios repertórios de conhecimentos e valores. Os jovens demarcam territórios de sociabilidade e de práticas coletivas, o que acontece, inclusive, no interior das escolas. As escolas são instituições de referência para os jovens, seja no processo de orientação para realizar escolhas conscientes sobre suas trajetórias pessoais de vida, ou seja, como um espaço que possibilita a realização de seus sonhos e redução das suas condições de vulnerabilidade.

**Palavras-chave:** Identidade; Juventude; Escola.



---

<sup>1</sup> Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT IFMA). E-mail: [camilasantana@acad.ifma.edu.br](mailto:camilasantana@acad.ifma.edu.br).

<sup>2</sup> Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT IFMA). Assistente Social no IFPI. E-mail: [virginia@ifpi.edu.br](mailto:virginia@ifpi.edu.br).

<sup>3</sup> Doutora em Educação (UFRGS). Docente do ProfEPT IFSC. E-mail: [roberta.pasqualli@ifsc.edu.br](mailto:roberta.pasqualli@ifsc.edu.br).

## YOUTH IDENTITIES, SCHOOL AND LIFE PROJECTS

**Abstract:** The central concern of this essay is related to the different youth identities, to the youth condition of school access and to the school limitations and potentializers of the youths' life projects. Focuses on the statement that young people have a significant field of autonomy to build their own collections and cultural identities. It was constituted in a qualitative approach, produced through bibliographic research and documentary analysis, involving authors such as Carrano (2010), Carrano and Martins (2011), Alves and Dayrell (2015), Dayrell (1999) and Silva (2015) among others. As repercussions, considering that young people, depending on the group to which they belong and the way they want to be seen and recognized, show themselves in front of different youth cultural identities, building their own repertoires of knowledge and values. Young people demarcate territories of sociability and collective practices, which even happen inside schools. Schools are institutions of reference for young people, whether in the orientation process to make conscious choices about their personal life trajectories, or as, a space that enables the fulfillment of their dreams and the reduction of their conditions of vulnerability.

**Keywords:** Identitie; Youth; School.

## IDENTIDADES JUVENILES, ESCUELAS Y PROYECTOS DE VIDA

**Resumen:** La preocupación central de este ensayo está relacionada con las diferentes identidades juveniles, con la condición juvenil de acceso a la escuela y con las limitaciones escolares y potencializadores de los proyectos de vida de los jóvenes. Centra en la afirmación de que los jóvenes tienen un importante campo de autonomía para construir sus propias colecciones e identidades culturales. Se constituyó en un enfoque cualitativo, producido a través de la investigación bibliográfica y el análisis documental, involucrando a autores como Carrano (2010), Carrano y Martins (2011), Alves y Dayrell (2015), Dayrell (1999) y Silva (2015) entre otros. Como repercusiones, considerando que los jóvenes, según el colectivo al que pertenecen y la forma en que quieren ser vistos y reconocidos, se muestran frente a diferentes identidades culturales juveniles, construyendo sus propios repertorios de conocimientos y valores. Los jóvenes demarcan territorios de sociabilidad y prácticas colectivas, que incluso ocurren dentro de las escuelas. Las escuelas son instituciones de referencia para los jóvenes, ya sea en el proceso de orientación para tomar decisiones conscientes sobre sus trayectorias de vida personal o como un espacio que posibilita la realización de sus sueños y la reducción de sus condiciones de vulnerabilidad.

**Palabras clave:** Identidad; Juventud; Escuela.

## **Introdução**

De acordo com Martins e Carrano (2011), os jovens possuem um significativo campo de autonomia para construir seus próprios acervos e identidades culturais. Esse processo de formação de identidades é formado por uma via de mão dupla: entre aquilo que os jovens herdam e a capacidade que cada um tem de construir seus próprios repertórios culturais. Entretanto, neste emaranhado de possibilidades, é importante considerar a existência de riscos e incertezas trazidos pela globalização marcada pela desigualdade de oportunidades e pela fragilização dos vínculos institucionais.

Considerando os pesos específicos das estruturas e condicionamentos sociais, não nos é permitido deixar de frisar que um dos princípios organizadores dos processos produtores das identidades contemporâneas diz respeito ao fato de que os sujeitos selecionam as diferenças com as quais querem ser reconhecidos socialmente. Nesta direção, os jovens enxergam nas instituições e, entre elas, nas escolas, na tarefa de contribuir para que possam realizar escolhas conscientes sobre suas trajetórias pessoais e constituir os seus próprios acervos de valores e conhecimentos (Martins; Carrano, 2011).

Para Carrano (2010) a escola, principalmente a do Ensino Médio, constitui-se enquanto um importante mecanismo de promoção de suporte para que os jovens possam elaborar seus projetos pessoais e profissionais para a vida adulta. A produção das identidades, além de demarcar territórios de sociabilidades e de práticas coletivas, põe em jogo interesses em comum, que dão sentido ao estar junto e ao fazer parte do grupo. Nos territórios culturais juvenis, delineiam-se espaços de autonomia conquistados pelos jovens que lhes permitem transformações nos ambientes ressignificados a partir de suas práticas específicas. Estes processos também acontecem nas instituições escolares do Ensino Médio por se tratar de espaços eminentemente e predominantemente juvenis (Carrano, 2010).

Dayrell (2003), destaca que, além disso, é importante destacar a existência de diversas identidades de juventudes, pois cada uma é formada a partir das condições sociais, culturais, de gênero, regionais, históricas dos jovens de uma determinada sociedade. Para o mesmo autor, os jovens constroem diversos grupos dentro de uma mesma sociedade e, estes grupos, se constituem em várias maneiras de ser jovem, razão pela qual não podemos falar apenas em uma juventude, mas em várias juventudes a depender das possibilidades dadas, das limitações e das escolhas feitas por cada um desses jovens.

Portanto, este ensaio teórico está estruturado em três seções que abordam a temática das juventudes, das escolas e das relações da escola como limitadores e potencializadoras dos projetos de vida dos jovens. A primeira seção traz um resgate das diferentes identidades de juventudes existentes em Brasil. A segunda tece reflexões acerca do processo de formação dos jovens e o acesso à escola e, por fim, a terceira apresenta limitações e potencialidades impostas aos jovens no processo de construção dos seus projetos de vida. Na sequência apresentam-se as considerações transitórias, seguido dos referenciais teóricos privilegiados neste ensaio.

### **Diferentes identidades de juventudes existentes no Brasil**

O jovem contemporâneo está inserido em uma multiplicidade de territórios, relações e condições sociais que influenciam o processo de elaboração de suas identidades e as diferentes identidades juvenis. Eles são reflexo dos processos de socialização e de manifestações culturais promovidas por estes sujeitos.

No Brasil, as juventudes passaram por um processo de evolução de suas manifestações culturais ao longo dos anos. De 1950 até os anos iniciais de 1960, os jovens brasileiros sofreram consideráveis influências dos movimentos juvenis europeus e estadunidenses. As manifestações culturais representativas daquele período eram visíveis por meio das roupas, músicas e resistências a valores sociais bem estabelecidos na época. A partir da segunda metade de 1960 e início de 1970, os jovens brasileiros, principalmente os de classe média e alta, os quais tinham mais visibilidade, se encontravam engajados em causas políticas em oposição ao regime ditatorial no Brasil.

A postura dos jovens brasileiros ganhou outras nuances a partir de 1980, com a redemocratização do país e a globalização econômica. Para Santiago, Nascimento e Moreira (2016) a partir da democratização do país a participação política na sociedade brasileira passou a ser compreendida de outra maneira:

[...] não mais centrada em uma atividade eminentemente institucionalizada ou formalizada, a exemplo da participação em partidos políticos ou sindicatos. A participação nos movimentos sociais e grupos associativos juvenis, a qual traz uma roupagem mais dinâmica e plural para a cena pública, com novos arranjos organizativos e temáticos, passa a ser considerada como nova forma e canal de participação da juventude na sociedade atual, possibilitando, portanto, se repensar a política como uma

ação cotidiana que perpassa as relações sociais, alcançando além das relações e espaços formalizados. Participação que reforça a democracia participativa, agregando os vários sujeitos da sociedade civil, contribuindo para uma nova institucionalidade política que preserva e considera a diversidade político-cultural da sociedade, através das diversas práticas participativas, contemplando a lógica da inclusão. (Santiago; Nascimento; Moreira, 2016, p. 55)

As juventudes passam a apresentar-se como um público vulnerável a alienação do mercado consumidor, seduzida pelo consumo, onde os meios de comunicação de massa possuem um grande papel disseminador dessa manifestação cultural (Silva, 2015). Portanto, se a categoria juvenil está associada à necessidade de consumir, é por meio do estilo de vida e do consumo que os jovens serão inseridos socialmente em seus grupos identitários:

Os bens adquiridos serão fundamentais no processo de significação das propostas igualitárias e nas de distinção, que se alternarão no jogo identitário de acordo com as fronteiras culturais que se estabelecem ou se busca estabelecer. Por vezes, os objetos serão marcas de singularidade e separação. Em outras, serão instrumental decisivo para construção de pertencimentos e aceitação. (ENNE, 2010, p. 23).

Cotrim (2002) acredita que a questão do *status* se materializa na exclusividade do bem adquirido, ou seja, a distinção social é constituída quando o produto não é acessível a todos:

[...] o consumo funciona como uma forma de afirmar a diferença entre os indivíduos [...] o objeto adquirido funciona, assim, como um signo da diferença de status [...] A propaganda trata de assegurar essa distinção ao associar marcas e grifes a comportamentos e padrões inacessíveis à maioria da população [...]. (Cotrim, 2002, p. 32).

Por outro lado, no texto “O jovem como sujeito”, Dayrell busca compreender o jovem como sujeito que constrói um determinado modo de ser jovem dentro da sua realidade, do seu próprio cotidiano. Para ele, leituras que não consideram essa perspectiva “recortam de tal forma a realidade dos jovens que dificultam a sua compreensão como sujeitos na sua totalidade” (Dayrell, 2003, p. 40).

Desta forma, maquiagem a realidade das juventudes em vez de revelá-la implica em visões generalizadas e deturpadas das juventudes. Não é por acaso que, dentro do público juvenil, aquele que é mais atingido por efeitos negativos em virtude do desconhecimento do

seu contexto social particular é o jovem pobre da periferia sempre associado a visões negativas.

Peralva (1997) destaca que, para compreendermos essa dimensão do imaginário concernente ao jovem com efeito negativo, é necessário considerar que se trata de uma construção histórica em várias etapas. Cada uma dessas etapas coloca o jovem como sujeito em formação para o mundo do trabalho e as responsabilidades da vida adulta sem considerar que sua formação enquanto sujeito ocorre no próprio presente, como se a juventude fosse só uma etapa de transição para uma que ganharia sentido, a fase adulta.

Laranjeiras, Iriart e Rodrigues (2016), ao problematizar as transições juvenis considerando os processos de socialização dos jovens, definiram as culturas juvenis como sendo expressões singulares que são construídas pelos jovens com o intuito de lidar com as mudanças nos diversos cenários do mundo em que estão inseridos. Para os autores, os jovens são sujeitos de um processo de construção identitária em que as experiências e vivências são fortemente consideradas.

As identidades juvenis, ao ponto que se constroem e se manifestam, individual ou coletivamente, são caracterizadas pelos contextos em que se encontram. Ao serem construídas dentro de um ambiente com normas, como é o caso da escola, que é marcada como um ambiente pouco aberto às culturas juvenis, promove-se uma forma de silenciamento de suas manifestações, pouco se difundem.

Porém, no ambiente urbano, a cidade, espaços reconhecidos pela multiplicidade de territórios e expressões culturais distintas, as identidades culturais juvenis se afloram. Esse ambiente é considerado uma arena de conflitos e interesses pois, é o local de maior visibilidade das relações sociais e construção de identidades dos jovens contemporâneos. E, nesta perspectiva, entra em destaque a chamada cultura-mundo, na qual o consumo vinculado a globalização econômica reconhece, nas diversas formas de expressões juvenis, espaço para ganhar centralidade. A partir do consumo de maneira desigual dos produtos desenvolvidos para suprir as demandas alienadas dos jovens é possível, também, caracterizar a desigualdade cultural acentuada por este processo de globalização (Martins; Carrano, 2011).

Pode-se compreender, desta forma, que as juventudes não são homogênicas: suas identidades culturais são construídas imersas na sociabilidade, a qual na contemporaneidade da globalização econômica, promove espaços e condições de desigualdade entre os grupos juvenis. Esse fato se expressa por meio da rede de consumo destinadas a estes jovens, bem como a diversidade em que as manifestações culturais se expressão de acordo com cada ambiente onde ocorre as relações sociais entre os jovens.

### **O processo de formação dos jovens e o acesso à escola**

O processo de aprendizagem pode se dar fora e dentro do ambiente escolar, pode ser desenvolvido a partir de diferentes intencionalidades e relações sociais a que está imerso, articulado ao processo de formação da identidade cultural de um indivíduo. O processo de formação pode se desenvolver a partir do conjunto de três óticas da aprendizagem: a educação formal, informal e não formal.

Para pautar estes três conceitos, destaca-se Marandino (2017), ao afirmar que a educação formal representa o sistema de aprendizagem hierarquizado estruturalmente, com uma lenta adequação as intensas mudanças socioeconômicas. Para o mesmo autor, a educação informal, por sua vez, desenvolve-se incorporando toda a formação realizada ao longo da vida por meio das experiências cotidianas, sem exigir a direta intenção da aprendizagem e, para finalizar, Gohn (2014) destaca que a educação não-formal é aquela que se estabelece imersa em espaços com relações sociais coletivas e participativas com objetivos de aprendizagem e não gerada em ambientes formais de ensino como a escola.

Tendo visto as diferentes óticas em que o processo de formação é capaz de se desenvolver, é foco da discussão aqui pretendida a formação considerando a categoria juventudes. Sabe-se que os jovens estão inseridos em espaços, condições e relações sociais diversas e, para Dayrell (2003), a diversidade se apresenta por meio das classes sociais, da cultura, do gênero e, até mesmo, pelas regiões geográficas as quais estes jovens estão inseridos, sendo possível entender, a partir destas diversidades e realidades, a desigualdade em que a aprendizagem é promovida para os jovens.

Desta forma, compreender o jovem como sujeito social, levando em conta todas as realidades juvenis encontradas, se torna mais difícil. Para Dayrell (2003), as juventudes são vistas de diversas maneiras,

Uma das mais arraigadas é a juventude vista na sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é um "vir a ser", tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente. Sob essa perspectiva, há uma tendência de encarar a juventude na sua negatividade, *o que ainda não chegou a ser* (Salem, 1986), negando o presente vivido. Essa concepção está muito presente na escola: em nome do "vir a ser" do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro. (DAYRELL, 2003, p. 40-41).

Uma outra imagem presente é uma visão romântica da juventude que veio se cristalizando a partir dos anos de 1960, resultado, entre outros fatores, do florescimento da indústria cultural e de um mercado de consumo dirigido aos jovens, que se traduziu em modas, adornos, locais de lazer, músicas, revistas, etc. Nessa visão, a juventude seria um tempo de liberdade, de prazer, de expressão de comportamentos exóticos. A essa ideia se alia a noção de moratória, como um tempo para o ensaio e o erro, para experimentações, um período marcado pelo hedonismo e pela irresponsabilidade, com uma relativização da aplicação de sanções sobre o comportamento juvenil. Mais recentemente, acrescenta-se uma outra tendência de perceber o jovem reduzido apenas ao campo da cultura, como se ele só expressasse a sua condição juvenil nos finais de semana ou quando envolvido em atividades culturais (Dayrell, 2003).

Essas imagens convivem com outra: a juventude vista como um momento de crise, uma fase difícil, dominada por conflitos com a autoestima e/ou com a personalidade. Ligada a essa ideia, existe uma tendência em considerar a juventude como um momento de distanciamento da família, apontando para uma possível crise da família como instituição socializadora. (Dayrell, 2003, p. 41).

Ainda, considerando a juventude como um momento de crise, Dayrell (2003, p. 41), destaca que autores como Morcellini (1997), Zaluar (1997) e Abromavay *et al.* (1999) “vêm ressaltando que a família, junto com o trabalho e a escola, perderia o seu papel central de orientação e de valores para as gerações mais novas”. Um jovem, durante sua formação, pode ser visto dentro de uma destas visões, sendo desconsiderada a realidade em que ele se

encontra e conseqüentemente a forma de superação de possíveis e reais dificuldades enfrentadas por esses jovens durante o processo de formação.

Dentro dos prováveis espaços em que os processos educativos se materializam, o ambiente escolar, onde se desenvolve a educação formal, é o ambiente de maior resistência pelos jovens, considerando sua rede de normas instituídas. Para embasar esta explanação Peralva (1997), ao refletir sobre a sociologia da juventude, conceitua o jovem como sendo aquele indivíduo que resiste a ação socializadora que se coloca contra a um determinado padrão normativo.

Assim sendo, o processo de formação dos jovens é dificultado à medida que as instituições de ensino não articulam a realidade juvenil com as características estruturais, curriculares e normativas no ambiente escolar, ampliando, assim, o desvio ao que vem a ser estruturalista. Nesta perspectiva, de não articulação entre a agência socializadora, no caso, a escola, e o estudante, outro ponto de igual relevância é levantado: o acesso à escola.

Com a implementação do Plano Decenal de Educação para Todos, na década de 1990, ocorreu a universalização do acesso à educação e a promoção de forma mais democrática dos ambientes escolares, onde a escola passou a incluir as crianças no sistema escolar de forma mais efetiva. Com ele estabeleceu-se como meta a permanência escolar e, conseqüentemente, o acesso à continuidade de estudos (Brasil, 1993).

A rede pública era, então, espaço de formação com maior número de matrículas em relação a privada, dentro deste contexto. Mais tarde, o número de matrículas na escola privada foi crescendo e em conjunto a este fenômeno, os sujeitos que frequentavam as redes de ensino pública e privada também se inverteu. Anteriormente a escola pública que servia a classe dominante, aos filhos da elite, passou a ser o ambiente de aprendizagem da classe trabalhadora. Essa massificação da escola pública, ofereceu acesso a uma maior diversidade de identidades juvenis dentro do ambiente escolar, deu espaço, portanto, para os jovens enquanto sujeitos sociais com acesso à escola (Silva, 2015).

### **Projetos de vidas juvenis: limites e possibilidades**

Segundo Schutz (1979), um projeto de vida é uma ação do indivíduo de escolher, entre futuros possíveis, aquele que transformará os desejos e as fantasias, que lhes dão

substância, em objetivos passíveis de ser perseguidos, representando, assim, um caminho, uma orientação, um rumo de vida.

Seria um plano de ação em que um indivíduo se propõe a realizar em relação a alguma esfera de sua vida (profissional, afetiva, escolar etc.) em um espaço de tempo relativamente longo. Nessa direção, é importante destacar que as elaborações destes projetos de vida sempre dependem de um campo de possibilidades dadas pelo contexto socioeconômico e cultural no qual cada jovem se encontra inserido e que circunscreve suas experiências. Além disso, os projetos de vida possuem uma dinâmica própria transformando-se com o passar do tempo e, a depender das possibilidades dadas. Estes projetos têm uma determinada relação com o tempo, em especial o futuro, especialmente a forma com que as juventudes lidam com essa dimensão da realidade (Leão; Dayrell; Reis, 2011).

Dayrell (1999) coloca que a elaboração de um projeto de vida é um processo de aprendizagem que requer um amadurecimento de integrar o passado, o presente e o futuro. Ainda, segundo Velho (1994), a construção destes projetos é um processo dinâmico e permanentemente reelaborado, reorganizando a memória do ator, dando novos sentidos e significados, provocando repercussões nas suas identidades. Além disso, é importante ressaltar que o processo de construção destes projetos de vida se dão em um movimento de despertar por parte dos jovens que desejam uma independência e a busca de sua emancipação para a vida adulta, o que leva o sujeito a ter planos e a fazer projetos (Alves; Dayrell, 2015). A realização de projetos de vida depende dos espaços de formulação e implementação destes projetos, ou seja, da identidade de cada um destes sujeitos e do conhecimento da realidade em que estes jovens vivem e da forma com que estes dispõem para garantir suas sobrevivências (Velho, 1994).

Para Alves e Dayrell (2015), projetos apresentam diferentes categorias:

Uma primeira categoria identificada refere-se a um grupo de jovens que elaboram seus projetos de forma mimética, ou seja, que tendem a imitar algo ou alguém que têm como referência positiva. Imitação não está sendo usada aqui no sentido de uma repetição mecânica, como poderia ser identificada no comportamento das formigas, por exemplo, mas no sentido que lhe dá o sociólogo francês Gabriel de Tarde, de uma imitação-refletida, ou uma imitação espontânea, como aquela das experiências sociais que adquirimos imitativamente, como a linguagem. Um exemplo de tal categoria é imitar um parente que se admira, um ídolo ou mesmo um conhecido que faz sucesso na comunidade, alguém que conquistou determinado status, que tem o respeito da sociedade, seja por meio da

posição social ou da ocupação profissional. Nesses casos, os jovens, embora sem muita reflexão, sem levar em conta muitas vezes seu campo de possibilidades, desejam construir uma história de sucesso tendo como referência quem é sucesso para eles. Esse tipo de projeto é, em geral, influenciado por modismos, por tendências do mercado ou por notícias veiculadas pela mídia ou pelo boca a boca na pequena comunidade. Nesse modelo, os jovens se miram em alguém, olham e pensam: é lá que eu quero chegar. (Alves; Dayrell, 2015, p. 382).

A segunda categoria de projetos trata-se dos jovens que tem projetos de vida chamados de hipomaníacos.

Caracterizam-se pelo excesso de otimismo, euforia, mania de grandeza, projeções excessivas no futuro, desconhecimento do campo de possibilidades, quase uma fuga da realidade. Aqueles que se expressam no modo de projeto aqui definido como hipomaníaco, por vezes, parecem misturar realidade e fantasia, brincam com tudo que o futuro pode oferecer, já que, para estes, no futuro, tudo é possível. Eles se permitem fantasiar sem se preocupar com o campo de possibilidades, com possíveis limitações individuais ou com estratégias de realização dos seus projetos [...]. (Alves; Dayrell, 2015, p. 383).

Outro tipo de projeto são os projetos estratégicos em que aqueles que os elaboram tem claramente o alvo e seta, ou seja, os jovens sabem o que querem, reconhecem seus campos de possibilidades, de modo a avaliar e definir os fins e os meios possíveis para alcançá-los.

Aqueles elaborados com base nesse modelo apresentam claramente alvo e seta, ou seja, os jovens sabem o que querem, evidenciam conhecimento suficiente do campo de possibilidades, de modo a avaliar e definir os fins e os meios possíveis para alcançá-los. Em alguns casos, mencionam um plano B e alternativas possíveis para lidar com os desafios da sociedade labiríntica em que estão crescendo. O tempo que caracteriza os sujeitos que organizam suas condutas futuras de modo estratégico é tanto o presente como o futuro, visto que, nas suas falas, fica evidente que eles não só se preocupam com o futuro, como se organizam no presente para alcançar os objetivos futuros. Tais jovens também evidenciam posicionamento em relação às questões enfrentadas no presente para organizar seus projetos e, embora para alguns deles as questões objetivas e subjetivas ainda se mostrem difusas nas análises sobre tais dificuldades, elas não são totalmente desconhecidas. (Alves; Dayrell, 2015, p. 383-384).

Já, os projetos de recusa são aqueles em que os jovens negam uma determinada realidade que estes não querem para si, por conhecimento próprio, às vezes encontrados no seio de suas famílias.

Aqui a vivência pessoal é um elemento importante e experiências negativas que os afetam de alguma maneira são o que mais conta. Os tempos presente e futuro são contemplados, à medida que eles falam de projetos futuros sem perder de vista que tudo começa hoje, no tempo presente, e guarda uma relação intrínseca com o passado. O campo de possibilidades é bastante familiar e, por vezes, pode assustar por ser visto como determinista. Assim, os projetos se expressam pelo medo de fracassar em algo, porque há um membro da família que tentou e fracassou, ou pelo medo de se envolver com drogas, porque há casos na família e sabem que isso pode acontecer com eles. Há ainda a recusa da maternidade/paternidade, por terem exemplos de colegas ou mesmo de familiares que foram pais/mães cedo ou de forma não planejada, o que eles veem como a última opção para suas vidas. (Alves; Dayrell, 2015, p. 384-385).

Também, foi identificado jovens que não se encaixaram em nenhuma das categorias apresentadas anteriormente. Estes, não vislumbram qualquer ação além do tempo presente (Alves; Dayrell, 2015).

Por traz da forma com que estes projetos são pensados e estruturados e, o desejo e anseio dos jovens ao elaborarem estes projetos, está o fato de se tornarem alguém na vida, ou seja, serem reconhecidos, ter o respeito da sociedade, serem enxergados enquanto pessoas e cidadãos, serem valorizados, ter um espaço no mercado de trabalho e ter qualidade de vida que garanta todos seus direitos e necessidades.

Alves e Dayrell (2015) destacam que, de uma maneira geral, diferentes grupos de diálogos juvenis centralizam seus projetos de vidas em torno das expectativas de escolarização articuladas com o mundo do trabalho, indicando uma profissão desejada. Nesse sentido, reforçam a importância da escola e do trabalho na constituição de uma determinada condição juvenil. Ainda, segundo os mesmos autores, para uma grande quantidade de jovens, geralmente os mais novos, sem maiores expectativas no mundo do trabalho, a escola se coloca como um espaço privilegiado de realização dos sonhos. O abismo de formação entre as diferentes camadas socioeconômicas brasileira faz com que, aos privilegiados, curse um Ensino Médio de qualidade que os leve a ingressar na universidade pública. Já, para aqueles mais maduros ou, desprovidos de condições financeiras adequadas, diante da vida e do trabalho e, com expectativa escolar mais urgente, o Ensino Técnico aparece como possibilidade de formação para disputar o mercado de trabalho com uma qualificação maior. Esta realidade reflete as diferentes demandas para o Ensino Médio de

forma a contemplar a diversidade de experiências juvenis com suas necessidades diversas. (Leão; Dayrell; Reis, 2011).

Observa-se que a escola tem grande importância na vida dos jovens, sendo uma instituição para a qual se destinavam muitas expectativas. Por outro lado, ela apresenta muitas limitações e dificuldades em responder o que dela se esperava. Considerando a escola como uma instituição fundamental no processo de formação humana das novas gerações e para a construção dos projetos de vidas dos jovens que ali estão, destaca-se que:

A escola tem de se perguntar se ainda é válida uma proposta educativa de massas, homogeneizante, com tempos e espaços rígidos, numa lógica disciplinadora, em que a formação moral predomina sobre a formação ética, em um contexto dinâmico, marcado pela flexibilidade e fluidez, de individualização crescente e de identidades plurais. Parece-nos que os jovens alunos, nas formas em que vivem a experiência escolar, estão dizendo que não querem tanto ser tratados como iguais, mas, sim, reconhecidos nas suas especificidades, o que implica serem reconhecidos como jovens, na sua diversidade, um momento privilegiado de construção de identidades, de projetos de vida, de experimentação e aprendizagem da autonomia. Demandam dos seus professores uma postura de escuta – que se tornem seus interlocutores diante de suas crises, dúvidas e perplexidades geradas, ao trilharem os labirintos e encruzilhadas que constituem sua trajetória de vida. Enfim, parece-nos que demandam da escola recursos e instrumentos que os tornem capazes de conduzir a própria vida, em uma sociedade na qual a construção de si é fundamental para dominar seu destino. (Dayrell, 2007, p. 1125-1126).

Para o jovem, o futuro é o espaço de construção de um projeto de vida e, dependendo da realidade social a qual o jovem está inserido, o futuro passa ser temido e não almejado. Podemos, assim, afirmar que a classe social diferencia as juventudes.

Refletir sobre a juventude e trabalho deixando de lado temas como desigualdade social, família e consumo representa a construção incompleta de um cenário analítico para contemplar a realidade do cotidiano juvenil no Brasil. A própria definição de juventude neste contexto está relacionada diretamente com conceitos que contribuem com a compreensão de uma sociedade que legitima o trabalho e o consumo como as principais formas de representação de identidades juvenis (Moura, 2017, p. 225).

Neste sentido, mostra-se às escolas o desafio de se constituem em uma referência, onde, de fato, os jovens possam ter acesso a reflexões, informações, habilidades e competências, dimensões importantes para os seus projetos de vida. (Leão; Dayrell; Reis, 2011).

### **Considerações transitórias**

Pode-se afirmar que no Brasil existem diferentes juventudes, tendo em vista que os jovens, a depender do grupo ao qual façam parte e da forma com que queiram ser vistos e reconhecidos, se mostram diante de diversas identidades culturais juvenis, construindo seus próprios repertórios de conhecimentos e valores.

Este processo de criação de identidades faz com que os jovens demarquem territórios de sociabilidade e de práticas coletivas, o que dá sentido ao pertencimento a um determinado grupo social. São nestes territórios que os jovens encontram espaços para ressignificar os ambientes, a partir de suas práticas específicas, o que acontece, inclusive, no interior das escolas.

As escolas são instituições de referência para os jovens, seja no processo de orientação para realizar escolhas conscientes sobre suas trajetórias pessoais de vida,, como um espaço que possibilita a realização de seus sonhos e redução das suas condições de vulnerabilidade.

Neste sentido, a escola continua tendo o seu papel de orientar, de formar, de motivar, de estimular entre outras tantas ações que podem ser exercidas por esta instituição. Mas, cabe a ela o trabalho desafiador de poder, de fato, oferecer aos jovens uma educação de qualidade que os torne conscientes de si e da realidade em que estão inseridos.

### **Referências**

ABROMAVAY, Miriam *et al.* *Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

ALVES, Maria Zenaide; DAYRELL, Juarez. Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 375-390, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/zdrYMY7tZzdtfw7sTkPRNTD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano Decenal de Educação para Todos*, 1993. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. *O ensino médio na transição da juventude para a vida adulta: juventude e iniciação científica: políticas públicas para o ensino médio*. Rio de Janeiro: EPSJV: UFPR, 2010.

COTRIM, Gilberto. *Fundamentos da filosofia: história e grandes temas*. São Paulo: Saraiva, 2002.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000300022&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300022&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 20 dez. 2020.

DAYRELL, Juarez. Juventude, grupos de estilo e identidade. *Educação em revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 25-39, 1999. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0102-46981999000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46981999000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 13 abr. 2023.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 24, p. 40-52, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020.

ENNE, Ana Lúcia. Juventude como espírito do tempo, faixa etária e estilo de vida: processos constitutivos de uma categoria-chave da modernidade. *Revista Comunicação, mídia e consumo*, São Paulo, v. 7 n. 20 p. 13-35 nov. 2010. Disponível em: <https://revistacmc.espm.br/revistacmc/article/view/203>. Acesso em: 13 abr. 2023.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, aprendizagem e saberes em processos participativos. *Investigar em Educação II<sup>a</sup> Série*, [s. l.], n. 1, 2014. Disponível em: [https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/gohn\\_2014.pdf](https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/gohn_2014.pdf). Acesso em: 13 abr. 2023.

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, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/56124>. Acesso em: 12 abr. 2023.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Jr9sGWbKhNRCFwFBMzLg34v/?lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2023.

MARANDINO, Martha. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal? *Ciência e Educação*, Bauru, v. 23, n. 4, p. 811-816, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/cmjvH7v4mFZMsdjV5bWLJfM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2023.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. *Educação (UFSM)*, Santa Maria, v.

36, n. 1, p. 43-56, 2011. Disponível em:  
<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2910>. Acesso em: 13 abr. 2023.

MORCELLINI, Mario. *Passagio al futuro: formação esociallizzazione tra vecchi e nuovi media*. Milão: FrancoAngeli, 1997.

MOURA, Leila Silva de. Juventude e trabalho: o sentido do trabalho para o jovem aprendiz. *RIOS*, Paulo Afonso, v. 11, n. 14, 216-227, 2017. Disponível em:  
<https://www.publicacoes.unirios.edu.br/index.php/revistarios/article/view/434>. Acesso em: 13 abr. 2023.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 3, 1997. Disponível em:  
[http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE05\\_6/RBDE05\\_6\\_04\\_ANGELINA\\_PERALVA.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_04_ANGELINA_PERALVA.pdf). Acesso em: 10 abr. 2023.

SANTIAGO, Idalina Maria Freitas Lima; NASCIMENTO, Josilene Barbosa do; MOREIRA, Orlandil de Lima. Motivações e Autoavaliações da Participação Juvenil. In: SANTIAGO, Idalina Maria Freitas Lima; NASCIMENTO, Josilene Barbosa do; MOREIRA, Orlandil de Lima. *Gênero, participação política e novas sociabilidades da juventude*. São Paulo: Editora Filiada A. Abeu, 2016.

SCHUTZ, Alfred. *Saggi sociologic*. Torino: Utet, 1979.

SILVA, Maciel Pereira da. Juventude(s) e a escola atual: tensões e conflitos no “encontro de culturas”. *Rev. Ed. Popular*, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 46-59, 2015. Disponível em:  
<https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/28958>. Acesso em: 12 abr. 2023.

VELHO, Gilberto. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ZALUAR, Alba. Gangues, galeras e quadrilhas: globalização, juventude e violência. In: VIANNA, Hermano (org.). *Galeras cariocas, territórios de conflitos e encontros culturais*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

*Recebido em: 02 de dezembro de 2022*

*Aceite em: 07 de março de 2023*