

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**  
**CAMPUS CHAPECÓ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**  
**CURSO DE MESTRADO EM GEOGRAFIA**

**A DIMENSÃO ESPACIAL DA CONDIÇÃO JUVENIL E PROJETOS DE VIDA: UMA ANÁLISE DA POLÍTICA CURRICULAR CATARINENSE NO CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO**

**Jonathan Alisson dos Santos Souza**

**Chapecó, fevereiro de 2024.**

*Chapecó/SC.*

JONATHAN ALISSON DOS SANTOS SOUZA

**A DIMENSÃO ESPACIAL DA CONDIÇÃO JUVENIL E PROJETOS DE VIDA: UMA ANÁLISE DA POLÍTICA CURRICULAR CATARINENSE NO CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, Mestrado acadêmico, da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito para a obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Willian Simões.

Chapecó, fevereiro de 2024.

*Chapecó/SC.*

JONATHAN ALISSON DOS SANTOS SOUZA

**A DIMENSÃO ESPACIAL DA CONDIÇÃO JUVENIL E PROJETOS DE VIDA: UMA ANÁLISE DE POLÍTICAS CURRICULARES NO CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, Mestrado acadêmico, da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito para a obtenção do título de mestre.

Esta dissertação foi defendida e aprovada pela banca em 26 de fevereiro de 2024.

**BANCA EXAMINADORA DE DEFESA DE MESTRADO**

Documento assinado digitalmente  
 **WILLIAN SIMÕES**  
Data: 28/04/2024 19:37:01-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Willian Simões – UFFS (Orientador)



---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Helena Copetti Callai - UFFS/Unijuí (Avaliadora interna)

Documento assinado digitalmente  
 **SANDRA DE CASTRO DE AZEVEDO**  
Data: 17/04/2024 08:37:28-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sandra de Castro de Azevedo - Unifal/MG (Avaliadora externa)

## **Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Souza, Jonathan Alisson dos Santos  
A DIMENSÃO ESPACIAL DA CONDIÇÃO JUVENIL E PROJETOS DE VIDA:: UMA ANÁLISE DA POLÍTICA CURRICULAR CATARINENSE NO CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO / Jonathan Alisson dos Santos Souza. -- 2024.  
112 f.

Orientador: Profº Drº Willian Simões

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Chapecó,SC; Erechim,RS, 2024.

1. Juventude e Espaço; Dimensão espacial da condição juvenil; Juventude e Projeto de Vida e Reforma do Ensino Médio. I. Simões, Willian, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

*Dedico este trabalho a Deus, à minha família pelo incentivo, ao meu noivo por sempre acreditar em mim e ter paciência, aos meus amigos, à educação pública básica, aos meus alunos e a classe trabalhadora deste país, a qual faz tanto com tão pouco. É por todos nós que este trabalho é feito. Viva a educação pública, gratuita e de qualidade.*

## AGRADECIMENTOS

Dedico primeiramente às forças divinas que sempre me auxiliam e estão comigo nas jornadas que trilho.

À minha família que sempre confia em mim, incentivando-me nos estudos e nos avanços na minha carreira. Minha mãe, Ana, mulher guerreira que trabalha de domingo a domingo, sem férias ou folga e que sempre buscou dar-me tudo que é necessário para o meu desenvolvimento, permitindo-me estudar enquanto a mesma trabalha constantemente, a ti todo o meu amor e agradecimento.

Agradeço imensamente ao meu noivo, companheiro, amigo, parceiro, Jorge Renan, o qual com sua paciência sem fim suportou e esteve comigo ao longo das diversas crises emocionais, choros, dúvidas, momentos de irritação, sempre me incentivando e me impulsionando que tudo daria certo. Você é meu lugar de paz, meu refúgio, minha razão. Amo-te.

Obrigado aos meus amigos Derek Gustavo, Vagner Felisdório pela presença na defesa deste trabalho mesmo de longe e com rotinas puxadas. Eu amo vocês e nossas conversas sempre me auxiliam a ver o mundo de uma forma diferente e a me ver melhor. Meu obrigado à Juliana Farias de Araújo, minha amiga de graduação, parceira, Professora e Mestre em Geografia, um sempre incentivando o outro no crescimento pessoal e profissional, como também na jornada no mestrado, ela na UFAL e eu na UFFS.

Dedico aos amigos e colegas que fiz e conheci durante o mestrado na UFFS, a toda minha turma, em especial ao Gerson Naibo Júnior, com quem tive o prazer de dividir apartamento em Chapecó e nunca esquecerei nossas noites de conversa com vinho. Karin Berwanger companheira nas disciplinas em educação, Rafael Senger por suas análises críticas, Bruno Mamede pelas explicações e por fazer desse período um tempo mais leve.

Meu muito obrigado ao Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Igor Catalão, o qual ajudou-me por diversos momentos com moradia durante essa jornada, ao meu orientador Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Willian Simões, pela orientação, pelas conversas esclarecedoras, paciência, presença, empatia, como disse e repito, eu não poderia ter tido um melhor orientador, obrigado.

À FAPESC pela bolsa concedida em 2022 que possibilitou a continuidade deste trabalho, a qual sem a mesma, não conseguiria concluir. Obrigado.

Ao corpo docente do PPGGeo/UFFS pelos ensinamentos, momentos de interação, projetos, aulas, discussões realizadas neste período que me permitiram avançar nesta pesquisa.

À cidade de Chapecó, a qual me recebeu com muito carinho, braços abertos, possibilitou-me novas experiências e interações que eu desconhecia, eu adoro essa cidade. Ao estado de Santa Catarina, o qual eu amo por tudo que vivi e vi nesse lugar, sempre fui muito bem recebido e sempre me sinto em casa.

À Universidade Federal da Fronteira Sul pela oportunidade de cursar o mestrado acadêmico em Geografia, pelo acolhimento, auxílios e possibilidade de desenvolver meu trabalho e minha vida acadêmica. Obrigado por permitir que um filho da classe trabalhadora do nordeste do Brasil possa concluir o mestrado e concluir um sonho de muitos que me antecederam. Que siga por muitos anos contribuindo para o avanço da educação pública, gratuita e de qualidade para o povo brasileiro. A educação muda vidas.

## RESUMO

Esta pesquisa objetiva compreender em que medida a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e, em particular, a política curricular catarinense, no que diz respeito à sua concepção de Projeto de Vida, abre caminhos para considerar a dimensão espacial da condição juvenil nos processos de ensinar e aprender. O presente estudo foi realizado em contexto de implantação da reforma do ensino médio sancionada pela Lei 13.415/17. A pesquisa articula conceitos de espaço, educação, condição juvenil e políticas públicas educacionais, buscando compreender impactos da reforma supramencionada e, em especial, desdobramentos acerca do componente curricular projeto de vida na formação das juventudes. Metodologicamente, a pesquisa desenvolveu análise de conteúdo, baseada em Bardin (1977), tendo como foco documental a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBEMTC) e o caderno intitulado Roteiros Pedagógicos do estado de Santa Catarina. Envolveu cotejamento e análise de unidades de conteúdo em diálogo com diferentes aportes teórico-conceituais. Reflexões sobre as interfaces entre a dimensão espacial da condição juvenil e projeto de vida. Procuramos argumentar sobre como a política curricular que sustenta o novo Ensino Médio, especialmente o caso catarinense, assume papel cínico frente a função social da educação na formação de nível médio das juventudes em que o componente curricular projeto de vida foi produzido como ferramenta estratégica para manutenção da (re)produção capitalista do espaço. Buscamos sustentar a compreensão de que o trabalho pedagógico com projeto de vida na perspectiva proposta pela reforma em curso, induz a formação das juventudes para uma cidadania neoliberal. Mesmo quando seus textos dão pistas de reconhecimento da diversidade e das desigualdades que marcam a condição juvenil e suas espacialidades.

Palavras-chave: Juventude e espaço; Dimensão espacial da condição juvenil; Juventude e projeto de vida; Reforma do Ensino Médio.

## ABSTRACT

This research aims to understand to what extent the Common National Curricular Base of High School Education, and particularly the curricular policy of the state of Santa Catarina, concerning its conception of Life Project, paves the way to consider the spatial dimension of youth condition in the processes of teaching and learning. This study was conducted in the context of the implementation of the high school reform sanctioned by Law 13.415/17. The research articulates concepts of space, education, youth condition, and educational public policies, seeking to understand the impacts of the aforementioned reform and, especially, the developments regarding the curricular component of life project in the formation of youth. Methodologically, the research developed content analysis, based on Bardin (1977), focusing on documentary sources such as the Common National Curricular Base (BNCC); the Base Curriculum of High School Education of the Santa Catarina Territory (CBEMTC); and the booklet entitled "Pedagogical Scripts" from the state of Santa Catarina. It involved comparison and analysis of content units in dialogue with different theoretical-conceptual contributions. Reflections on the interfaces between the spatial dimension of youth condition and life project were made. We argue how the curricular policy that supports the new High School Education, especially in the case of Santa Catarina, assumes a cynical role in the face of the social function of education in the high school formation of youth, where the curricular component of life project was produced as a strategic tool for maintaining the capitalist (re)production of space. We seek to support the understanding that pedagogical work with life project from the perspective proposed by the ongoing reform induces the formation of youth towards a neoliberal citizenship, even when their texts provide clues for recognizing the diversity and inequalities that mark the youth condition and its spatialities.

Keywords: Youth and space; Spatial dimension of youth condition; Youth and life project and High school reform.

---

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Santa Catarina em destaque no Brasil.....	54
Figura 2: Integração das três dimensões e o trabalho com Projeto de Vida.....	86
Figura 3: Enfoques das dimensões do Projeto de Vida em Santa Catarina.....	93

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: População entre 0 e 19 anos por situação domiciliar (urbano-rural) 2021.....	30
Tabela 2: População de 0 a 19 anos de acordo com gênero autodeclarado.....	31
Tabela 3: População de 0 a 19 anos referentes a etnia/cor.....	31
Tabela 4: População jovem catarinense segundo a faixa etária.....	55
Tabela 5: População jovem segundo sexo .....	56
Tabela 6: População jovem segundo cor.....	56-57
Tabela 7: Mulheres jovens que possuem filhos.....	57
Tabela 8: Distribuição do nível escolaridade dos jovens catarinenses de acordo com as mesorregiões estaduais.....	59

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dimensões do Projeto de Vida.....	70
Quadro 2: Descrição das dimensões do Projeto de Vida.....	71
Quadro 3: Aspectos a serem trabalhados pelo professor de Projeto de Vida na dimensão emocional.....	73
Quadro 4: As competências do século XXI para o Projeto de Vida.....	74
Quadro 5: Sugestões pedagógicas para o trabalho com o componente curricular Projeto de Vida.....	75-77
Quadro 6: Sugestões das unidades temáticas para serem trabalhadas em Projeto de Vida.....	79-80
Quadro 7: Dimensões que perpassam as identidades juvenis de acordo com os Roteiros pedagógicos do componente de Projeto de Vida em Santa Catarina.....	82
Quadro 8: Dimensões pessoal e cidadã.....	90-92
Tabela 17: Dimensão profissional.....	87
Tabela 18: A contradição apoiada em textos nacionais.....	90-91

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**CBEMTC** – Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense

**CLT** – Consolidação das Leis do Trabalho

**CONJUVE** – Conselho Estadual da Juventude

**DCNEM** – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

**DIEESE** – Departamento Intersindical de estatística e estudos socioeconômicos

**ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio

**EUA** – Estados Unidos da América

**FAPESC** – Fundação de Amparo à pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina

**FIESC** – Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina

**GPETE** – Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação.

**ICJ** – Instituto Catarinense da Juventude

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IDH** – Índice de Desenvolvimento Humano

**IPEA** – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

**LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**LGBTQIA+** - Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais, assexuais, mais.

**MP** – Ministério Pública

**NEM** – Novo Ensino Médio

**ONU** – Organização das Nações Unidas

**PNAD** – Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios

**RPCPV** – Roteiros pedagógicos do componente de Projeto de Vida

**SAEB** – Sistema de Avaliação da Educação Básica

**SC** – Santa Catarina (Estado brasileiro)

**SEDUC/AL** – Secretaria do Estado da Educação de Alagoas

**SED/SC** – Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina

**UFAL** – Universidade Federal de Alagoas

**UFFS** – Universidade Federal da Fronteira Sul

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 01. ESPAÇO, CONDIÇÃO JUVENIL E PROJETO DE VIDA NO CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO.....	21
1.1 A dimensão espacial da condição juvenil.....	22
1.2 Sobre juventudes e Projetos de Vida.....	32
1.3 Projeto de Vida na Reforma do Ensino Médio.....	44
CAPÍTULO 02 – JUVENTUDES, DIMENSÃO ESPACIAL DA CONDIÇÃO JUVENIL E PROJETO DE VIDA NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA.....	52
2.1 Juventudes catarinenses: Elementos contextuais.....	52
2.2 Concepção de juventude e Projeto de Vida no Currículo Base do Território Catarinense.....	61
2.2.1 Juventude: categoria social, diversidade cultural e espacial.....	61
2.2.2 Projeto de vida:.....	68
2.3 Concepções de Juventudes e Projeto de Vida nos Roteiros Pedagógicos do estado de Santa Catarina.....	81
CAPÍTULO 3. REAFIRMAÇÃO DA PRODUÇÃO CAPITALISTA DO ESPAÇO NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO.....	87
3.1 Projeto de Vida como componente curricular e a dupla faceta da política.....	87
3.2 A (re)afirmação da (re)produção capitalista do espaço e da cidadania neoliberal no contexto da reforma do ensino médio.....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS.....	107

## INTRODUÇÃO

O desenvolvimento desta pesquisa ocorre mediante inquietações que emergem junto ao meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Fronteira Sul, as quais tinham como alvo inicial entender a reforma do ensino médio brasileiro ocorrida em 2016, a partir da publicação da medida provisória 746/2016, e sancionada por lei em 2017 sob o governo de Michel Temer e seus impactos na Geografia Escolar. Como também, compreender dentro dessa reforma e no novo componente curricular intitulado “projeto de vida”, em que medida havia abertura, direta ou indiretamente, para o trabalho com a dimensão espacial da condição juvenil na educação básica.

Esses questionamentos iniciais fizeram-se presentes, principalmente, por eu ser Professor de Geografia, oriundo de escola pública da rede estadual de Alagoas, graduado pela Universidade Federal do Alagoas (UFAL) e, atualmente, atuando tanto na minha disciplina de formação, como em componentes eletivos do chamado itinerário formativo que compõem o Novo Ensino Médio (NEM). É deste lugar que estabeleci um processo de investigação, como alguém que vem sendo impactado diretamente pela reforma realizada de forma rápida e sem consulta ampla aos educadores e estudantes. Enquanto professor de Geografia, atuando no componente de Projeto de Vida, me questionei em diversos momentos sobre como poderia abordar a dimensão espacial da condição juvenil junto aos jovens neste componente.

No presente momento leciono em todas as séries do ensino médio em duas escolas estaduais da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC-AL) como Professor efetivo, com uma carga horária de 30h semanais, mais precisamente na região do sertão alagoano. Além dessa configuração espacial da atuação profissional em Alagoas, desafiei-me a cursar o Mestrado em Santa Catarina, pois sempre quis experimentar uma nova realidade, nova Universidade, uma região diferente da minha e sair da zona que eu estou acostumado. Procurei vivenciar algo diferente com novas perspectivas e visões sobre o mundo, cultura, modos e formas. Assim, busquei me debruçar sobre essa realidade, a qual fui bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação de Santa Catarina (FAPESC)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Agradecemos à FAPESC pela bolsa concedida em 2022, pois contribuiu para qualificar os estudos, questionamentos e oportunizou a dedicação aos estudos documentais que tratam da Reforma do Ensino Médio no

Importante ressaltar também que, esta pesquisa faz parte de um projeto maior e compõe uma série de trabalhos que são e estão sendo desenvolvidos por estudantes de graduação, mestrado, doutorado no âmbito do GPETE – Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, mais especificamente à linha 2: Territorialidades das Juventudes, Trabalho e Escola. Como também, salientar que esta pesquisa analisa uma política curricular nacional em curso, em contexto de implantação. Estamos vivenciando um movimento transitório cujas mudanças serão sentidas por gerações.

A Geografia, enquanto disciplina escolar, conjuntamente com outras disciplinas escolares ligadas às chamadas ciências humanas e sociais, foram impactadas pela reforma em curso. Exemplo disso está na diminuição direta das horas semanais de trabalho e na hibridização e pulverização superficial de conceitos e categorias geográficas no interior da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (PFIFER, 2023). Esse fato, acreditamos, ocorre pela razão do poder que a Geografia tem de provocar os estudantes a pensarem a sua realidade, analisar, refletir, questionar, ampliando as capacidades intelectuais de interpretar e agir em suas espacialidades, suas territorialidades e sobre seu lugar no mundo (SIMÕES, 2017).

Com base em diferentes referências, considero o ensino desta ciência relevante para a formação humana integral das juventudes (CAVALCANTI, 2002; 2014; VESENTINI, 2006; CALLAI, 2011; STRAFORINI, 2018). Tais autores defendem nas suas mais diversas obras a valorização do conhecimento geográfico na educação básica e a experiência do aluno que chega à escola, sua própria espacialidade. Pois como a professora Cavalcanti (2002, p.20) afirma, “a Geografia busca levar em consideração o saber e a realidade do estudante como referências para o estudo do espaço geográfico”. Somamos a preocupação em formarmos pessoas conscientes, reflexivas e críticas da sua realidade, ou seja, a Geografia é uma ciência “preocupada com a criticidade e o senso de cidadania dos educandos” (VESENTINI, 2006, p. 5).

Partindo dessas compreensões introdutórias sobre o ensino de Geografia e problematizando o lugar da ciência na formação das juventudes do Ensino Médio, com as preocupações advindas da atual reforma desencadeada no Brasil. Nos debruçamos em processo investigativo com o objetivo geral de compreender em que medida a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e, em particular, a política curricular catarinense, no que diz respeito

---

Brasil e em Santa Catarina com foco no tema do “projeto de vida”.

à sua concepção de Projeto de Vida, abre caminhos para considerar nos processos de ensinar e aprender a dimensão espacial da condição juvenil.

Para atender este objetivo geral, delineamos como objetivos específicos: i) analisar a noção de projeto de vida na BNCC e na Proposta Curricular do estado de Santa Catarina no contexto da Reforma do Ensino Médio, buscando estudar e discutir a relação entre espaço, condição juvenil e projetos de vida das juventudes do Ensino Médio; ii) analisar a proposição de reorganização curricular induzida pela atual reforma do ensino médio com foco na concepção de juventude e projeto de vida, a partir de análise da BNCC e documentos indutores dos estados de Santa Catarina e; iii) discutir a concepção de projeto de vida proposto nos documentos indutores da atual Reforma do Ensino Médio e refletir sistematicamente sobre concepção, limites e possibilidades acerca da dimensão espacial da condição juvenil na formação dos jovens e a utilização do projeto de vida como ferramenta para a (re)produção capitalista do espaço.

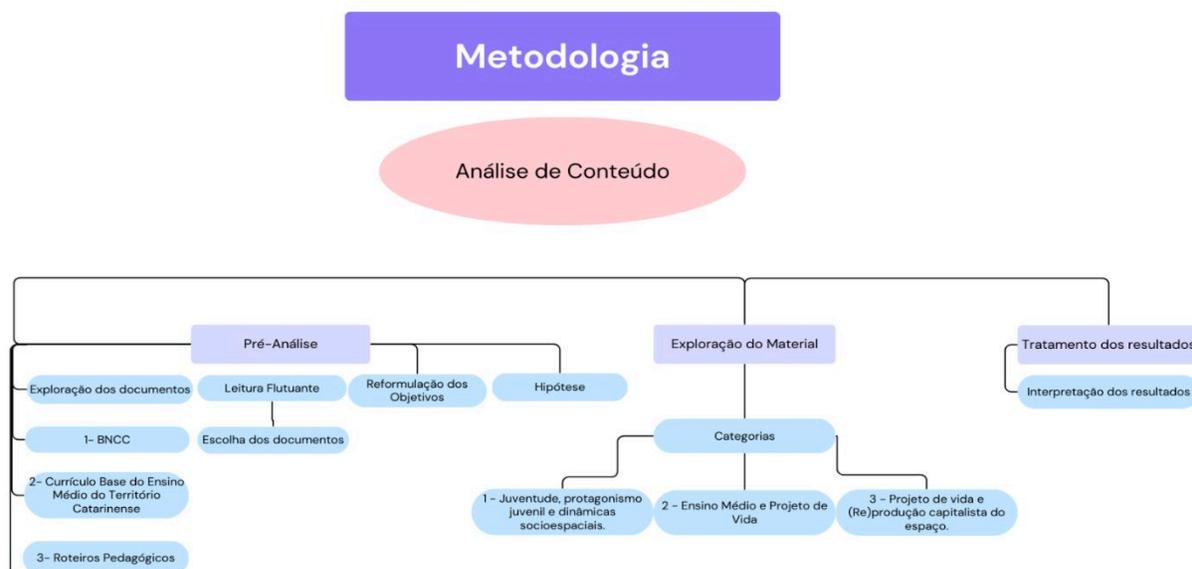
Para alcançar tais objetivos, a pesquisa desenvolveu análise de conteúdo documental, baseada em Bardin (1977), tendo como foco a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBEMTC) e o caderno intitulado Roteiros Pedagógicos do estado de Santa Catarina, com o propósito de cotejar e compreender o entendimento a respeito do conceito de juventude e de projetos de vida do novo ensino médio. Refletir sobre as interfaces entre a dimensão espacial da condição juvenil e projeto de vida.

Assim, cabe salientar que, nesta pesquisa, não avançamos aos contextos de prática, focando no estudo dos documentos enquanto política curricular proposta na escala institucional (MAINARDES, 2018), mas que possuem a intencionalidade de funcionar como dispositivos indutores da organização pedagógica na escola.

Logo, adotamos a análise das unidades de conteúdo cotejados a partir das seguintes palavras-chave: projeto de vida; ensino médio; espaço, juventude entre outras, nos textos indutores anunciados acima, para que pudéssemos ter um caráter descritivo e correlacional do levantamento com a finalidade de caracterizar, discutir, refletir e compreender as abordagens adotadas pelos documentos oficiais. Buscamos argumentar que, não há como trabalhar com projeto de vida sem considerar esta dimensão da vida jovem, sua base socioespacial. E que consideramos um equívoco, qualquer abordagem desterritorializada da condição juvenil, sob o

risco de formarmos gerações inteiras cujos projetos de vida estarão submetidos a interesses de *outrem*.

Esta pesquisa e suas produções de dados estão baseadas em bibliografias, matérias como artigos e livros publicados sobre a temática pesquisada e na análise documental. Diversos referenciais foram consultados com objetivo de construir dados aqui analisados. Essa metodologia apresenta seus objetivos, os quais segundo Bardin compreende superar a incerteza e a agregação de conhecimento e informações ao que já se foi feito. Logo, há uma proposta de se avançar no que foi realizado. Vejamos o esquema da metodologia de análise dos documentos oficiais catarinenses seguir:



A estrutura da análise, com base na metodologia trilhada, se constituiu em 3 momentos: 1) pré-análise; 2) análise do material e o tratamento dos resultados (cotejamento de unidades de análise) e; 3) interpretação em diálogo com aportes teórico-conceituais em perspectiva interdisciplinar. A pré-análise foi marcada pela escolha dos documentos, aqueles que, de alguma forma, poderiam servir à nossa pesquisa e que estivessem relacionados à temática pesquisada. Foram os documentos selecionados: A BNCC, Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense e os Roteiros Pedagógicos. Partimos para uma leitura flutuante e em posse do

material selecionado, por meio da leitura inicial realizada, reformulamos os objetivos da pesquisa para atender a demanda e especificidades da documentação selecionada. Momento em que também buscamos refletir, pensar, questionar, montar as primeiras hipóteses.

Logo em seguida, buscamos qualificar a análise do material selecionado fazendo uso de uma leitura atenta e crítica. Neste momento, realizamos cotejamento de unidades de análise tendo como referência inicial as categorias “*Projeto de vida, novo ensino médio e juventudes*”. Todavia, com o avanço e a finalização do processo de categorização, chegamos às três categorias que serviram de base para o desenvolvimento deste trabalho e que se relacionam com os objetivos e os capítulos que são discutidos. São: Juventudes, protagonismo juvenil e dinâmicas socioespaciais; Ensino Médio e Projeto de Vida; Projeto de Vida e (re)produção capitalista do espaço.

Por fim, realizado o mapeamento das unidades, avançamos para o tratamento do material, analisando o conteúdo em diálogo com diferentes referenciais bibliográficos cujos autores também já se debruçaram sobre as categorias que nos serviram de referências e suas interfaces. Retomamos, neste momento, os objetivos e questionamentos iniciais nos capítulos que se seguem, respectivamente.

A dissertação aqui apresentada se divide em três capítulos e procuram expressar os frutos deste movimento. O primeiro deles possui três subseções que respondem ao nosso primeiro objetivo e está ancorando em nossa primeira categoria retirada a partir das análises, nas quais em sua totalidade discutiremos a compreensão que temos sobre espaço, espacialidade juvenil e dimensão espacial da condição juvenil. Também nos debruçamos acerca do que compreendemos como juventudes, os entendimentos, os conceitos e abordagens com as quais acreditamos que melhor conseguem definir esta categoria que abriga uma imensa diversidade de modo de ser, viver, produzir, estar e agir no espaço. Ainda neste capítulo, discutimos o conceito de “projeto de vida”, apresentando um outro lado já conhecido e defendido por autores como Weller (2014) e o qual apoiamos. O desenvolvimento de projeto de vida com intuito emancipatório, libertário e de consciência e consideração da dimensão espacial do jovem. Neste capítulo, ainda, buscamos apresentar e refletir como o projeto de vida aparece no âmbito dos principais documentos indutores da Reforma do Ensino Médio.

No segundo capítulo, focamos nos documentos indutores oficiais do estado de Santa Catarina: o Currículo base do território catarinense e o caderno intitulado Roteiros pedagógicos. Apresentamos nosso trabalho de cotejamento, baseando-nos na análise de conteúdo, acerca das juventudes, da dimensão espacial da condição juvenil e dos projetos de vida no contexto da reforma do ensino médio. Buscamos dialogar com unidades de conteúdo destes documentos indutores também no sentido de problematizar e refletir a concepção de projeto de vida e como esta concepção estrutura uma compreensão acerca da dimensão espacial da condição juvenil. Isso nos permitiu evidenciar que a Reforma do Ensino Médio tem uma dimensão espacial: urbano-industrial-financeiro-neoliberal.

No terceiro capítulo, após as análises e reflexões realizadas nas seções anteriores, buscamos responder o último objetivo deste trabalho e apoia-se na nossa última categoria, procuramos argumentar sobre como a política curricular que sustenta o novo Ensino Médio, especialmente o caso catarinense, assume papel cínico frente ao papel da educação na formação de nível médio das juventudes em que o componente curricular projeto de vida serve como ferramenta estratégica para manutenção da (re)produção espacial capitalista, assim como induz à formação para uma cidadania neoliberal. Mesmo quando seus textos dão pistas de reconhecimento da diversidade e das desigualdades que marcam a condição juvenil e suas espacialidades.

## **CAPÍTULO 01. ESPAÇO, CONDIÇÃO JUVENIL E PROJETO DE VIDA NO CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO**

Neste primeiro capítulo, buscamos discutir conceitos basilares para esta pesquisa, sobretudo: espaço geográfico; condição juvenil; protagonismo da juventude; “projeto de vida” em sua concepção e enquanto componente curricular obrigatório no contexto da Reforma do Ensino Médio em curso no Brasil. Compreendemos que essa constelação de conceitos (HAESBAERT, 2014) contribui para que possamos pensar como a ideia do projeto de vida contida na atual reforma do ensino médio impacta a formação das juventudes, mas sobretudo a formação de uma sociedade.

Nosso objetivo é discutir a relação entre espaço, condição juvenil e projetos de vida das juventudes do Ensino Médio, uma vez que acreditamos na importância de se considerar a dimensão espacial da condição juvenil na formulação dos projetos de vida que venham, de fato, atender as reais necessidades e os anseios da diversidade das juventudes do Brasil. Logo, partimos do pressuposto que o trabalho com projetos de vida na escola não podem desconsiderar no percurso formativo das juventudes do Ensino Médio, seus territórios e territorialidades. Veremos que essa interface entre educação e projeto de vida das juventudes não é uma dádiva da reforma, mas se configura como mais uma apropriação neoliberal.

Dividimos este capítulo em algumas seções com o intuito de nortear e facilitar essa compreensão. Na primeira seção buscamos dialogar com dois aportes teóricos da Geografia a respeito da categoria espaço, dimensão que compreendemos ser fundamental para o entendimento das juventudes na contemporaneidade. Como aportes com potencialidades para compreender melhor as ocupações, os usos e as produções dos jovens nos espaços que habitam; os espaços que podem e/ou não podem ser acessados por alguns jovens, a desigualdade espacial dada pela condição juvenil e como isso pode implicar nas vivências dessas juventudes.

Na segunda seção, discutiremos sobre a compreensão das categorias juventudes e condição juvenil, desde as concepções gerais, mas, sobretudo, como temos trabalhado com esta categoria em aportes teórico-conceituais no Brasil e suas especificidades. Nesta seção, já faremos algumas relações entre projeto de vida e juventude. Dialogaremos sobre o que é um projeto como ideal até a ideia do projeto de vida imediatamente como território concreto. E por fim, na última seção deste capítulo, abordaremos como a noção de projeto de vida foi apropriada no âmbito da reforma do ensino médio, discutindo o contexto, os objetivos e tecendo alguns ensaios iniciais acerca de possíveis impactos à formação das juventudes no atual contexto histórico e social do país.

### **1.1 A dimensão espacial da condição juvenil**

Podemos afirmar que o espaço geográfico se constitui como pilar para o ensino, os estudos e as pesquisas no âmbito da Ciência Geográfica. A partir dele trabalhamos categorias como lugar, paisagem, território, região, cotidiano, etc. Partimos da compreensão de que o espaço geográfico é dinâmico e mutável. Nesse sentido, o espaço geográfico pode sofrer diversas transformações de acordo com os usos e abusos, as intenções e as apropriações que se faz dele. Conforme Milton Santos (2009, p. 39) “o espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá”. O referido autor reitera que:

[...] no começo era a natureza selvagem, formada por objetos naturais, que ao longo da história vão sendo substituídos por objetos fabricados, objetos técnicos, mecanizados e, depois, cibernéticos, fazendo com que a natureza artificial tenda a funcionar como uma máquina. Através da presença desses objetos técnicos: hidroelétricas, fábricas, fazendas modernas, portos, estradas de rodagem, estradas de ferro, cidades, o espaço é marcado por esses acréscimos, que lhe dão um conteúdo extremamente técnico (SANTOS, 2006, p.39).

Não há, nesse sentido, vida a-espacializada no planeta Terra. A ocupação, apropriação, uso e produção do espaço geográfico pelos seres humanos, suas relações com a natureza, dinamizam a vida. É neste espaço em que se fazem presentes nossas obras materiais e simbólicas, expressão máxima de nossa capacidade de produção, transformação capaz de gerar vida, mas também de colocar em risco toda nossa existência no planeta.

Já para autora britânica Doreen Massey (2008, p. 29), o espaço geográfico é:

[...] produto de inter-relações, como sendo constituído através de interações, desde a imensidão do global até o intimamente pequeno; segundo, compreendemos o espaço como a esfera da possibilidade da existência da multiplicidade, no sentido da pluralidade contemporânea, como esfera na qual distintas trajetórias coexistem; como a esfera, portanto, da coexistência da heterogeneidade [...]; Terceiro, reconhecemos o espaço como estando sempre em construção. Precisamente porque o espaço, nesta interpretação, é um produto de relações-entre relações que estão, necessariamente, embutidas em práticas materiais que devem ser efetivadas, ele está sempre no processo de fazer-se.

Além do que, devemos considerar o espaço em sua totalidade, a exemplo da própria sociedade que lhe dá vida (SANTOS, 2020). Ainda para Milton Santos (2002), o espaço geográfico é a matéria por excelência ou a natureza humanizada, será a relação sociedade-natureza, a qual é mediada pelo trabalho, produção e mercadoria, sendo o próprio espaço uma. O espaço ainda é entendido pelo autor como o resultado de um conteúdo técnico, sendo a materialização da produção ao longo do tempo (SANTOS, 1999). Compreendemos que é nesse conjunto de sistemas de objetos e ações (SANTOS, 2009) que constituem o espaço geográfico que se situam as juventudes e as culturas juvenis<sup>2</sup>.

Conforme Cassab (2015, p. 139) “a juventude produz espaço e é igualmente condicionada pelas formas em que esse espaço é socialmente produzido e organizado” (2015, p. 139). Também acreditamos na ideia de juventude dada por Groppo, que dirá que a mesma é

[...] uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos. Ao mesmo tempo é uma situação vivida em comum por certos indivíduos (2000, p. 08).

Acrescentamos a essa noção de juventude até aqui apresentada, a definição por Dayrell, a qual afirmará que a juventude

[...] é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação numa determinada faixa etária, nas quais completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas, é muito variada a forma como cada sociedade, em um tempo histórico determinado, e, no seu interior, cada grupo social vai lidar com esse momento e representá-lo. Essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos. (DAYRELL, 2003, p. 42).

Dessa forma, compreendemos que é no espaço geográfico que os jovens se manifestam e produzem suas culturas, seu modo de ser, sua condição juvenil. É também neste espaço que

---

<sup>2</sup> As culturas juvenis são entendidas a partir das relações entre tais sujeitos, que se dão pela via da coletividade. Assim, há o entendimento de que não existe uma única maneira de ser e/ou de estar jovem no contemporâneo, mas múltiplas. É desse entendimento que decorre o mais frequente uso das expressões “juventudes” e “jovens”, no plural, em detrimento do uso das mesmas expressões no singular, justamente para expressar essa dimensão do coletivo, da diversidade e das múltiplas possibilidades analíticas (OLIVEIRA, 2011, p. 364).

produzem e manifestam as suas dinâmicas, multiplicidades e diversidades. E, nesse sentido, partimos do entendimento de que os jovens são produtores do espaço, no qual viverão suas juventudes, essas que são: diversas, dinâmicas e distintas, nas quais eles se apresentam de forma própria, singular e de grande variedade nos seus comportamentos, modo de ver e viver a vida, na fala, nos gestos, gostos musicais e afins (VANDERLEI; PEREIRA, 2019).

Desta forma, podemos compreender que o espaço geográfico, nesse panorama, mostra-se de suma importância na vivência das juventudes e de suas culturas, pois, é a partir dele, segundo Dayrell (2007), que teremos o suporte e a mediação das relações sociais e, dentro dessas relações, cabe-nos analisar a importância das culturas juvenis no espaço e no tempo, pois ambos influenciam na forma de viver a sua condição e como essa condição se configura espacialmente.

Sendo assim, a Geografia apresenta-se como a ciência com condições para responder as problemáticas acerca das dimensões espaciais das juventudes e que são fundamentais para se entender e afirmar os jovens enquanto produtores do espaço (TURRA NETO, 2010). Uma ciência que pode contribuir para compreender, analisar, discutir e refletir os problemas relacionados às juventudes e às suas práticas, uma vez em que ela vive, produz e reproduz o espaço e, por sua vez, torna-se sujeito de estudo da ciência geográfica. Nesse sentido, Paula (2018, p. 3044) vai endossar a afirmação ao dizer que à Geografia pertence o papel de estudar “as espacialidades das práticas juvenis, seus lugares e territórios produzidos na cidade”.

Adicionamos a essa afirmação que não somente na cidade, como também no campo, no seio das juventudes LGBTQIA+, dos jovens negros, das comunidades quilombolas, populações jovens indígenas, jovens periféricos, entre outros. Assim, o entendimento acerca da juventude passa pelo reconhecimento de sua dimensão espacial, o que cobrará e fomentará uma participação ativa da Geografia na compreensão da dimensão espacial da condição juvenil. Pois partimos da compreensão de que os jovens se apresentam como indivíduos históricos na produção e ocupação do espaço, produzindo e vivendo territorialidades, suas culturas no decorrer da juventude, do tempo e do espaço geográfico.

Como afirma Groppo (2010, p. 11), a juventude “[...] torna-se uma parte da vida humana que constitui uma identidade cultural própria, muito mais que uma «fase» passageira”. No mesmo sentido, Dayrell (2007, p. 1110) reitera a ideia de ‘juventudes’ e a sua cultura ao dizer que

[...] ao mesmo tempo, é preciso enfatizar que as práticas culturais juvenis não são homogêneas e se orientam conforme os objetivos que as coletividades juvenis são capazes de processar, num contexto de múltiplas influências externas e interesses produzidos no interior de cada agrupamento específico.

Esses agrupamentos específicos caracterizam-se por sua heterogeneidade, diversidade e com diferentes atuações sobre o espaço geográfico. Entendemos as juventudes no plural, pois conforme Dayrell (2003, p. 42):

[...] construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta.

Portanto, compreendemos que ao transitar pelas juventudes, há nessa construção a contribuição do individual, mas também do coletivo advindos dos diferentes espaços e escalas nos quais os jovens estão inseridos, desde a família, amigos, escola, trabalho, cidade, mundo etc. Sendo assim, o jovem é influenciado e influenciador em sua construção pelos espaços vividos, produzirá espacialidades, podendo modificar o seu meio, suas geografias de vida. Porém, ressaltamos que as práticas juvenis, desenvolvidas em um dado cotidiano, situam-se em um determinado tempo e espaço que dão qualidade, tornando-as distintas daquelas praticadas por outros jovens em outro contexto histórico-espacial (PAULA, 2013; PAULA, 2019).

Como bem salienta (MARTINS, 2007 apud PAULA p. 206) “os jovens são sujeitos constituídos e constituintes da realidade histórica e social a que estão inseridos, capazes, portanto, de compreender a realidade em que vivem e de contribuir para a sua transformação, ou seja, são sujeitos sociais”.

É no desenvolvimento da prática de produção do espaço e das relações socioespaciais na/da condição juvenil que os jovens “realizam territorialidades que estão vinculadas diretamente à classe social a que pertencem” (MARTINS, 2007 apud PAULA, 2016, p. 37). Logo, podemos concluir que os jovens pertencentes às classes sociais economicamente favorecidas têm maior acesso e permanência a determinados espaços do que aqueles que pertencem às classes mais populares empobrecidas. E isso dá à Geografia o objetivo de entender as relações da condição juvenil com o espaço que é socioeconomicamente fragmentado.

Desta maneira, podemos compreender que as territorialidades exercidas pelos jovens são diversas, mas também desiguais, a qual para Trindade Júnior (2001) apud Paula (2016, p. 39)

“são responsáveis por demarcar e garantir interesses de um ou vários agentes no processo de reprodução das ações sociais”. Assim, pode-se dizer que os jovens produzem o espaço, realizam suas redes de sociabilidade e constroem seus territórios com base nas suas identidades e classes, acarretando em enorme diversidade dessa produção espacial a partir do lugar que esse jovem está inserido. Acerca do papel da Geografia com as juventudes, Paula (2019, p. 3049) salienta que:

[..] o estudo das juventudes no âmbito da ciência geográfica é de suma importância para o entendimento das percepções e relações espaciais dos jovens enquanto sujeitos do espaço urbano. É por meio da constituição das diversas espacialidades cotidianas que os jovens se fazem sujeitos, constroem e usufruem da cidade e ao mesmo tempo afirmam sua identidade juvenil. Nesse sentido, as práticas espaciais ligadas ao lazer têm um papel importante uma vez que elas permitem aos jovens estabelecer redes de sociabilidades com seus pares, além de permitirem a eles um tempo de fruição, de consumo dos diversos espaços da cidade, de imprimirem nos mesmos suas práticas culturais, suas marcas.

O lazer ao qual a autora trata é entendido como sendo o momento da não obrigatoriedade de alguma atividade laboral-institucional, o momento em que os jovens realizam seus desejos de acordo com suas próprias vontades, gostos, anseios e objetivos, é o tempo do lúdico, o qual irá caracterizar os jovens e dar-lhes identidade cultural única/própria. Dessa forma, somamos à discussão o entendimento de que o lazer tem papel importante na socioespacialidade juvenil. Conforme Abramo (1994, p. 62)

(...) o lazer para os jovens aparece como um espaço especialmente importante para o desenvolvimento das relações de sociabilidade, das buscas e experiências através das quais procuram estruturar suas novas referências e identidades individuais e coletivas. É um espaço menos regulado e disciplinado que o da escola, do trabalho e da família. O lazer se constitui também como um campo onde o jovem pode expressar suas aspirações e desejos e projetar um outro modo de vida. Podemos dizer assim, que é uma das dimensões mais significativas da vivência juvenil (ABRAMO, 1994, p. 62).

O lazer juvenil é um exemplo emblemático para compreendermos que as espacialidades juvenis são desiguais, não é igual e nem vivido por todos os jovens da mesma forma no espaço. Há divergências e desigualdades, uma vez que a vivência da juventude é múltipla e “a experiência da juventude está condicionada à classe social, ao acesso aos bens públicos e culturais, e ao local de moradia, a inserção no mundo do trabalho etc.” (CASSAB; MENDES, 2011, p. 13).

Portanto, jovens pobres e periféricos tem um acesso restrito, total ou parcialmente aos espaços de lazer, enquanto jovens de classe média e alta conseguem adentrar e frequentar espaços, tanto públicos quanto privados. O espaço torna-se fragmentado pela lógica do sistema capitalista, ditando os espaços que os jovens podem ou não acessar e para quais jovens tais

espaços estão determinados. Nesses casos, observamos que se recorre à imagem e à violência para a diferenciação espacial, o que poderá acarretar em interferências nas relações juvenis advindas das questões socioespaciais e culturais, o que configura uma dimensão espacial desigual da juventude.

Nessa dimensão espacial desigual e fragmentada imposta aos jovens, dentro do modelo de produção que vivemos, produzir-se-á formas independentes de pertencimento das juventudes e de reconhecimento no outro que vive. A respeito desse fenômeno, Mattoso (2010, p. 77) diz que “pertencer à mesma classe ou geração franqueia ao indivíduo uma situação comum espaço-temporal, o que delimita um horizonte potencial de experiências que predispõe o sujeito na classe a uma forma de ação”. Ou seja, essa fragmentação espacial da condição juvenil leva-os ao prejuízo de experiências, vivências e diferentes modos de pensar, limitando as suas possibilidades.

Podemos compreender que a atual sociedade capitalista que vivemos vem produzindo uma segmentação de jovens que se apresentam cada vez mais fragmentados, complexos e isolados<sup>3</sup>. Por conta desse isolamento, o jovem não se torna um sujeito coletivo, sem força de sustentação de discursos contra os problemas sociais (MATTOSO, 2010). De acordo com o IPEA (2010), cerca de 30,4% dos jovens se situavam entre os mais pobres no país, pois viviam com renda per capita de até  $1/2$  salário mínimo. Dentro desse universo de jovens pobres, a maioria concentrava-se na região Nordeste (50,9%), apresentando-nos uma desigualdade socioeconômica e regional enorme.

Os dados apresentados permitem evidenciar que os jovens pobres são, na sua maioria, não-brancos (70,8%), o que nos mostra a disparidade étnico-racial com relação à renda no país e a importância de políticas públicas para minimizar esse problema social secular, como também ressalta a necessidade urgente de discussão acerca das relações existentes entre juventude e pobreza e como isso afeta majoritariamente os jovens negros, pobres, periféricos do nordeste brasileiro e da zona rural.

Segundo o IPEA (2010), sobre os jovens: 70,5% moravam no meio urbano e, desse contingente, cerca de 33,6% viviam em residências inadequadas fisicamente, sendo 2 milhões de jovens a habitar conglomerados subnormais: as favelas. Esses jovens vivem uma realidade de

<sup>3</sup> Salientamos que mesmo isolados fisicamente, a maioria dos jovens são/estão conectados uns aos outros por meio da internet no espaço virtual, ou ciberespaço, o que entendemos como um processo de desterritorialização juvenil.

enorme exclusão socioespacial, o desemprego e a violência são frequentes nesses espaços segregados, além do difícil acesso à educação de qualidade e ao mercado de trabalho formal, ou seja, são juventudes que vivem constrangimentos espaciais.

Cassab e Negreiros (2010, p. 84) pontuam que, nesses espaços de segregação “os jovens estão expostos a riscos provenientes da violência e violação de direitos vivenciados cotidianamente, o que torna mais remotas suas possibilidades de participação política”. Nesse cenário de constrangimento socioespacial, esses espaços segregados que muitos jovens habitam são discriminados, o que dificulta o acesso dos jovens mais pobres ao trabalho formal, por exemplo. Esse fenômeno será chamado por Novaes (2008, p. 122-123) de “discriminação por endereço”. Conforme a autora:

[...] nesse cenário, para a determinação das possibilidades de inclusão/exclusão social, é diferente ser pobre, negro ou branco, homem ou mulher e viver ou não viver em uma área da cidade classificada como violenta. (...) Conscientes da existência da “discriminação por endereço” presente no mercado de trabalho, muitos jovens encontram estratégias para ocultar o lugar onde vivem e lançam mão de endereços de parentes, de bairros próximos ou caixas postais (NOVAES, 2008, p.122-3).

Diante das realidades de pobreza, preconceitos, discriminação, exclusão que atinge parte significativa das juventudes brasileiras, há também e, ao mesmo tempo, uma cobrança cada vez maior no sentido da escolaridade com fins de um desenvolvimento econômico. Cassab e Negreiros (2010) salientam que, atualmente, o capital exige da sua força de trabalho uma qualificação para a dominação das atuais e novas tecnologias nos mais diversos setores da economia. Tanto que, para essas medidas, no caso brasileiro, a sociedade do capital, por meio de seus agentes empresariais-neoliberais, vêm demarcando a reforma no ensino médio, afim de ter seus objetivos alcançados, pois entendemos que para o jovem que está cada vez mais isolado, “padronizado”, pobre e periférico, é posto uma formação com intuito, aparentemente, de manutenção de hegemonias existentes e de suprimir um futuro ser pensante e crítico.

Consideramos ressaltar a dimensão espacial da condição juvenil, que segundo Dayrell e Carrano (2014, p. 113-114), a partir dos dados do Censo Demográfico de 2010, destacam que jovens entre 15 e 29 anos respondiam por “cerca de 51,3 milhões” de brasileiros e salientam que a condição juvenil é perpassada por múltiplas dimensões, a exemplo da: i) a econômica, evidenciando que boa parte desta população de jovens vivem no espaço urbano [85%] em famílias com renda per capita de um salário mínimo; ii) a simbólica, expressa nas mais diferentes manifestações culturais [a música, a dança, o vídeo, o corpo, o visual], “rituais onde os jovens

buscam demarcar uma identidade juvenil” (p. 115) e; iii) a sociabilidade, que se “desenvolve nos grupos de pares, preferencialmente nos espaços e tempos do lazer e da diversão, mas também presente nos espaços institucionais como na escola ou mesmo no trabalho” (p. 117).

Os referidos autores apontam ainda que, essas dimensões estariam condicionadas “ao espaço onde são construídas”. Observamos que os autores não consideram o espaço uma dimensão da condição juvenil, mas sua estrutura. Não uma estrutura fixa, mas em movimento, “um espaço do fluir da vida, do vivido, além de fornecer suporte e mediação para as relações sociais com sentidos próprios (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 118- 119). A partir deste entendimento, Dayrell e Carrano (2014) ressaltam o quanto os jovens pobres das periferias urbanas atribuem sentidos diferentes aos seus lugares de vivências, para além de espaço de carências, destacam-se os lugares que há interações afetivas e simbólicas carregadas de sentido, lugares de sociabilidade e reafirmação da identidade.

No Brasil, o Observatório da Criança e do Adolescente (2021) aponta que cerca de 33% da sua população ainda é composta por crianças e adolescentes, o que totaliza 70.406.586 indivíduos entre de 0 a 19 anos de idade. Em um recorte espacial mais local, considerando o estado foco desta pesquisa, Santa Catarina, observamos que cerca de 30,5% da população catarinense é composta por indivíduos entre a faixa etária de 0 a 19 anos de idade. Esses dados em números absolutos perfaz uma quantia de 2.239.996 indivíduos. O que demonstra que, percentualmente, o estado de Santa Catarina possui uma população jovem menor que a média nacional, a qual pode ser explicada por diversos fatores, entre eles uma menor taxa da natalidade na população catarinense, o que por sua vez está atrelado a realidade econômica do estado estudado.

Segundo dados do governo de Santa Catarina, no ano de 2019, dentre as 27 unidades da federação, o estado ocupou a 19ª posição em relação a taxa bruta de natalidade, com 13,7 nascidos vivos a cada mil habitantes. A primeira vez em que o estado passa a taxa nacional, esse número converge com os dados do crescimento populacional do estado apresentados no último censo de 2022, se comparado com o de 2010, o qual aponta que Santa Catarina foi o 2º estado que mais cresceu em termos populacionais no país, cerca de 21, 78% em 12 anos. Em números absolutos isso se traduz em 1.361.165 habitantes a mais, totalizando 7.609.601 de pessoas.

(IBGE, 2022). Neste ano a taxa bruta de natalidade do país foi de 13,6%, enquanto na Região Sul foi de 12,9%. (SANTA CATARINA 2019, p. 06).

A seguir, analisaremos alguns dados mais atualizados relacionados ao que compreendemos compor a dimensão espacial da condição juvenil em duas escalas: Brasil e Santa Catarina. Começamos pela situação familiar:

Tabela 1. População entre 0 e 19 anos por situação domiciliar (Urbano-Rural), 2021.

<b>Localidade</b>	<b>Urbano</b>	<b>Rural</b>
Brasil	57.549.253	12.857.334
Santa Catarina	1.866.051	373.945

Fonte: Observatório da Criança e do Adolescente, 2023.

Podemos observar que Santa Catarina apresenta considerável população jovem que vive no campo (Tabela 1). E é ainda nessa realidade espacial que o governo estadual tem incentivado a permanência e até mesmo o retorno dos jovens ao meio rural por meio de políticas públicas com ofertas de cursos voltados à realidade do campo e empréstimos para o empreendedorismo rural, como o Programa SC Rural<sup>4</sup> que busca capacitar jovens de 18 a 29 anos com mais de 38 cursos diferentes. Verifiquemos, agora, a distribuição quanto ao gênero, considerando o mesmo recorte etário e delimitação espacial:

Tabela 2. População de 0 a 19 anos de acordo com gênero autodeclarado.

<b>Localidade</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>
Brasil	34.684.301	35.722.285
Santa Catarina	1.099.701	1.140.296

Fonte: Observatório da Criança e do Adolescente, 2021.

Os dados acima acerca da população jovem total feminina e masculina do Brasil e no estado pesquisado apontam para um ligeiro número maior entre jovens do gênero masculino, e isso chama nossa atenção, uma vez que na vida adulta as mulheres são maioria, pois conforme dados da PNAD (2021), as mulheres são maioria na população brasileira, com 51,1% do total da população. O presente dado reforça a necessidade de maior cuidado jovens do sexo masculino na

<sup>4</sup> O Programa SC Rural foi a última experiência no sentido de fomentar e incentivar a permanência no campo e foi encerrado em 2017 – foram sete anos de execução e investimentos de US\$ 189 milhões. O programa obteve do Bird o status de projeto de referência na América Latina. Santa Catarina (2021). Para saber mais acesse: <https://estado.sc.gov.br/noticias/programa-sc-rural/>

preservação de suas vidas, com campanhas para cuidados de saúde próprias e específicas para homens, como também trabalhos de sensibilização e oportunidades de empregos dignos e seguros. Vejamos os números quando à etnia/cor dos jovens brasileiros:

Tabela 3. População de zero a 19 anos referentes a etnia/cor.

<b>Localidade</b>	<b>Branca</b>	<b>Preta</b>	<b>Parda</b>	<b>Amarela</b>	<b>Indígena</b>
Brasil	30.946.565	4.352.396	34.008.013	667.631	423.191
Santa Catarina	6.153.573	209.603	925.351	30.214	19.075

Fonte: Observatório da Criança e do Adolescente, 2021.

Os números confirmam parte da diversidade étnica que compõem o Brasil, principalmente com alto números de pardos que, são pessoas com ascendentes e características diversas que, quando somados aos dados de jovens negros, permitem evidenciar o quanto é expressiva essa massa da população frente à população branca. Chama a atenção, também, o grande número de jovens brancos em Santa Catarina, o que pode ser compreendido como resultado da imigração europeia para o estado, principalmente portuguesa, italiana e alemã. Com isso, observamos um baixo número de jovens pretos e pardos, mas um significativo número de jovens indígenas, principalmente presentes no oeste do estado.

Segundo o Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência e Desigualdade Racial (2014), jovens pretos são os que estão em maior risco no país e são as principais vítimas de violência. Para esse índice foram considerados jovens entre 12 e 29 anos, entre negros e brancos. Verificou-se que, na Paraíba, o risco de morte de um jovem negro é de 13,40 vezes maior do que de um jovem branco, em Pernambuco 11,27 vezes, em Alagoas 8,75 vezes. Na contramão, aparecem os estados de São Paulo, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Minas Gerais, como aqueles que detém o menor risco à vulnerabilidade de jovens pretos.

A violência que recai sobre os jovens brasileiros a partir da sua condição juvenil e também da sua espacialidade, tem cor certa. Dados indicam que dentre os mais de 30.072 jovens assassinados entre 15 e 29 anos, em 2012, segundo o Mapa da Violência (2014), cerca de 23.160 (77%) do total eram jovens negros (pretos e/ou pardos) e principalmente moradores de periferias. Ou seja, a violência que atinge às juventudes brasileiras escolhe a partir da suas condições juvenil, socioeconômica e de sua dimensão espacial, os jovens pretos e periféricos são os principais alvos dessa barbárie.

Diante destas ressalvas, compreendemos a necessidade de estabelecermos uma aproximação teórico-conceitual entre espaço e condição juvenil, o que nos desafia à ampliação da noção de espaço e juventude proposta por Dayrell e Carrano (2014), uma vez que o espaço é multidimensional e compreende as dimensões da condição juvenil. Isso significa dizer que as dimensões da condição juvenil constituem o espaço das juventudes e, desconsiderá-las no trabalho com projetos de vida pode resultar na construção de projetos que nada tem relação com as verdadeiras demandas dos jovens e os desafios de superação e mudança de suas trajetórias, por sua vez, de sua condição juvenil.

Portanto, diante do que apresentamos até este momento, aprofundaremos as discussões acerca do que entendemos como interfaces entre juventude e projetos de vida, suas concepções, anseios, desejos e objetivos. Visto que o projeto de vida é uma das principais marcas resultantes da reforma do ensino médio e que impactará fortemente a formação das juventudes em escolarização no país. Vamos observar que discussões sobre juventude e projeto de vida antecedem a reforma em curso no país.

## **1.2 Sobre juventudes projetos de vida**

Segundo Cassab (2010, p. 40) “só é possível pensar juventude e jovem como categorias específicas e particulares, com maior força, a partir do século XIX. Nesse momento, parece haver uma distinção de fato entre a juventude e a vida adulta”, ou seja, pode-se dizer que até este período não havia uma definição muito clara do que era a juventude ou ser jovem no país.

Atualmente, como já salientamos anteriormente, a Organização das Nações Unidas (ONU) entende como jovens os indivíduos com idade de 15 e 29 anos. No Brasil o Estatuto da Juventude mantém a definição dada pela lei 11.129, de 30 de outubro de 2005, uma vez que a mesma difere da adolescência<sup>5</sup>. Conforme esta legislação, entre os 15 e 17 anos encontramos os jovens-adolescentes, já entre os 18 e 24 anos estão os jovens-jovens e, por fim, entre os 25 e 29 anos estão os jovens-adultos. Porém, anteriormente aos estatutos e normativas, não se tinha

---

<sup>5</sup> Adolescência, um processo mais individual e subjetivo, ligado às transformações físicas e psíquicas dos indivíduos (CORTI E SOUZA, 2012, p.08).

tamanha discussão acerca dessa fase da vida do ser humano, o qual na mentalidade da época, passava da infância à vida adulta.

A trajetória de vida humana resumia-se entre a criança e o adulto e, dentro de uma sociedade patriarcal e adultocêntrica, havia o interesse também que os filhos atingissem a vida adulta o mais rápido possível. Não que hoje as juventudes ainda não vivenciem essa condição de transição, pois conforme Costa (1989, p. 158) “[...] pai-proprietário interessava o filho adulto com capacidade para herdar seus bens, levar adiante seu trabalho e enriquecer a família”. Logo, nesse contexto, ser jovem e viver a condição juvenil estava descartado, a juventude era simplificada a um “vir a ser”.

Com as mudanças na configuração das famílias brasileiras, ainda no século XIX, com intuito de aproximar às famílias burguesas, os jovens passam a existir dentro do ideal familiar. Cassab (2010, p. 41) afirma que “a alteração da família teve reflexos no que toca à juventude e ao jovem. Nesse momento, o jovem começou a ser visto como um sujeito que se diferencia da criança e do adulto”. Mas conforme a autora, também passou a ser visto como alguém problemático e, desta forma, a escola passa a ser o espaço de poder para educar e, principalmente, disciplinar os jovens.

A escola, já naquele contexto, era vista como espaço capacitado para profissionalizar o jovem para alguma função, seja como artesão ou comerciante, pois já havia a ideia de que o trabalho, além de inserir à vida adulta, iria disciplinar e combater rebeldias. Porém, cabe salientar que esse caminho era o habitual para jovens empobrecidos, uma vez que

[...] os ricos aprendiam a ler, escrever e contar em casa, sob a direção da mãe (quando esta não era analfabeta), de algum caixeiro mais instruído, de um mestre-escola ou de um padre. Ultrapassado esse nível, ingressavam nos colégios religiosos, onde seguiam a carreira eclesiástica, ou de onde saíam para completar a formação universitária na Europa (COSTA, 1989, p.196).

Aos jovens ricos e abastados era dada a possibilidade de acesso à educação e a oportunidade de continuar seus estudos, uma formação acadêmica; enquanto aos jovens pobres restava-lhes a educação com fins profissionalizante, quando ainda a tinham. Nesse sentido, podemos compreender que há séculos a condição juvenil dos jovens mais pobres do Brasil é encurtada/estrangulada e não vivida em sua plenitude em detrimento daqueles que possuem maiores recursos financeiros. Pois essa dualidade permanece na organização escolar brasileira

até os dias de hoje, sendo uma marca da atual reforma do ensino médio (ESQUISANI e ESQUISANI, 2019).

A escola era, como já citado, espaço para disciplinar os jovens, pois eram vistos como problemáticos, mas também se utilizavam da educação e do espaço escolar “como instrumento de controle da indisciplina e da degradação moral. Mas também o lugar onde os jovens aprenderiam o respeito ao patrão e à propriedade, em uma sociedade que, cada vez mais, ingressava no mundo burguês capitalista” (CASSAB, 2010, p. 41). Pode-se dizer que é no fim do século XIX que se começa a ampliar a noção do que é a juventude no Brasil. A infância e as juventudes pobres passam a ser minimamente vistas e reconhecidas.

Entretanto, havia um receio de que jovens pobres tenderiam ao desvio social, à criminalidade e doenças. Costa (2007) afirma que tudo que era relacionado aos jovens pobres naquela altura, estavam associados à ideia de perigoso. O jovem pobre seria a personificação da criminalidade. A partir desse cenário, passa-se a deixar de lado a educação punitiva e começa a ser adotada uma educação mais preventiva, com a inserção de jovens pobres ao exército, por exemplo. Logo,

[...] sobre a aprendizagem profissional do século XIX até início do XX, temos a presença da criança e do jovem pobres marcada nos Arsenais de Guerra do Exército, em especial, na cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro, a partir do Decreto da Administração do Arsenal, de 21 de fevereiro de 1832 (COSTA, 2007, p.50).

Observamos que, com a inserção de jovens pobres no exército, tem-se dois objetivos alcançados, um é a profissionalização dessa juventude e, o outro, seria o controle disciplinar. Com o fim do trabalho escravo e o início da República no Brasil, passa-se a discussão da substituição pelo jovem pobre nas lavouras e a criação de um ensino primário com objetivo de formar trabalhadores rurais. Esse sendo o destino de muitos jovens pobres a partir de 1890 com o Código Penal. Cassab (2010, p. 43) chama atenção a esse período, pois:

[...] previa-se o encaminhamento dos jovens, acusados de vadiagem ou de outros crimes para as instituições de correção. É importante entendê-lo inserido em um contexto de redefinição do significado e da representação do trabalho. Em realidade, buscava-se construir novas percepções sobre a nova ordem social que surgia – a República –, bem como um sentido positivo do trabalho – até então vinculado ao trabalho escravo e ao negro.

Isto é, continuou-se com a prática e o entendimento de que o trabalho iria ‘salvar’ esse jovem pobre de um caminho ‘errado’, pois era a ferramenta usada contra à possível

criminalidade e ociosidade. Em uma revisão das legislações penais acerca dos jovens, Cassab (2010, p. 44) chega à compreensão de que:

[...] a revisão das legislações sobre o tratamento dispensado às crianças e jovens infratores permite compreender a forma como foi historicamente tratada e representada a juventude pobre no País. A preocupação, em todas elas, estava em prever ou defender-se dos perigos que os jovens pobres – carentes, em situação de risco, abandonados pela família, ociosos – podiam representar à sociedade.

Se antes o jovem era praticamente inexistente, a partir do século XIX passa a ser regulado e controlado pelo Estado com as legislações penais e associação da condição juvenil à rebeldia e criminalidade. Manteve-se esse ideal até o início da segunda metade do século XX, quando ao fim da II Guerra Mundial o ocidente passa a ver a juventude como um momento da vida de tendências às revoluções e rebeliões, sendo a forma de se expressar, como: o rock que emergia e as vestimentas, argumentos de sustentação desse pensamento. Acerca desse período, Souza (2006, p.24) destaca que “a juventude na década de 1950, já era considerada uma ameaça à estabilidade social”.

No Brasil, os mesmos ideais também chegam nas décadas de 1950 e com mais força em 1960, visto as mudanças profundas que o país atravessou, com forte presença e luta juvenil contra a ditadura militar, constituindo movimentos e organizações estudantis de luta e resistência. O entendimento de jovem que se tinha naquele contexto era de que:

[...] no Brasil dos anos 60, a ênfase da produção acadêmica no movimento estudantil contribuiu por fazer prevalecer na sociologia e disseminar pela sociedade uma noção de juventude que, de fato, referia-se a um segmento bastante específico da população (estudantes universitários em ascensão social). Tal como concebido (...) o “jovem” era o estudante universitário, mas não o estudante pobre (...) universitário, (...) não o aluno dos ensinos secundário ou primário, muito menos o não-estudante (SOUZA, 2006, p.28).

Após o período ditatorial brasileiro, na década de 1980, percebe-se nas abordagens uma juventude sem tantas articulações e lutas, uma vez que o clamor maior já teria sido alcançado e precisavam de novas pautas, então o jovem passa aos poucos a perder o protagonismo das lutas de rua. Cassab (2010, p. 47) afirma que

[...] os jovens de 1980 não eram mais vistos como agentes políticos de capacidade de transformação social. Ao contrário, todo o debate referente à participação dos jovens na sociedade é permeado por uma representação, quando não negativa, ao menos reducionista da juventude. Seus sujeitos são identificados como alienados e interessados apenas em se inserirem na dinâmica do consumo.

Os jovens, posteriormente, em 1990 ainda vão se engajar nos movimentos de ruas pedindo o *impeachment* do ex-Presidente Fernando Collor de Melo, o que faz florescer novamente uma geração juvenil que ocupava as ruas e lutava por direitos, democracia e/ou causas sociais. Passado esse contexto, observamos que os estudos acerca das juventudes mudam o foco para as culturas juvenis, o modo de ser e de se expressar dos jovens no espaço, as tribos, as organizações, os movimentos e territórios juvenis, o lugar do jovem na cidade, no rural, entre outros aspectos.

Como visto nesses breves destaques históricos acerca da categoria juventude no Brasil, os jovens, historicamente, foram entendidos como indivíduos rebeldes, transgressores da ordem, aqueles que não cumprem regras, normas ou leis. Em particular a juventude pobre, preta e periférica era – e em muitos casos ainda o é - vista como delinquente, violenta e com potencial ao crime. Evidencia-se a persistência do entendimento que nega a cultura, experiências e vivência dos jovens, ou seja, a dimensão espacial da condição juvenil. Como apontam Castro e Abramovay (2002 apud CASSAB, 2010, p. 49), “os jovens são frequentemente pensados como atores sem identidades, vontades, desejos e ações próprias. Sujeitos que precisam de constante vigilância, controle e tutela para que não se pervertam ou não se percam no mundo das drogas ou do crime”.

Por conta de tais tensões sociais, econômicas e espaciais, a juventude na atualidade vive constante mudança – não que antes ela não ocorria, mas é que hoje são mais rápidas devido aos avanços técnicos, científicos e informacionais - e essas mudanças impactam as mais diversas dimensões juvenis. Entendemos que esse papel marcante na sociedade pelos jovens advém de sua construção histórica, social e espacial, e também por acreditarmos que a juventude se reitera enquanto categoria social com seu reconhecimento por parte das instituições sociais, como o Estado, a família, a escola, etc. Bem como pela autodefinição enquanto sujeito social (DAYRELL, 2001; 2003).

Enquanto categoria social, as juventudes apresentam elementos que leva-nos compreender melhor a sociedade que vivemos, desde a sua composição, as mudanças, as estruturas, os desejos e as preocupações. Essa categoria social obteve maior atenção das ciências humanas após a II guerra mundial sendo caracterizada em diversas formas, o que para Paula (2016, p. 22) foram “pautadas em determinadas representações sociais que dela se fizeram e que

influenciaram as temáticas dos estudos sociais empreendidos naquele período acerca da juventude”.

Mais recentemente, nas últimas décadas do século XX é que passamos a ter uma abordagem mais plural acerca da categoria juventude, tentando entender as diferentes caras juvenis, os que trabalham, aqueles que estudam, os que consomem, etc. Colocando o jovem em um lugar enquanto sujeito social, produtor do espaço e da cultura juvenil. Porém, pode-se afirmar a existência de processos de homogeneização da juventude, o que acarretou e/ou vêm acarretando na ocultação das diferenças e desigualdades existentes, não só entre os jovens, como também no interior da própria sociedade (PAULA, 2016).

Esse processo de homogeneização das juventudes e de suas culturas é criticado por Dayrell (2003), ao qual concordamos, pois o mesmo entende a cultura juvenil como o espaço dos símbolos, da representação, espaço no qual constitui-se a identidade juvenil, tanto individual quanto no senso da coletividade, o que irá diferenciá-los do mundo adulto. As culturas juvenis não são homogêneas, pois apresentam o alto nível de complexidade das relações sociais que os jovens exercem. As culturas juvenis são uma forma de expressão e também de reinterpretar a sociedade na qual os jovens estão inseridos e vivenciam (CATANI; GILIOLI, 2008).

Ainda para Dayrell (2003), entender os jovens como um segmento, uma categoria social, trata-se de um fenômeno que está vinculado ao processo de urbanização do país, pois para o mesmo, é no contexto urbano e o modo de vida das cidades que possibilitará uma vivência da juventude e de suas práticas culturais e de interação com outros grupos juvenis, como também o acesso à educação, lazer, trabalho com outros jovens. Logo, a relação da cultura juvenil e a interação realizada entre os jovens, é visto pelo autor supracitado como a dimensão que caracteriza a condição juvenil, sendo influenciada tanto pelo tempo quanto pelo espaço. No que diz respeito à condição juvenil, destacamos o dado por Dayrell (2007 apud PAULA 2017, p. 25) o qual

[...] destaca que ela se refere tanto a uma fase da vida e sua representação social dentro de um determinado contexto histórico e geracional quanto ao modo ou situação como essa condição é vivida e influenciada a partir dos diversos aspectos a ela relacionados: diferenças sociais e de classe, gênero, etnia, religião, dentre outras.

Nessas condições apontadas, o espaço toma protagonismo, pois torna-se o dispositivo onde se produzem e ocorrem as relações juvenis, as suas culturas e as sociabilidades, as quais são

influenciadas, o qual é produzido e vivido pelas juventudes, bem como o cotidiano e as suas interações sociais. Logo, os aspectos geográficos, históricos e socioeconômicos são fatores que exercerão influências nos jovens e no modo como eles percebem e produzem a sua cultura juvenil, o mundo e o espaço.

Como salienta Pais (2003), no qual compreende que as culturas juvenis, além de serem uma construção social, possuem uma construção espacial, pois demandam um espaço para que ocorram, sendo assim, produzindo-o quando o delimitam em áreas de atuação marcando-o com seus aspectos próprios, únicos e singulares. Nesse sentido, argumenta Turra Neto (2016, p. 364) que:

[...] uma das dimensões pelas quais se pode definir a juventude é aquela ligada à experiência em grupos juvenis, em tempos e espaços de sociabilidade em que, ao largo dos controles do mundo adulto, possam elaborar, praticar e fazer circular culturas juvenis – que sejam diferentes daquelas de gerações anteriores. Sem esta experiência, dificilmente podemos pensar que os sujeitos jovens estariam vivendo sua condição juvenil. A juventude, assim, é reconhecidamente uma ideia, uma experiência, uma prática, muito mais do que um fenômeno dado pela realidade.

Nessa direção, entendermos como se dá as relações sociais juvenis é de extrema importância para compreendermos as experiências das juventudes que, nesse caso, assume um objetivo de estimular o prazer, a diversão entre os indivíduos envolvidos. Ao que no caso das juventudes, para Pais (2003, p. 131) dirá que são culturas do tempo livre “[...] que se produzem as solidariedades e identidades grupais; é nestas ritualidades que se geram as múltiplas construções (e distorções) juvenis da realidade”.

Discutir sobre as juventudes é falar sobre coletividade, grupos, tribos, diversidade, singularidade, lazer, prazer, diversão, entre outros aspectos, como também desigualdades em várias instâncias, como as de gênero, étnico-racial, social, econômica, regional, etc. Logo é um fenômeno espacial, cabendo à Geografia analisar, refletir e compreender essas dinâmicas, pois como chama atenção Turra Neto (2016, p. 365), a condição juvenil “demanda encontro e lugares de encontro – usos e apropriações diversas de espaço”, o qual entendemos que pode configurar em práticas de territorialização do espaço. Trata-se de indivíduos sociais e de suas práticas de construção de uma cultura juvenil no espaço geográfico e que estão constantemente produzindo e reproduzindo sua espacialidade, como também seus projetos de vida.

As juventudes, entendidas em suas negatividades, como “vir a ser”, precisa que as instituições mediadoras [como a família, a igreja, a escola, o Estado] contribuam

sistematicamente para que encontrem caminhos para elaboração e desenvolvimento de seus “projetos de vida”. Observamos neste diálogo, várias manobras de controle sobre o futuro das juventudes de baixa renda, sobretudo no que diz respeito ao seu controle disciplinar e para uma formação voltada para sua profissionalização. Falar em futuro, a partir das discussões que aqui estamos trazendo é, sim, tratar de projeto de vida.

E os projetos de vida têm entendimentos que são vastos, amplos e com múltiplas ideias do que pode vir a ser essa temática à vida dos jovens. Velho (1994) explica que a ideia de um projeto é formulada ainda dentro do seio da família, mas há contribuições externas das experiências dos indivíduos na construção e escolha do projeto que se deseja à vida. Projeto tem a ideia de problema e programa, o qual o último serve como solução ao primeiro. Pode-se dizer que projeto de vida apresenta, de forma geral, três características, como: referenciar o futuro, ser aberto ao novo e ação projetada intransferível (MACHADO, 2004).

Na concepção de Alfred Shutz (1973), a palavra “projeto” indicará uma conduta organizada para alcançar um objetivo final. E nesse processo Weller (2014, p. 139) completará ao dizer que

A escola enquanto instância de socialização secundária desempenha, juntamente com a família, um importante papel na elaboração de projetos. Mas, em alguns contextos sociais nos quais as escolas estão inseridas, vem sendo atribuída pouca prioridade a essa função, julgando que a elaboração de projetos de vida é papel das famílias e que as instituições de ensino devem concentrar seus esforços na preparação do jovem para a inserção no mercado de trabalho.

No início do século XX, com crise socioeconômica em curso em diversas partes do globo devido à tão conhecida quebra da bolsa de Nova Iorque, o “projeto” deixa de ter aspectos de coletividade e passa a ser mais individual com a ideia de se atingir algo no futuro. Nos dias atuais, o termo “projeto” traz-nos uma ideia de organizar e antecipar o futuro, como também a vida. A partir desta compreensão, podemos entender que a concepção do projeto de vida pode assumir o papel de induzir jovens em sua adaptação à realidade, a qual ocorre ao se inserir no mundo do trabalho, pois é o momento de equilíbrio entre o real e os ideais. O jovem rebelde, revolucionário, pode resumir-se a realizador de um plano de ação, conforme apontam Miranda, Barreto e Reis (2017).

Podemos afirmar que a construção de projeto de vida envolve vários aspectos e relações de quem o constrói, desde o pessoal, familiar, grupo e institucional. Os projetos de vida não

devem apenas ser uma representação social, mas também devem ter aspectos da ação coletiva (Hernández ,1999). Sobre os aspectos que influenciam/podem influenciar a construção de um projeto de vida, Santos (2002) chamará atenção para variáveis em três níveis: histórico-pessoal, psicológico e sociológico. Conforme o autor:

O nível histórico refere-se à história pessoal do sujeito, a qual faz entrever os motivos como um conjunto de justificações engendradas pela história e pelos seus diferentes modos de estruturação;

O nível psicológico refere-se à psicologia momentânea do sujeito e tenta articular, no seio de certa coerência, as razões que o sujeito pode explicitar. Este imperativo pressiona o sujeito nos seus entrincheiramentos conscientes para ajudá-lo a fundar, com suficiente clareza e certeza, as justificações que possui para se lançar num projeto;

O nível sociológico estaria ligado aos fatores ambientais, por modos ou modelos culturais que se exprimem ou se contestam, segundo a posição ocupada pelo sujeito (SANTOS, 2002, p. 18).

Em ideia concordante com essa perspectiva, Dayrell (2005, p. 34) entende o projeto de vida como:

[...] a ação do indivíduo de escolher um, dentre os futuros possíveis, transformando os desejos e as fantasias que lhe dão substância em objetivos passíveis de serem perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida. Os projetos podem ser individuais e/ou coletivos; podem ser mais amplos ou restritos, com elaborações a curto ou médio prazo, dependendo do campo de possibilidades. Quer dizer, dependem do contexto sócio- econômico- cultural concreto no qual cada jovem se encontra inserido, e que circunscreve suas possibilidades de experiências. O projeto possui uma dinâmica própria, transformando-se na medida do amadurecimento dos próprios jovens e/ou mudanças no campo de possibilidades.

Ainda sobre as compreensões acerca do que seria/é o projeto de vida, o coletivo intitulado “Cajueiro” publica em 2003 a primeira edição de um livreto com título “Projeto de Vida”, no qual já nos dá orientações e conceituações do que pode ser um. O qual convida-nos para o que chamam de “um outro mundo é possível”, destacando que as riquezas são as pessoas e o planeta, não o dinheiro, sendo este apenas uma representação. Conclama para uma educação que se indigne com a injustiça, para uma cultura da paz e contemplação do belo.

Nessa publicação de Teixeira e Silva (2013, p. 06) eles compreendem que “Projetar a vida é tomar a história na mão. É fazer escolhas. Organizar o caminho. Buscar uma causa que alimente toda uma vida. É dar sentido à sua existência analisando oportunidades, planejando os passos para se ter um mundo feliz”. Os autores estão defendendo a ideia que as juventudes precisam ser protagonistas e líderes da sua história e que o projeto de vida idealizado faça sentido e seja para que no fim tenhamos um mundo melhor, emancipado, coletivo e justo.

O ato de projetar a vida, apresentado pelos autores acima, evidencia que é possível realizar esse movimento e ser revolucionário, ir contra um projeto societário marcado pela opressão, ser livre. Teixeira e Silva (2013, p. 06) continuam e dizem que

Projetar a vida é ir contra corrente, ser pessoa, ser revolucionário(a) em uma sociedade que não dá tempo para se pensar, decidir e escolher os rumos. É poder dizer sim à vida, escolhendo valores que nos façam mais humanos. É poder dizer não ao consumismo, à destruição da natureza. Projetar a vida é usar a inteligência para a possibilidade do surgimento de um bem maior.

Aqui percebemos que projetar a vida pode ser um ato emancipatório e progressista, quando bem executado e respeitado a dimensão espacial da condição juvenil. Sem viés mercadológico, consumista, mas considerando e valorizando a vida, os jovens, a natureza, a felicidade e a coletividade. Nesse caminho de desenvolvimento de um projeto de vida, os jovens no Ensino Médio deveriam estar sendo levados à reflexão, à análise de sua situação no espaço, e não apenas preocupados com quais carreiras e/ou profissões seguirão. Nesse momento recorremos ao campo de psicologia que entende o projeto como um propósito maior, que façam sentido para o jovem que o cria e deseja, devendo ser projeto de longo prazo e não imediatista.

Dentro do campo da psicologia, Weller (2014, p. 140) chama atenção que

[...] os projetos de vida são constitutivos porque não só conferem sentido à biografia dos indivíduos, mas também se destinam às causas sociais e coletivas mais amplas. No entanto, é preciso certo cuidado na análise do que são esses propósitos ou projetos vitais, para não correremos o risco de atribuir falta de sentido às biografias de jovens que não apresentam envolvimento em questões sociais ou coletivas consideradas “mais nobres” ou de maior alcance.

Na visão da autora, observamos a compreensão de que o ensino médio pode trazer sua contribuição para além da formação para o mundo do trabalho, a formação com viés humano. E pensar durante essa etapa em projeto junto ao estudante é analisar, possivelmente, meios de superação de barreiras advindas das mais adversas situações socioeconômicas enfrentadas pelas juventudes. Observamos que um projeto de vida deve ser uma construção baseada nas vivências, experiências e a partir da situação socioespacial de sua condição juvenil.

Há a necessidade do conhecimento de si e das potencialidades do indivíduo, como afirmará Dayrell (2005, p. 35) ao chamar atenção para que “quanto mais o jovem se conhece, experimenta as suas potencialidades individuais, descobre o seu gosto, aquilo que sente prazer em fazer, maior será a sua capacidade de elaborar o seu projeto”. É aqui que encontramos um

lance de conexão entre a dimensão espacial da condição juvenil e projetos de vidas das juventudes e que antecede o contexto da atual Reforma do Ensino Médio.

Assim, mostra-nos a importância de trabalharmos o espaço que o jovem está inserido, suas habilidades, os seus gostos, o que o jovem quer para seu futuro sem perder de vista a sua dimensão espacial, pressões ou predeterminações, os desafios que precisam ser enfrentados à superação de limites que podem alterar suas trajetórias de vida. As relações coletivas também precisam se fazer presente nessa elaboração, pois como já argumentamos anteriormente, o jovem é um sujeito social que produz espaço. Dayrell (2005, p. 36) afirma que:

[...] quanto mais o jovem conhece a realidade em que se insere, compreende o funcionamento da estrutura social com seus mecanismos de inclusão e exclusão e tem consciência dos limites e das possibilidades abertas pelo sistema na área em que queira atuar, maiores serão as suas possibilidades de elaborar e de implementar o seu projeto

Diante destas compreensões, acreditamos na escola enquanto espaço que pode oportunizar o acesso aos conhecimentos especializados (YOUNG, 2007). Aprendizagens significativas, experiências educativas na interface com os territórios e projetos de vida das juventudes. Bem como ser o lugar de construção/imaginação deste projeto, uma vez que o ambiente escolar é o espaço de socialização, educação, realização, construção, experimentação, ensino-aprendizagem, também palco das relações sociais juvenis. Não se pode criar projeto de vida para alguém, Hernández (1999). Mas pode-se criar momentos e espaços de reflexão sobre esse projeto.

Nesse sentido, compreendemos que a escola pode ser considerada, mais uma vez, um lugar propício para este fim, pois o espaço escolar tem enorme potencial na construção de um projeto de vida pensado com o jovem e que faça sentido a ele. Weller (2014, p. 141) deixa claro quando destaca aspectos simples e rotineiros, mas que são impactantes nesse processo:

[...] a convivência no espaço escolar, os componentes curriculares com todos os seus limites, as atividades que extrapolam o contexto das aulas, assim como as relações estabelecidas com os profissionais da educação, são elementos constitutivos para a construção de projetos de vida.

A partir dos diálogos já estabelecidos até aqui, pode-se dizer que a elaboração e desenvolvimento de projeto de vida é uma construção longa que parte desde a infância, porém ganha forma na juventude e nas relações dos jovens e seus territórios, mas também na interface com a vida adulta, seus desafios e dilemas. Parte-se do pressuposto de que eles precisam ser flexíveis, pois precisam se adequar as realidades diversas, como também com a história e

relações individuais. Acerca da dinâmica de funcionamento do projeto de vida, Nascimento (2013, p. 89) dirá que:

[...] o Projeto de Vida se vincula a um conjunto de características que define o sujeito. Esta definição sedimenta-se no valor e poder que o sujeito atribui a si, aos outros e ao mundo. O Projeto de Vida estrutura-se em uma dinâmica psicossocial, na medida em que a construção de um projeto tanto possui marcas pessoais ligadas às idiossincrasias na maneira de perceber a si mesmo, os outros e o mundo como marcas da sociabilidade, do viver e aprender com os outros.

Nesse sentido, o projeto de vida precisa compreender o social vivido pelo jovem que o está construindo, passando e compreendendo o seu contexto histórico, as relações sociais que o mesmo mantém espaço-temporalmente. Porém, com a atual cobrança que é realizada em nossa sociedade, tendo em vista o sistema de produção que estamos inseridos, os projetos de vida podem estar fazendo com que os jovens decidam seus futuros de forma imediatista e com poucas chances de concretização do que fora planejado. Esse resultado imediatista é causado devido as dificuldades enfrentadas pelos jovens ao decidirem o futuro a longo prazo, como também para aqueles que necessitam adentrar ao mundo do trabalho de forma precoce com o objetivo de garantir alguma renda (PAIVA, 2013).

O que nos chama a atenção neste processo de investigação é a proposição de projeto de vida contida na Base Nacional Comum Curricular de 2018 para o ensino médio. O documento citado tem como um dos objetivos orientar os currículos escolares. Na concepção da BNCC:

[...] a construção de projetos de vida envolve reflexões/definições não só em termos de vida afetiva, família, estudo e trabalho, mas também de saúde, bem-estar, relação com o meio ambiente, espaços e tempos para lazer, práticas corporais, práticas culturais, experiências estéticas, participação social, atuação em âmbito local e global etc. Considerar esse amplo conjunto de aspectos possibilita fomentar nos estudantes escolhas de estilos de vida saudáveis e sustentáveis, que contemplem um engajamento consciente, crítico e ético em relação às questões coletivas, além de abertura para experiências estéticas significativas. Nesse sentido, esse campo articula e integra as aprendizagens promovidas em todos os campos de atuação (BRASIL, 2018, p. 488).

Esse ideal de Projeto de Vida tem sido recebido de formas diferentes pelos jovens brasileiros da educação pública e privada. Em pesquisa anterior, Marcelino, Catão e Lima (2009) já mostravam que os jovens das escolas públicas associam o projeto de vida à melhoria de suas vidas, ascensão social por meio dos estudos. O que entendemos ser mais uma interpretação da oratória dada pelo sistema capitalista e da falácia de meritocracia individual, no qual o seu sucesso depende apenas do indivíduo, e uma vez que o aluno obtiver sucesso, academicamente e profissionalmente, isso se refletirá em crescimento social, quase que de uma forma automática.

Já entre os jovens de escolas privadas, os autores indicavam que as maiores preocupações eram com quais áreas profissionais iriam escolher. No qual percebemos a despreocupação em um sentido de ascender socialmente.

Dessa forma, entendemos que o projeto de vida, entre suas várias nuances, problemáticas e diferentes concepções, dá margem para uma formação que pode ser emancipatória, libertária, coletiva e humana, como mostrado acima no projeto Cajueiro e por Weller, pois o projeto de vida não é um ganho da reforma do ensino do médio, não é um conceito novo, os reformistas se apropriaram do termo e o impregnaram com um novo sentido que desconfigura ideias antes já colocadas e defendidas.

Visto isso, na seção que se segue, destacaremos como o projeto de vida surge e aparece dentro do contexto da reforma do Ensino Médio e documentos indutores, qual o objetivo e as prerrogativas a esse novo ideal para um componente curricular que apresenta-se a diferenciação e comutação na/da expectativa feita pelo jovem que variará de acordo com sua classe social e posição na hierarquia socioeconômica vigente, o que entendemos como sendo, também, uma das metas para a acomodação e solidificação das relações capitalistas atuais.

### **1.3 Projeto de Vida na Reforma do Ensino Médio**

O projeto de vida enquanto componente curricular para as juventudes no Brasil é instituída a partir da Medida Provisória (MP) nº 746/2016, a qual

[...] institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências (BRASIL, 2016).

A referida MP que, mais tarde, transformou-se na Lei 13.415/2017 e, posteriormente, desdobrou-se na publicação da Resolução nº3/2018 que muda as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Nesta resolução, a primeira menção ao projeto de vida é feita no Art. 05 parágrafo II que, trata sobre os princípios específicos que orientarão o Ensino Médio e delibera: o “projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das

dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante” (BRASIL, 2018). Mais adiante, no Art. 27 XXIII da mesma resolução, apresenta-se:

“o projeto de vida e carreira do estudante como uma estratégia pedagógica cujo objetivo é promover o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, de modo a orientar o planejamento da carreira profissional almejada, a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades” (BRASIL, 2018).

Observa-se em análises já realizadas da atual resolução que, uma das alegações é que o projeto de vida criaria “espaços formativos que favoreçam aos estudantes a valorização de seus interesses e perspectivas para o futuro, bem como o foco no mundo do trabalho, na cidadania e na compreensão da vida contemporânea” (SILVA, 2019, n.p.). Todavia, o projeto de vida, da forma como está sendo institucionalizado nos currículos do Ensino Médio em todo o país, soa-nos como mais um instrumento de controle que também pode estar ligado à política neoliberal da pedagogia de mercado<sup>6</sup>, na qual o Estado se exime da responsabilidade da formação e do futuro dos jovens, e repassa essa obrigação à própria juventude, que será detentora do seu sucesso e/ou do seu fracasso. Ao mesmo tempo em que as juventudes também almejam no processo de escolarização, uma contribuição que seja capaz de alterar para melhor suas trajetórias de vida. Essa é a contradição em que estamos nos debruçando nesta dissertação.

Jakimiu (2022, p. 5) mostra-nos que um dos objetivos desta Pedagogia mais alinhada aos interesses do mercado, a qual “[...] fundamentando-se na Teoria do Capital Humano, converte o sujeito em formação em força produtiva em potência, ou seja, que só vai ter “valor” quando adentrar no mercado de trabalho e que diante das condições de precarização do trabalho precisa estar preparado para atuar em “condições adversas”. O que dará endosso à narrativa do trabalhador autônomo, que teria flexibilidade de horários e seria “dono de si”. Porém, sem nenhum direito trabalhista assegurado, exemplo: férias; descanso remunerado; licença maternidade/paternidade; hora-extra; previdência social, entre outros. Ou seja, há uma anulação da Educação no sentido de formar cidadãos pensantes, críticos e com viés transformador de sua realidade, em substituição o foco na formação de um ser “flexível, adaptado” às lógicas do sistema capitalista e de maior aceitação das políticas neoliberais.

Pode-se dizer que, no Brasil, o nível de ensino que hoje denominamos de Ensino Médio já passou por diversos contextos e desdobramentos. No início tinha seu acesso restrito a uma

---

<sup>6</sup> É interessante ressaltar que a Pedagogia do Mercado se apropria do conceito de planejamento estratégico “o qual surge como fórmula para racionalizar os poucos recursos financeiros, à imagem e à semelhança da empresa privada” (ARAÚJO, CASTRO, 2011, p.102).

parcela privilegiada da sociedade, as elites, as quais desenvolveriam habilidades intelectuais, porém à classe trabalhadora ficou com as formações de cunho técnico, manual, de produção, isso quando acessavam. O que marca historicamente uma dualidade do Ensino Médio no Brasil (BACKES, 2018).

Já recentemente, em termos históricos, com a Constituição Federal de 1988 é que a educação tem o reconhecimento como um direito público, obrigatório, gratuito e o Ensino Médio tem sua obrigatoriedade garantida a partir da Emenda Constitucional 59/2009, a qual no seu Art. 208 é afirmado que a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”, o que consolida uma conquista pública e social dos brasileiros, que se inicia com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9.394/96, na qual temos o reconhecimento do EM enquanto etapa da educação básica e com uma formação basilar única para todos.

Esse campo progressista encontrará posteriormente as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio de 2012, que dialoga com o rompimento de uma educação mercadológica e visa uma “formação integral<sup>7</sup> fundamentada na indissociabilidade das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura” (JAKIMIU, 2022, p. 6). Porém, os avanços em busca de uma educação mais inclusiva, participativa, buscando superar dualidades, democrática, são interditados com o processo de *impeachment* da ex-Presidenta Dilma Rousseff, em 2016, o qual marcará a chegada de Michel Temer à Presidência da República. Contexto este marcado pela rápida votação de pautas, decretos, portarias de viés neoliberais em várias áreas da sociedade, sendo a educação uma das primeiras a sofrer com as mudanças e alterações advindas dessa ruptura política.

Nesse contexto, podemos afirmar que as mudanças foram rápidas, aprovam a Emenda Constitucional-95, que ficara conhecida como “teto de gastos” a qual congela os investimentos em saúde, segurança pública, educação por 20 anos, e seguindo a tendência ocorre a reforma do ensino médio, que desconsidera a DCNEM (2012) e traz propostas mais voltadas ao mercado. Porém, para maquiagem essa reforma, traz-se um discurso de inovação, modernidade e superação do antigo, velho e enfadonho ensino médio que tínhamos até então. Esvazia-se conteúdos,

---

<sup>7</sup> Brandão (2011, p. 204) a formação humana integral apresentada pelas DCNEM (2012) considera o direito à uma formação básica comum e a vivência dos jovens em uma escola “socialmente inclusiva”.

desmantela-se a formação básica comum e prevê-se a formação, agora, por itinerários formativos.

Na Lei 13.415/2017 há uma única menção ao projeto de vida em seu texto, a qual deliberam em seu Art. 35-A §7º que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017). O que mais tarde desencadeará na criação do componente curricular projeto de vida em diversas secretarias estaduais de educação.

Porém, durante esse processo de reorganização do currículo do ensino médio no Brasil, os jovens resgatam sua essência transgressoras, questionadora, rebelde, e ocorreram diversos movimentos de resistência e ocupações em escolas públicas, universidades e institutos federais por todo o país (SILVA, SIMÕES E MATOS, 2023). Dados da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (2016) apontam que foram mais de mil escolas ocupadas nesse período, além da Câmara Municipal de Guarulhos. Os estados da região sul foram os que mais registraram escolas ocupadas, destacando-se o estado do Paraná. Esse episódio foi marcante na história recente das juventudes brasileiras e mostra-nos o poder de uma juventude articulada que luta pelos seus direitos e não aceita regressões.

Porém, mesmo com os movimentos de ocupação, resistência que ocorreram em todo o país, nos anos subsequentes, o processo de desmantelamento da educação básica seguiu a todo vapor. Como vimos antes, em 2018 aprova-se a resolução nº3/2018 que muda as DCNEM, e ainda no mesmo ano também é aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O que tínhamos antes da BNCC eram documentos curriculares nacionais, que continham conteúdos não obrigatórios de serem trabalhados pelos estados e municípios. Jakimiu (2022, p. 8) chamará atenção ao afirmar que, “a BNCC além da articulação com as demandas do capital e a educação por competências é apresentada a partir de uma perspectiva fragmentadora, tradicional e técnica, prevendo inclusive, códigos alfanuméricos a serem cumpridos”.

O documento analisado, a Base Nacional Comum Curricular (2018), possui 595 páginas e 17 menções ao termo “projeto de vida” no decorrer de todo o seu texto. Aqui destacamos as principais unidades de conteúdo do termo pesquisado a fim de evidenciar interfaces entre projeto

de vida e a dimensão espacial das juventudes. A primeira citação ao termo investigado traz a preocupação em

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

Há o interesse em valorizar as questões culturais e de saberes já trazidos pelos alunos de suas vivências, mas não fica claro como articulação com o projeto de vida e nem como esse ideal se alinhará à realidade do aluno e sua espacialidade. Em uma outra menção, temos:

[...] nessa direção, no Ensino Fundamental – Anos Finais, a escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio. Esse processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social (BNCC, 2018, p. 62).

Preocupa-nos essa cobrança feita aos jovens ainda no Ensino Fundamental, de já desenhar o que se quer para o futuro, enquanto estão em uma etapa da vida educacional que ainda é feita de descobertas e novidades. Observamos aqui, uma proposição de aceleração do processo de escolha para uma vida adulta que pode prejudicar o jovem que está nessa etapa tão inicial da vida estudantil. Juventude aqui, do nosso ponto de vista, passa a se resumir como um “vir a ser”. O próximo trecho temos o que se espera da contribuição da Geografia para a construção do projeto de vida. E é dito que

[...] espera-se, assim, que o estudo da Geografia no Ensino Fundamental – Anos Finais possa contribuir para o delineamento do projeto de vida dos jovens alunos, de modo que eles compreendam a produção social do espaço e a transformação do espaço em território usado. Anseia-se, também, que entendam o papel do Estado-nação em um período histórico cuja inovação tecnológica é responsável por grandes transformações socioespaciais, acentuando ainda mais a necessidade de que possam conjecturar as alternativas de uso do território e as possibilidades de seus próprios projetos para o futuro. Espera-se, também, que, nesses estudos, sejam utilizadas diferentes representações cartográficas e linguagens para que os estudantes possam, por meio delas, entender o território, as territorialidades e o ordenamento territorial em diferentes escalas de análise BNCC (2018, p. 283).

Para nós, este parecer ser o trecho indutor que mais se articula, ou chega próximo de uma consideração do que seria a dimensão espacial da condição juvenil. Mas, por mais que esteja expressa uma intenção de delinear o projeto de vida na interface com a produção social do espaço e a transformação deste em território usado, não explicita um cuidado com a

espacialidade juvenil e sua possível articulação para a construção do projeto de vida do aluno, o meio que ele vive e como transformar a si e o espaço vivido. É preciso atenção da docência em relação a esta questão.

Mais adiante, sobre as mudanças na sociedade nacional e internacional, o texto diz que:

[...] a dinâmica social contemporânea nacional e internacional, marcada especialmente pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico, impõe desafios ao Ensino Médio. Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida BNCC (2018, p. 464).

[...] supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BNCC 2018, p. 465-466).

Compreendemos ser importante que haja uma preocupação com inserção dos jovens nos mundos do trabalho e, conseqüentemente, com o desenvolvimento de seu projeto de vida. Porém, discordamos da intencionalidade do mercado, nacional e internacional, de interferir na educação básica com o objetivo de formar mão de obra a partir do controle formativo dos filhos da classe trabalhadora em suas empresas. Acreditamos na escola como um espaço da diversidade e sobretudo de oportunidades e possibilidades aos jovens que nelas se inserem.

Fica-nos claro, no segundo trecho acima, a intenção dessa formação com a ideia de criar jovens flexíveis, ao qual no nosso ponto de vista, seria muito mais jovens “conformados”, que não conseguem produzir crítica e resistência àqueles que o oprimem, que tornam-se obedientes e adaptáveis às crises desta sociedade ancorada nos pressupostos do capitalismo histórico e até ao seu possível “fracasso”, pois se tudo, para eles, dependerá apenas do seu esforço, caso haja jovens que não consigam atingir seus projetos de vida, ele, o jovem, quem será o culpado, responsabilizado.

Sobre a articulação da escola com o desenvolvimento do projeto de vida, a BNCC (2018, p. 472-473) delibera que:

[...] o protagonismo e a autoria estimulados no Ensino Fundamental traduzem-se, no Ensino Médio, como suporte para a construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas.

Dessa maneira, o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento

da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constringer seus desejos

Sobre a escola como articuladora na valorização da diversidade e de vivência dos jovens com o novo e diverso, a BNCC (2018, p. 473) afirma, ainda, que:

[...] logo, é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida. É, também, no ambiente escolar que os jovens podem experimentar, de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro BNCC (2018, p. 473).

Concordamos com o texto no que trata sobre o papel da escola enquanto auxiliar os estudantes aprenderem a se reconhecerem, a saber de suas potencialidades e com isso intervir no social que circunda e que esse contato e autorreconhecimento pode ser benéfico para o desenvolvimento do projeto de vida dele. Como já mencionada acima, é nesses documentos oficiais que está contida a previsão dos ideais do chamado “Projetos de Vida”.

É compreendido na resolução 03/2018 como princípio específico do Ensino Médio, como também, parte constitutiva da formação integral e como uma estratégia pedagógica. Já na BNCC (2018), o projeto de vida é visto como constitutivo de uma das competências gerais da Educação Básica; elemento formativo; parte da formação integral e parte integrante do Ensino Médio contemporâneo. Há, ainda, a previsão de formar juventudes com protagonismo. Esses aspectos acerca do projeto de vida nos documentos oficiais acima citados, mostra-nos uma convergência na concepção, compreensão e na finalidade desejada para as juventudes a partir dessa disciplina de adaptação; aceitação e flexibilidade ao “novo”.

Sobre a concepção dos projetos de vida nos documentos oficiais, Jakimiu (2022, p. 10-11) entende, que:

[...] Projeto de Vida, sob o véu de auscultas das demandas das juventudes nega e mascara a realidade de que muitos jovens têm que deixar a escola para trabalhar e que muitos sequer terão um futuro tendo em vista as condições de miséria e violência em que estão imersos. O Projeto de Vida vende um sonho não realizável e promove ilusão, exclusão e alienação uma vez que desconsidera as incertezas do futuro e de empregabilidade adensadas no contexto de crise do trabalho assalariado e de uberização do trabalho.

Com base na afirmação acima, compreendemos que o projeto de vida nos leva há uma dupla faceta: por trás do discurso embutido nos documentos e discursos oficiais de tornar os jovens “protagonistas de si”, também joga nela mesma a responsabilidade de seu sucesso no futuro, retirando assim muito do papel do Estado e mitigando os aspectos sociais de desigualdade

e diferenças nas oportunidades. Nesse sentido, enxergamos, aqui, um viés de educação empreendedora para uma compreensão de planejamento estratégico da vida como preconiza as pedagogias do mercado.

Essa noção do Projeto de Vida irá se articular com outras competências contidas vindas da reforma do EM, como as socioemocionais, educação financeira, empreendedorismo, o que entendemos ajudar a construir a imagem do desenvolvimento solitário, individualista, em que o senso de coletividade se resume a trabalho em equipe, como a ideia de formar sujeitos resilientes, adaptáveis e de que tudo dependerá apenas da força de vontade dos jovens. Acerca dessa discussão, Jakimiu (2022, p. 12) afirma que:

[...] o Projeto de Vida se apropria das competências socioemocionais para promover a conformação com a lógica do capital e se apropria da linguagem como instrumento de dominação. Assim, tolerância, resiliência, superação, comunicação não violenta se constituem como narrativas ideológicas da proposta formativa neoliberal. O Projeto de Vida, trabalha na direção do conformismo e ajuste e se adensa ao se apropriar de noções socioemocionais. De acordo com o discurso oficial “atividades direcionadas à confecção do Projeto de Vida afeta, proporcionalmente, na sensação de felicidade”. A proposta do Projeto de Vida defende que “planejar a vida é evitar o sofrimento” (BNCC, s.d., n.p.), ou seja, se há sofrimento, é porque não houve planejamento suficiente, promovendo o apagamento das desigualdades e das condições de exploração do trabalho.

Assim, entendemos que a noção de projeto de vida se constrói buscando atribuir à escola a responsabilidade de contribuir no percurso formativo dos jovens e seus projetos de vida. Também de atribuir às juventudes para que, desde cedo, estejam preocupadas em delinear projetos de vida que considerem a entrada no mercado de trabalho ou a continuidade dos estudos.

Ao mesmo tempo, observamos que trata-se de uma noção em disputa em que, para certos agentes de influência da educação (a exemplo dos agentes do mercado de trabalho), o componente de projeto de vida vem com a missão de transformar a escola em um local de formação empreendedora de mão de obra para o mercado, sujeitos conformados com sua situação de exploração e a saber aceitar um possível “fracasso” em sua vida adulta sem reclamar, sem responsabilizar o Estado ou terceiros e acatar sua condição, por vezes desigual, pois o mesmo é “resiliente”.

Estudar e discutir a relação entre espaço, condição juvenil e projetos de vida das juventudes do ensino médio foi o objetivo central deste capítulo. Com base em nossas sínteses possíveis até o presente momento, compreendemos que a dimensão espacial da condição juvenil

é indissociável de um processo de elaboração e desenvolvimento de projetos de vida. Não há como pensar e projetar a vida, para o presente e para futuro, sem considerar que as juventudes vivem em um país marcado por ampla desigualdade social, diversidade étnico-racial, diferenciação por gênero e/ou local de residência e origem.

Assim, entendemos a importância de uma compreensão ampla das juventudes que formam o Brasil, suas características, singularidades e anseios para que possamos trabalhar junto a ela na formulação de projetos de vida que considerem a dimensão espacial da condição juvenil no processo, e que também seja significativo à sua realidade apresentando-lhes diversas possibilidades de futuro. Por conseguinte, aprofundaremos essas discussões relacionadas às juventudes, projetos de vida e espaço no próximo capítulo, o qual analisaremos os documentos oficiais do estado de Santa Catarina com o objetivo de cotejar para melhor entendermos as interfaces entre a dimensão espacial da condição juvenil e projeto de vida.

## **CAPÍTULO 02 – JUVENTUDES, DIMENSÃO ESPACIAL DA CONDIÇÃO JUVENIL E PROJETO DE VIDA NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA**

Neste capítulo discutiremos sobre os conceitos de juventude e projeto de vida expressos na política curricular da reforma do ensino médio em Santa Catarina, mais precisamente no Currículo Base do Ensino Médio para o Território Catarinense (CBEMTC). Objetivamos discutir como o estado fez a adoção da reforma do ensino médio e como está trabalhando no seu desenvolvimento e implementação em seu território.

Na primeira seção, buscamos debater a respeito dos conceitos de juventude e projetos de vida contidos no CBEMTC em seus respectivos textos e discutiremos acerca deles. Na seção seguinte, daremos nossa atenção aos roteiros pedagógicos que compõem o projeto de vida enquanto disciplina para as escolas estaduais de Santa Catarina. Buscamos compreender quais bases pedagógicas sustentam esse componente disciplinar e suas intenções e implicações às juventudes catarinenses

Por fim, na última seção deste capítulo, refletiremos sobre quais são as relações existentes, caso haja, entre o espaço e projeto de vida, conseqüentemente, dimensão espacial da

condição juvenil e o componente disciplinar pesquisado, dentro das intenções políticas presentes para o território de Santa Catarina explícitas nos documentos acima citados.

## 2.1 Juventudes catarinenses: Elementos contextuais

Santa Catarina é um estado brasileiro localizado na região sul do Brasil. Compartilha divisas com os estados do Paraná e Rio Grande do Sul, ao norte e sul respectivamente, além do oceano atlântico ao leste e, Argentina ao oeste.

Figura 1. Santa Catarina em destaque no mapa do Brasil.



Fonte: PrePara ENEM

De acordo com o IBGE (2022), o estado apresenta uma área de 95.737.690 km<sup>2</sup>, com uma população de 7.609.601 pessoas, perfazendo uma densidade demográfica de 79,49 hab/km<sup>2</sup>, e um IDH (Índice de desenvolvimento humano) em 2021 de 0,792 o que é considerado alto. Este último dado apresenta um aumento se compararmos com 2010, ano do censo oficial anterior, no qual o estado detinha 0,774, porém uma queda em relação as últimas projeções feitas no decorrer da última década que apontou o estado com o pico de 0,826 em 2019, caracterizando um possível declínio no padrão de vida nesta unidade da federação nos últimos 3 anos, o que pode ser um

efeito do período pandêmico decorrente do coronavírus ou até mesmo de projeções superestimadas. Ainda assim, está entre os estados mais ricos e industrializados do país, sendo o 7º mais rico (UNIBANCO<sup>8</sup>, 2019).

A ocupação do território catarinense ocorreu primeiramente pelos nativos indígenas brasileiros, em seguida a colonização portuguesa que ocorreu principalmente por pessoas vindas dos Açores no litoral estadual. Mais tarde outros povos europeus chegariam à Santa Catarina, notoriamente os alemães no Vale do Itajaí, partes do norte e sul do estado, açorianos no litoral, e gaúchos, esses descendentes de italianos e alemães no oeste catarinense. Descendentes de africanos e nativos indígenas também compõem a formação do povo catarinense (INSTITUTO UNIBANCO, 2019).

Nessas condições de formação diversa, segundo o governo estadual (SANTA CATARINA, 2022) o estado apresenta uma economia rica e diversificada, com especificidades de produção de acordo com a região, o litoral com foco em tecnologia, turismo e serviços, o Norte com metalurgia, o Oeste com agronegócio, por exemplo.

É neste ambiente de oportunidades, aparentemente, que segundo o Observatório da Fiesc (2021) o estado de Santa Catarina aparece entre as maiores taxas do país de jovens que trabalham e estudam, cerca de 20% de jovens. A faixa etária do ensino médio regular, 15 a 17 anos, Santa Catarina possui uma taxa de 93,7% de escolarização, número esse que pode responder o porquê de o estado deter a menor taxa de desocupação do país, de acordo com o IBGE (2021).

O estado sulista possui 295 municípios e 37 coordenadorias regionais de educação. Há 5.230 escolas públicas espalhadas pelo território catarinense e desse montante 1.286 são estaduais, sendo que dessa rede, cerca de 765 escolas ofertam o ensino médio regular. Corroborando com os dados da página anterior, os jovens com idade entre 15 e 17 anos (faixa etária para estar cursando o ensino médio regular) 82% da juventude catarinense frequente à escola e 57.142 não a frequenta, isso em um universo de 317.429 jovens nesse intervalo de idade (UNIBANCO, 2019).

Vejamos alguns dados acerca da dimensão espacial da condição juvenil catarinense:

Tabela 4: População jovem catarinense segundo a faixa etária (2017)

---

<sup>8</sup> Utilizamos os dados dessa instituição financeira para essa pesquisa, pois era a que possuía os dados mais recentes e como uma instituição privada, tem e consegue mais recurso para o desenvolvimento de pesquisa.

<b>Faixa Etária</b>	<b>Número de pessoas</b>	<b>Percentual da população jovem</b>	<b>Percentual da população total</b>
15 a 17 anos	317.429	19,3	4,5
18 a 24 anos	767.321	46,6	11,0
25 a 29 anos	562.158	34,1	8,0
População jovem (15 a 29 anos)	1.646.908	100,00	23,6

Fonte: Unibanco (2019).

Apesar de apresentar um número considerável de jovens, percebemos que essa tendência, assim como a nacional, está em declínio, uma vez que quando observamos as menores idades visualizamos um percentual cada vez menor na participação da população geral, caracterizando o envelhecimento da população estadual, fenômeno que também acontece nacionalmente e que já é uma realidade em países desenvolvidos.

Abaixo veremos a distribuição da população jovem de acordo com o gênero.

Tabela 5: População jovem segundo sexo (2019).

<b>Sexo</b>	<b>15 a 17 anos (Nº e %)</b>	<b>18 a 24 anos (Nº e %)</b>	<b>25 a 29 anos (Nº e %)</b>	<b>População jovem (Nº e %)</b>	<b>População Total</b>
Mulher	152.567 48,1%	366.592 47,7%	288.499 51,3%	807.657 49,0%	3.545.267 50,7%
Homem	164.862 51,9%	400.729 52,2%	273.659 48,7%	839.251 51,0%	3.443.266 49,3%
<b>TOTAL</b>	<b>317.429</b>	<b>767.321</b>	<b>565.158</b>	<b>1.646.908</b>	<b>6.988.533</b>

Fonte: Unibanco, 2019.

Percebemos que há um predomínio entre a população masculina juvenil catarinense em comparação com a população feminina, principalmente na faixa dos 18 a 24 anos, a qual acreditamos que seja devida as migrações recentes que o estado recebe de outras regiões do país e internacionais, notadamente do eixo Sul-Sul, e que se expressa fortemente entre os indivíduos do sexo masculino, pois há uma intensivo histórico-cultural maior para o homem migrar em busca de trabalho.

Adentremos agora, sobre os dados da distribuição juvenil catarinense de acordo com a etnia/cor.

Tabela 6: População jovem segundo cor (2019)

<b>Etnia/Cor</b>	<b>15 a 17 anos (N° e %)</b>	<b>18 a 24 anos (N° e %)</b>	<b>25 a 29 anos (N° e %)</b>	<b>População jovem (15 a 29 anos) (N° e %)</b>	<b>População Total</b>
Branços	249.552 78,6%	612.293 79,7%	442.207 78,7%	1.304.052 79,2%	5.784.871 82,8%
Negros (Pretos e Pardos)	67.063 21,1%	151.841 19,7%	116.838 20,8%	335.743 20,4%	1.179.981 16,9%
Outros (Amarelos e Indígenas)	814 0,3%	3.187 0,4%	3.113 0,6%	7.114 0,6%	22.772 0,3%
<b>TOTAL</b>	<b>317.429</b>	<b>767.321</b>	<b>562.158</b>	<b>1.646.908</b>	<b>6.987.624</b>

Fonte: Unibanco, 2019.

Percebemos que assim como o todo em Santa Catarina, os brancos são maioria entre os jovens, porém abaixo dos 80%, enquanto que a população total branca está em 82,8%. Há aumento de negros entre os jovens em comparação com o todo e os demais grupos permanecem com menos de 1%, mas ainda assim amarelos e indígenas se apresentam em maior percentual do que na população total. E esse aumento de população não branca entre jovens pode estar relacionada a diversos fatores, há a questão do maior reconhecimento entre pretos e pardos e como nas razões anteriores: a migração juvenil.

Uma das questões mais delicadas e importantes a serem destacadas sobre as juventudes, está especificamente ligada às jovens, e o número delas que possui ou não filhos. Sabemos que um filho é de responsabilidade de ambos os pais, porém ainda vivemos em uma sociedade patriarcal, a qual deposita nas mulheres a tarefa de cuidar e educar os filhos, quando não muito ser a única a prover os meios de sobrevivência. Vejamos:

Tabela 7: Mulheres jovens que possuem filhos (2019).

<b>Mulheres com filhos</b>	<b>15 a 17 anos (Nº e %)</b>	<b>18 a 24 anos (Nº e %)</b>	<b>25 a 29 anos (Nº e %)</b>	<b>População jovem (15 a 29 anos em nº e %)</b>
Sem filho	152.877 94,87%	272.954 70,69%	118.030 42,11%	543.860 65,71%
Com filho	8.258 5,13%	113.201 29,31%	162.287 57,89%	283.746 34,29%
<b>Total</b>	<b>161.135</b>	<b>386.155</b>	<b>280.317</b>	<b>827.606</b>

Fonte: Unibanco (2019).

Observamos que cerca de 34% das mulheres jovens catarinenses possuem filhos, sendo que entre a faixa etária dos 15 aos 17 anos o índice está acima dos 5% e vai aumentar na medida em que se aumenta a idade. Essa realidade de jovens com filhos tão cedo é preocupante, uma vez que a maternidade precoce pode levar ao abandono escolar, conseqüentemente o não acesso ao mercado de trabalho formal, adiamento ou mesmo cancelamento de sonhos e projetos de vida das jovens.

Vejamos o nível de instrução dos jovens de acordo com as mesorregiões do estado de Santa Catarina (2010).

Tabela 8: Distribuição do nível de escolaridade dos jovens catarinenses de acordo com as mesorregiões estaduais.

<b>Mesorregiões</b>	<b>Sem instrução e fundamental incompleto</b>	<b>Fundamental completo e médio incompleto</b>	<b>Médio completo e superior incompleto</b>	<b>Superior completo</b>
<b>Norte catarinense</b>	18%	31%	41%	9%
<b>Grande Florianópolis</b>	18%	27%	43%	11%
<b>Vale do Itajaí</b>	21%	32%	37%	9%
<b>Sul catarinense</b>	21%	31%	39%	8%
<b>Oeste catarinense</b>	22%	31%	38%	9%

<b>Serrana</b>	29%	31%	32%	7%
----------------	-----	-----	-----	----

Fonte: IBGE, 2010.

No que concerne os dados da população jovem com fundamental completo e médio incompleto não há grandes disparidades, quase todos em torno de 30%, com a Grande Florianópolis com menor índice 27% e o Vale do Itajaí com 32%, sendo esse o maior. Sobre o primeiro índice, fundamental incompleto, destaca-se negativamente a mesorregião Serrana com 29% e o Norte e Grande Florianópolis com 18%, sendo esses os melhores índices. O médio completo é maioria na Grande Florianópolis e Vale do Itajaí acima dos 40%, sendo 43% e 41%, respectivamente, curiosamente são as regiões mais industrializadas do estado, o que pode explicar a maior taxa de população jovem com ensino médio completo. No nível superior há uma média em torno de 10% com destaque positivo para Grande Florianópolis com 11% e Serrana com o menor índice de 7%.

Assim, sobressaem as mesorregiões da Grande Florianópolis e Vale do Itajaí como as que detêm os melhores índices de jovens com os mais altos graus de escolaridade do estado e, a preocupação maior fica na mesorregião Serrana que apresenta o maior índice de jovens com fundamental incompleto e, conseqüentemente, o menor índice de jovens com ensino superior.

Acerca do entendimento do que é ser jovem em Santa Catarina, o ICJ <sup>9</sup>(2014) realizou pesquisa sobre os jovens, as juventudes, desafios e anseios dessa população no estado de Santa Catarina. O referido instituto “caracteriza a juventude como uma condição provisória, um processo de transição da infância à vida adulta. Em pesquisa com jovens catarinenses o Instituto conseguiu chegar à conclusão de que os jovens de Santa Catarina acreditam que ser jovem:

É uma fase de preparação para a vida adulta: de responsabilidades, de ajudar em casa, trabalhar, estudar, pensar no futuro, fazer escolhas, de mudanças e de correr atrás de sonhos. Ser jovem também é ser diferente, ser original, é descobrir coisas novas, ter a mente aberta, conhecer pessoas, aprender o que é certo e errado. É ter a capacidade de fazer muitas coisas ao mesmo tempo e de falar o que pensa. É estar conectado às tecnologias. É ser livre. Instituto catarinense de juventude (2014, p. 17).

No Brasil, como já destacamos anteriormente, considera-se jovem o indivíduo de 15 a 29 anos de idade e em Santa Catarina, a população dentro dessa faixa etária está em torno de 1.678.213 jovens, segundo o IBGE (2022). O governo estadual instituiu a lei 16.865, de 12 de janeiro de 2016 a qual cria o Conselho Estadual da Juventude (CONJUVE-SC). A referida lei tem por finalidade:

<sup>9</sup> Instituto Catarinense da Juventude.

Art. 1º Fica instituído o Conselho Estadual da Juventude (CONJUVE-SC), órgão colegiado, de caráter consultivo, vinculado à Secretaria de Estado da Assistência Social, Trabalho e Habitação (SST).

§ 1º O CONJUVE-SC tem como finalidade estudar, analisar, discutir, propor, avaliar e articular políticas públicas de atenção e apoio à juventude que contribuam para a sua inclusão e afirmação nos campos educacional, cultural, político, social e do trabalho, do esporte, lazer e saúde.

§ 2º Para efeitos desta Lei, considera-se jovem a pessoa com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos. Santa Catarina (2016).

A partir do montante de jovens identificados em território catarinense, cerca de 50,8% deles são do sexo masculino enquanto que, aproximadamente 49,16% do sexo feminino, e cerca de aproximadamente 85% desses jovens estão ocupados trabalhando e/ou estudando, o que corrobora com o baixo índice de jovens sem ocupação, se compararmos à média nacional (UNIBANCO, 2019).

Segundo dados da DIEESE (2010), a maioria dos jovens da região sul do Brasil estavam empregados na indústria, comércio e serviços, órgãos públicos, agricultura e extração mineral, respectivamente. Esses dados a respeito dos setores que os jovens estão empregados na região sul confirma os dados anteriores a respeito das taxas de escolarização que está entre as maiores da nação, uma vez que as últimas ocupações exigem menor grau de escolaridade dos jovens.

A média de anos de estudo no estado de Santa Catarina está em 10,3 anos, sendo esse, mesmo ainda um número baixo, um dos mais elevados do país. De acordo com Unibanco (2019), cerca de 48,6% dos jovens catarinenses apenas trabalham, não estudam. Esses dados liga-nos um sinal vermelho, pois está indicando uma grande parcela juvenil que não está se preparando para as mudanças no mercado de trabalho, melhores colocações nos trabalhos que possuem e, conseqüentemente, melhores e maiores rendas mensais. Isso pode ser uma das conseqüências da falta de oportunidades e a dificuldade de ingresso no ensino superior e/ou falta de condições para pagar um curso universitário, visto que o ensino superior em Santa Catarina foi e ainda é muito centralizado no litoral ou nas principais e maiores cidades interioranas.

Como explicita Lasta e Theis (2012, p. 13) quando fazem um rápido panorama histórico da disponibilidade das universidades públicas catarinenses, destacam:

No caso de Santa Catarina, por exemplo, as Universidades Federais, ou o acesso à educação gratuita e de qualidade está localizada na Capital, durante 40 anos, a outra criada tem pouco tempo a UFFS localizada no Oeste catarinense, na capital ainda encontra-se a UDESC, que aos poucos como a UFSC foi espalhando campus pelo

estado, mas com poucos cursos disponíveis, abre-se um campus de extensão com apenas 2 ou 3 opções de cursos. Em Blumenau outro grande polo econômico do estado encontra-se a FURB, (dizem que é pública, mas a mensalidade é paga), a universidade é considerada de qualidade, existe a luta pela Universidade Federal do Vale do Itajaí em Blumenau. Mesmo desta forma, o acesso à educação pública gratuita e de qualidade está longe de ser direito de todos os jovens do estado.

Os jovens que “apenas” estudam são minoria, puramente 18,6% (UNIBANCO, 2019), o que nos mostra que a juventude, diferentemente da de outros países desenvolvidos como EUA e Europa ocidental, precisa trabalhar e vivencia menos sua condição juvenil. As desigualdades entre ricos e pobres também ficam evidentes, nos quais os primeiros podem escolher quando e sim querem começar a trabalhar e os outros precisam fazer assim que possível.

Santa Catarina possui o maior índice do sul e um dos maiores do Brasil de jovens que estudam e trabalham ao mesmo tempo, cerca de 17,2% (UNIBANCO, 2012). Conforme o Instituto, muitos nesse percentual trabalham para arcar com os custos dos estudos, pois como destacamos anteriormente, o ensino público superior ainda é limitado ao longo do território catarinense, ou quando chega à localidade das juventudes, não há o curso ou área de conhecimento que o mesmo deseja ingressar. Por fim, cerca de 15,6% dos jovens catarinenses não estudam e nem trabalham, segundo o mesmo Instituto.

Essa realidade da empregabilidade juvenil em Santa Catarina também se relaciona com a juventude rural e pode estar associada com o aumento da permanência de jovens no meio rural ou a diminuição do êxodo rural desses indivíduos para os centros urbanos. Para Dorigon e Renk (2012), a juventude rural do sul do Brasil assemelhava-se aos campesinatos europeus, pois em ambos os casos tínhamos uma delimitação territorial bem definida do que era urbano e rural, algo que hoje em dia essa delimitação é tênue.

A ideia de ser jovem no meio rural é complexa e dinâmica, variando conforme a localização e a representação no espaço-tempo. Assim como alguns indígenas, como vimos anteriormente, o meio rural tem sua própria forma de definir o que é a juventude, podendo ser feita no seio familiar, comunitário ou até mesmo nem a ter. Um dos aspectos importantes na juventude rural sulista é que “são as delegações de responsabilidades pelos que demarcam a entrada e retirada da condição de jovem” (DORIGON E RENK, 2012, p. 18). Ou seja, conforme as obrigações e responsabilidades que os indivíduos recebem no meio rural é que vai definindo se é criança, jovem ou já um adulto.

Após o intenso fenômeno do êxodo rural, a partir dos anos de 1990, e principalmente 2000, a juventude rural catarinense passa a vislumbrar possibilidade de permanência no campo, após políticas públicas voltadas a permanência desse grupo. Há a chegada da agroindústria, o que abre portas ao trabalho assalariado no meio agrícola, mas que não necessariamente tenha que estar na lavoura, com folgas semanais e menos braçal do que antes, como também a entrada de equipamentos tecnológicos ou ditos “urbanos” como automóveis, motocicletas que chegam e melhoram à locomoção, celulares, internet, TV a cabo, que auxiliam na comunicação e na formação da chamada juventude rural *high tech*, Dorigon e Renk (2012).

## **2.2 Concepção de juventude e Projeto de Vida no Currículo Base do Território Catarinense**

### **2.2.1 Juventude: categoria social, diversidade cultural e espacial**

Para esta investigação, neste capítulo, continuaremos com os entendimentos e conceitos acerca da juventude que foram mencionados e discutidos no capítulo anterior. Essas compreensões servirão de base para a análise que faremos ao longo do texto que se seguirá. A análise do documento deu-se, primeiramente, a partir do Currículo Base do Ensino Médio no Território Catarinense, o qual é formado por 4 cadernos, sendo que o caderno 1 é o que se destina às discussões sobre juventude.

A temática relacionada às juventudes inicia-se a partir da página 28 até a 37, seção 3 com o título de “*Múltiplas juventudes do Ensino Médio: Diversidade como princípio formativo*”, que dá partida ao debate acerca de juventude e suas compreensões para o governo estadual catarinense. Nas primeiras linhas, o texto deixa-nos claro que assumirá como princípio formativo a ‘diversidade’, colocando-a de suma importância no contexto escolar, uma vez que “trazendo esta reflexão para o cotidiano da escola, importa compreender que a diversidade constitui a identidade dos sujeitos escolares, e, portanto, importa que estes sejam acolhidos em suas diferentes condições de existência e diferentes manifestações” (SANTA CATARINA, 2018, p. 28).

Observa-se uma compreensão de que a juventude é múltipla e diversa e que a escola é espaço para abraça-la e acolher as variadas condições juvenis. Sobre esse entendimento da escola

acerca da múltipla diversidade da condição juvenil, Oliveira (2021, p. 358) diz que “buscar entender as múltiplas realidades juvenis e suas relações com a educação formal, não-formal e demais variantes. É, sobretudo, afirmar que os jovens importam para a educação e que a educação é importante para os jovens contemporâneos”. Todavia, esse discurso precisa considerar qual juventude acessa a escola atualmente e quais suas demandas e dimensões, para que possamos desenvolver um trabalho direcionado às problemáticas locais.

Mais adiante, o texto de política traz algumas reflexões sobre a condição juvenil do jovem que adentra a escola pública catarinense, o perfil deste jovem, as necessidades, suas dimensões (aqui entendemos que há em algum nível a dimensão espacial também, porém não está explicitamente exposta) e traz essas indagações para serem feitas no âmbito do espaço escolar a respeito das condições juvenis. Chamando atenção para que:

[...] deve-se mencionar, aqui, que compreender a condição juvenil implica não apenas uma análise dos modos como a nossa sociedade atribui significados ao jovem, mas também uma análise processual das situações vivenciadas a partir dos diversos recortes que o constituem enquanto sujeito (classe, trabalho, gênero, etnia, etc.). Importam, assim, tanto a dimensão simbólica da constituição das nossas juventudes, quanto os aspectos materiais, históricos, políticos e os fatos que envolveram e envolvem sua produção (SANTA CATARINA, 2020, p. 30).

Neste trecho há uma compreensão maior acerca da condição juvenil e de seus recortes e variações, como as questões de gênero, étnica e classe social, as quais já destacamos no capítulo anterior, que precisam ser consideradas e compreendidas para que a escola possa, assim, contribuir com o desenvolvimento de um projeto de vida que contemple de fato o indivíduo e não aos interesses de terceiros. E também entender a constituição dessa condição, como o autor elucida

[...] temos de levar em conta também que essa condição juvenil vem se construindo em um contexto de profundas transformações sócio-culturais ocorridas no mundo ocidental nas últimas décadas, fruto da resignificação do tempo e espaço e da reflexividade, dentre outras dimensões, o que vem gerando uma nova arquitetura do social (GIDDENS, 1991 apud DAYRELL, 2007, p. 1110).

Destacamos, também, a importância dada às diversas dimensões que englobam as juventudes, porém não há uma posição clara quanto a dimensão espacial, o que entendemos que pode ser compreendida, até esse ponto, de modo parcial, ou não. O texto traz à discussão a questão de levar os alunos para fora dos muros das escolas, utilizando os espaços da cidade, seja pequena ou grande, como espaços educacionais de aprendizagens, apropriando-se de espaços já conhecidos e reconhecidos pelos alunos. O Currículo Base do Ensino Médio do Território

Catarinense busca subsídios em Carrano (2003) como apoio para sustentar sua compreensão, levam-nos à temática do uso da cidade enquanto espaço educativo, e explicita para o fato de que

[...] procurar abrigar atividades em clubes, espaços religiosos, praças, abrigos diversos para além da estrutura qualificada já existente na escola traz para a educação integral uma ampliação de possibilidades ao transformar o entorno, o bairro ou a cidade em espaços educativos, em salas de referência. A principal indicação é a necessidade de a cidade, grande ou pequena, ser objeto de observação e estudo, permitindo de forma viva e ativa o convívio dos sujeitos com o que ela tem para oferecer, estabelecendo um conhecimento que se torna aprofundado e organizado pelas trilhas, rotas e intervenções possíveis. Nesse sentido, a proposta da educação integral é ampliar o repertório vivencial da vida escolar dos sujeitos, buscando relacionar os conceitos sistematizados às vivências na comunidade (SANTA CATARINA, 2014 apud SANTA CATARINA, 2020, p. 30).

Concordamos e compreendemos ser importante a utilização desses espaços já conhecidos pelos discentes como espaços educativos, utilizar esses espaços e suas dimensões e dar a eles uma maior importância e significado, é valorizar a origem do aluno e mostrar a ele que o lugar dele tem história, é educativo, que se pode aprender e ensinar nesses espaços. Conforme Sabota (2019, p. 117) “a cidade pode oferecer elementos importantes para o exercício de uma prática educativa, graças a sua complexidade de fatores que a caracterizam, a pluralidade cultural e social existente nela [...]”.

Sobre o entendimento do processo de construção de identidade por parte dos jovens, o documento entende que “[o processo] é ativo, contínuo e dado a partir da apropriação dos diferentes espaços e dos diferentes leques de escolha que se colocam nesses campos sociais, que os estudantes vivenciam de acordo com suas possibilidades de atuação dentro desse universo”. Santa Catarina (2018, p. 31) chamará atenção, também, para o fato da condição financeira de alguns jovens conflitar com seus anseios, desejos e expectativas.

Nesse sentido, em meio às contradições vivenciadas no campo educacional em contexto de avanço das forças neoliberais, pode-se dizer que o presente texto de política reconhece os jovens enquanto produtores do espaço e de conhecimento, colocando a escola no papel de espaço educativo que deve ser aberto ao diálogo, à experimentação, assimilação de valores e significados e com papel importante no processo do desenvolvimento da criação da identidade juvenil. Delibera o CBEMTC (2018, p. 31-32):

[...] a escola, na condição de espaço educativo, deve permitir aos estudantes as vivências necessárias à construção desse e de outros espaços pelos quais transitam e, de forma indissociada a isto, proporcionar a contínua reformulação de suas identidades, individuais ou coletivas – sendo essas identidades transitórias, fluidas e instáveis,

embora tratadas pela ocidentalidade como uma categoria estável (SANTA CATARINA 2020, p. 31-32).

Tenhamos em mente que o jovem que adentra o espaço escolar atualmente, é totalmente diferente do jovem de décadas passadas, como salienta Dayrell (2007, p. 1110) “o jovem que chega às escolas públicas, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico próprio que o diferenciam e muito das gerações anteriores”. E esse jovem precisa encontrar uma escola com espaço adequado para as discussões pertinentes às suas problemáticas, vivências, angústias, desejos, medos, anseios, que seja um espaço aberto ao diálogo do que é polêmico, a normalização dos fatos. Dayrell (2007, p. 1007) ainda reitera essa compreensão ao afirmar sobre o lugar do jovem no espaço educacional: “propomos, assim, uma mudança do eixo da reflexão, passando das instituições educativas para os sujeitos jovens, onde é a escola que tem de ser repensada para responder aos desafios que a juventude nos coloca”.

O documento afirma que levará em conta na sua organização escolar e na produção do conhecimento, as condições de vida e os espaços juvenis, “sejam eles urbanos, rurais, das periferias urbanas, quilombos, aldeias indígenas, etc.”, possibilitando o entrelaçamento entre o conhecimento sistematizado e suas realidades, no processo de elaboração conceitual (SANTA CATARINA, 2014, apud SANTA CATARINA, 2020, p. 33).

Nesse sentido, observamos que o texto tem presente a dimensão espacial da condição juvenil, mas ainda se apresenta de forma fragmentada, os espaços habitados pelos jovens são importantes, todavia a sua condição juvenil também, como a desigualdade de ordem socioeconômica, condição apresentada por jovens da comunidade LGBTQIA+ e seus espaços, as diversas tribos, comunidades que formam a diversidade da juventude ainda é suprimida. Como vai nos lembrar Feixa (1998, apud OLIVEIRA 2021, p. 360), as juventudes representam a “dimensão do coletivo, da diversidade e das múltiplas possibilidades analíticas”.

O texto trata de grupos e diversidades juvenis que são pensadas e consideradas como incluídas nos espaços educativos:

[...] falar do acolhimento das juventudes e da inclusão dessas diferentes juventudes nos espaços educativos e na organização escolar implica falar das especificidades que constituem os sujeitos que compõem essa diversidade. Ganham visibilidade, portanto, as temáticas da Educação Ambiental Formal, da Educação para as Relações Étnico-Raciais, as modalidades de ensino Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, a Educação Escolar Quilombola, Indígena e do Campo, e, ainda, a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, dando continuidade ao percurso formativo iniciado a partir da Organização da Base Nacional Comum Curricular e do Currículo Base da

Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2020, p. 33).

O mesmo trecho continua a tratar sobre a representatividade da diversidade em seus entendimentos, deixando claro que “a diversidade, nesse contexto, está representada pelos grupos sociais, com suas identidades singulares, que constituem os sujeitos históricos em suas relações com o ambiente e com outros grupos, na produção e na reprodução de suas existências (SANTA CATARINA, 2014 apud SANTA CATARINA, 2020, p. 33).

O documento dispõe pistas sobre a sua compreensão de juventudes, ao afirmar que “compreender as juventudes implica conhecer os significados que os diferentes recortes socioculturais atribuem à categoria juventude (dimensão simbólica) e, ainda, às situações por elas vivenciadas a partir dos diversos recortes que as constituem (dimensão material) (DAYRELL, 2007, 2016 apud SANTA CATARINA, 2020, p. 33-34).

Concordamos com a ideia que foi trazida aqui sobre as juventudes, mas acrescentaríamos o conceito de pluralidade, pois como os jovens são dinâmicos, diversos e plurais, preferimos o uso de “juventudes; jovens” para marcar, simbolizar essa diversidade. Pois como afirma (FEIXA 1998, apud OLIVEIRA 2021, p. 360) “é desse entendimento de decorre o mais frequente uso das expressões “juventudes” e “jovens”, no plural, em detrimento do uso das mesmas expressões no singular”. Todavia, o documento deixa claro que “juventude” pode não ser uma categoria para algumas culturas indígenas, como é feito em culturas ocidentais, passando da infância para vida adulta e por último a velhice.

A respeito das juventudes quilombolas do território catarinense, o documento prevê a preservação e continuação de suas relações com o território historicamente ocupado e o entende como espaço de resistência, luta e significância para as comunidades e jovens que nele residem. Chama nossa atenção para essa multiculturalidade como fator adicional às juventudes quilombolas e sua relação sentimental, de afeto com o lugar e suas ancestralidades.

Deixa-nos evidente a atribuição do papel da educação nesses espaços, ao dizer que “a educação escolar quilombola desempenha um papel fundamental na preservação da identidade cultural e dos processos de formação de seus redutos, do passado ao presente” (SANTA CATARINA, 2020, p. 34). Como também há a preocupação de dar luz e importância aos feitos

do povo negro, a sua cultura e modos de vida, bem como a luta contra qualquer forma de preconceito, afirmando que:

[...] cumpre salientar, contudo, que todos os espaços educativos devem investir no questionamento de práticas que cristalizam visões ultrapassadas de quilombos e seus povos, bem como combater práticas de dominação e de pré-noções discriminatórias em relação aos negros do país (SANTA CATARINA, 2018 apud SANTA CATARINA, 2020, p. 34).

Santos e Santos (2020, p. 273) chamarão atenção acerca da importância da educação quilombola para os indivíduos inseridos naquele espaço, dizendo-nos:

[...] a educação Quilombola é de muita magnitude para este povo, é através dela que ocorre as articulações, diversidades e potencialidades. Em suas ações pedagógicas deve ser voltada ao local, sempre valorizando a ancestralidade, oralidade e etno desenvolvimento produzido pelos próprios quilombos.

Em sua reta final, o documento compreende a escola enquanto espaço que estuda as influências dos diferentes povos étnicos que formam o Brasil. Avança na sua perspectiva acerca da multiplicidade das juventudes, ao trazer à discussão a temática dos jovens do campo:

[...] esses jovens, que vivenciam diferentes espaços, situações e condições, têm em comum o fato de construir e reconstruir suas identidades num contínuo processo de resistência, luta e transformação do que significa, por si só, permanecer no campo. Definem-se num processo em que conhecer-se e reconhecer-se importa não somente para a constituição de suas identidades (pessoal, social, política, cultural), mas também para o destino do trabalho no campo, desenhado a partir da continuidade e permanência dessas juventudes em seus locais de origem (SANTA CATARINA, 2020, p. 35).

Aqui há uma compreensão sobre a diversidade e multiculturalidade espacial que compõem o jovem do campo, como também o trabalho no campo e a preocupação na continuidade e permanência destes jovens nos seus locais de origem, em detrimento de uma migração forçada. Reforçamos tal perspectiva e acreditamos na educação do campo como meio para chegar nesta finalidade de (re)construir essas identidades juvenis rurais e a valorização dos povos que habitam as zonas rurais do Brasil.

O documento segue em sua compreensão sobre as atenções que escola deve ter às juventudes e suas dimensões, citando entre elas, a espacial e a cultural, entre os processos de diversidade que a instituição precisa promover em seu espaço educativo. Analisa que:

[...] é primordial a compreensão de que estar com o outro não significa, tão somente, estar junto ao outro. Para promover processos que considerem a diferença como valor (estando com o outro) e não somente recebam a diferença (estando junto ao outro), a escola precisa voltar a atenção à composição física, intelectual e sensorial dos alunos que, assim como a dimensão espacial e a cultural, compõe o sujeito em sua diversidade (SANTA CATARINA 2020, p. 35).

Todos esses aspectos citados pelo documento são partes que integram a diversidade da condição juvenil e precisam ser considerados dentro do ambiente escolar e trabalhados com os alunos para que estejamos com o outro. O texto analisado ainda fará menções à educação com fins assistencialistas para os jovens com deficiência e que se implemente uma educação especial com perspectiva na educação inclusiva, chamando a escola para a promoção de debates sobre a questão. O qual propõe

[...] reorientar as diretrizes da escola, considerando a diferença humana como valor e repensando suas práticas, de forma a questionar processos de ensino-aprendizagem homogeneizadores, discutindo questões que possam afiançar a efetivação e o êxito de uma pedagogia que considere a diversidade humana (SANTA CATARINA 2020, p. 36).

Salienta ainda que, o governo do estado de Santa Catarina, por meio da Política de Educação Especial, pretende não somente compreender os estudantes com deficiências e suas variedades, mas também dar-lhes equidade durante o processo escolar de ensino-aprendizagem, valorizando-os e focando em suas capacidades com vistas na diminuição das barreiras impostas.

Essa compreensão do documento acerca da educação especial com os jovens com deficiência, no nosso entendimento, contempla a condição dos jovens deficientes, pois ele entende a sua importância no processo de inclusão em turmas com alunos regulares, destaca a necessidade de valorizar esses alunos com vistas na equidade e na diminuição dos obstáculos colocados a eles, e traz a responsabilidade da adequação para a escola e o sistema escolar. Como Mantoan (2005) destaca “é a escola que deve mudar, e não os alunos, para terem direito a ela, isto é, a escola precisa respeitar e adaptar a necessidade de todos”.

Por fim, o texto traz a sua última compreensão acerca das juventudes, evidenciando:

[...] ainda que se abordem os inúmeros aspectos que compõem o vasto espectro de constituição das identidades das juventudes, não é possível dar conta de apreendê-las em sua totalidade. Contudo, é necessário que se amplie o olhar para este movimento que reconhece tal diversidade, acolhendo-a e permitindo que, em suas diferenças, desfrute os espaços escolares como espaços de expressão. Importa ter claro que não existe uma juventude em si, estando essa categoria em constante construção e reconstrução, na medida em que o jovem se relaciona consigo, com o outro e com o mundo. Assim, é preciso considerar as juventudes concretas e reais. [...] Dessa forma, com um olhar voltado à multiplicidade dessas vivências, poderá a escola sair do abstracionismo do sujeito idealizado e aproximar-se do sujeito real, favorecendo a construção de percursos de escolarização efetivamente pautados na equidade (SANTA CATARINA 2020, p. 36-37).

A compreensão do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense sobre as juventudes é que há vários aspectos que formam as identidades juvenis e que, por isso, não

consegue dar conta de todas elas. Mas admite a sua existência, complexidade e diversidade, esta última, devendo ser acolhida dentro do espaço escolar e tendo todas suas características respeitadas e consideradas.

Conclui, ainda que, não há um único modo de ser jovem ou de ser compreender a juventude, visto que é um processo de construção e reconstrução constante que é feito mediante a dimensão espacial da condição desse jovem e os seus pares com os quais o mesmo se relaciona. Finalizando que a escola precisa reconhecer essa diversidade, para que de fato saíamos dessa concepção de jovens idealizados para os jovens reais, que tem suas diferenças, como: Socioeconômica, gênero; étnica; deficiência; jovens do campo; quilombolas; indígenas, etc.

Compreendemos que na discussão feita até o momento pelo Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense acerca das juventudes, há uma compreensão considerável acerca da dimensão espacial que engloba as juventudes catarinenses. Na maior parte das vezes não se apresenta de forma direta ou clara e em outros poucos momentos é nominalmente citada. Verificamos, também, uma preocupação ao entendimento acerca da pluralidade que forma as juventudes brasileiras e suas problemáticas, apresentando-nos, em algumas de suas passagens no texto, parcelas das juventudes que foram/são marginalizadas e esquecidas pelo poder público e sociedade, como as questões que englobam os jovens quilombolas, os quais tem o lugar que vivem enquanto território de resistência, vitória e perpetuação de sua cultura e de seu modo de ver, viver e trabalhar.

Esse aspecto também é visto com a juventude indígena, a qual nas suas mais diferentes nações tem noções de juventude distinta da qual aprendemos a utilizar pelo mundo ocidental, como também entendem o lugar enquanto espaço sagrado e que com alto valor sentimental e familiar empregado. Destacamos os apontamentos feitos aos jovens com deficiência, os quais tem direito ao ensino público e escola regular e com ambiente escolar adaptado às suas necessidades e não o contrário.

Dentro de todos esses aspectos, dimensões e condições juvenis abordados pelo documento curricular catarinense, há o debate acerca do projeto de vida e sua articulação com as diversidades juvenis. Como já destacamos anteriormente, o Projeto de Vida, apresenta-se em Santa Catarina como um componente curricular que está presente na última etapa da Educação Básica brasileira, encontra-se alicerçado pela lei 13.415/2017, a qual implementou o novo ensino

médio no país, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 e também nas Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio (2018).

### **2.2.2 Projeto de vida:**

O trecho dedicado ao Projeto de Vida no Currículo Base do Ensino Médio no Território Catarinense está contido no caderno 1 do documento, entre as páginas 62 e 80, entre as quais estarão presentes informações quanto a definição do Projeto de Vida, documentos oficiais que dão base a ele, os seus objetivos, metas e competências a serem alcançadas, a fundamentação teórica e metodológica, o perfil do Professor apto para trabalhar com o Projeto de Vida, as dimensões que o Projeto de Vida abarca em suas discussões e objetivos, orientações metodológicas, sugestões de práticas e ferramentas pedagógicas para as aulas de Projeto de vida, Organizador curricular do componente Projeto de Vida, Matriz curricular para o componente Projeto de vida e Projeto de Vida - avaliação processual.

Em linhas gerais, segundo o CBEMTC, o componente tem como foco o desenvolvimento da autonomia, protagonismo e da responsabilidade nos jovens por suas escolhas. O documento analisado caracteriza o Projeto de Vida como:

[...] um espaço para os jovens desenvolverem as competências socioemocionais, de modo a se compreenderem a si mesmos e ao seu papel no mundo social, de tal forma que constitua um espaço de acolhimento das múltiplas juventudes, considerando suas singularidades e as interseccionalidades que compõem suas identidades (SANTA CATARINA, 2020, p. 63).

Observamos que em Projeto de Vida há a preocupação em desenvolver competências socioemocionais nos estudantes com foco no autoconhecimento de sua atuação no mundo contemporâneo, com objetivo de prepara-los para as imprevisibilidades e frustrações da vida adulta, deixando claro as responsabilidades dos estudantes e a culpa deles em casos de insucesso, pois seguindo a lógica do componente proposto, eles têm autonomia, estão fazendo as suas escolhas e gerindo as suas decisões, como explicita Manfré (2022, p. 378):

– o Projeto de Vida tornou-se um dos eixos da formação escolar. Nesse debate, este é pensado com o intuito de contribuir para a formação integral dos estudantes, evidenciando que o gerenciamento da vida é essencial para que os indivíduos atinjam o sucesso almejado. Não é por acaso que o Projeto de Vida está embasado em competências (cognitivas e socioemocionais) e habilidades [...]

É nesse sentido que o próprio documento analisado vai confirmar ao apontar que o:

[...] projeto de vida, alicerçado no projeto político-pedagógico da unidade escolar, busca, por meio da intencionalidade pedagógica, desenvolver o autoconhecimento, a autonomia, a tomada de decisão e a atribuição de sentido à existência, de modo planejado e consciente, com vistas ao desenvolvimento integral (SANTA CATARINA 2020, p. 63).

O Projeto de Vida é disposto na referida política curricular como sendo um planejamento feito para conquistar objetivos pessoais, cidadãos e profissionais, que estabeleçam um profundo vínculo com a identidade dos jovens e que sejam orientados por princípios éticos (SANTA CATARINA, 2020, p. 64 apud DANZA, 2019)”.

O estado de Santa Catarina, por meio do documento utilizado para esta pesquisa, afirma que essa definição de Projeto de Vida vem do fato de que muitos jovens têm formulado para o seu futuro “sonhos e fantasias”, os quais para Santa Catarina (2020, p. 64-65) “não se configuram como projeto capaz de alicerçar uma busca real pela conquista de seus objetivos”. Para nós, soa como tentativa governamental, por meio de uma política neoliberal, de delimitar e definir os sonhos e projetos dos jovens de acordo com as necessidades e vontades de outros e não, necessariamente, as deles mesmos, uma vez que consideram seus sonhos como fantasias e são desacreditados em detrimento de um caminho futuro pré-estabelecido para esse jovem.

O texto continua e dispõe que “[...] criar um projeto de vida significa ter clareza sobre quem se é e sobre quem se deseja tornar no futuro, remetendo fortemente ao conceito de identidade. [...] Por isso, reconhecer e valorizar a identidade dos jovens em seus mais diferentes recortes” (SANTA CATARINA 2020, p. 65). Aqui neste trecho concordamos sobre entender e valorizar as identidades juvenis que são únicas e singulares, e que em muitos casos carecem de incentivos para empoderamento, fortalecimento de autoestima e mesmo respeito às suas diferenças, como os casos de jovens pretos, com deficiência ou que seja membro de alguma comunidade originária. Mas no primeiro trecho entendemos que o documento se torna incoerente, pois entende que se precisa do conhecimento de quem se é para criar o Projeto de Vida, porém a depender do Projeto que o jovem venha a desenvolver esse mesmo poderá ser redefinido, pois poderá ser considerado como fantasia.

O CBEMTC entende que a identidade (e neste caso a identidade dos jovens) como um fenômeno que é produzido pela conexão de diversas dimensões que formam o ser humano e para o texto as que mais auxiliam na formação da identidade seriam as dimensões pessoal; cidadã e profissional, as quais são orientadas a serem trabalhadas ao longo das 3 séries do ensino médio.

Quadro 1. Dimensões do projeto de vida.

<b>Dimensão Pessoal</b>	<b>Dimensão Cidadã</b>	<b>Dimensão Profissional</b>
Autoconhecimento	Coletividade	Habilidades Técnicas
Autoestima	Cidadania	Habilidades Comportamentais
Subjetividade	Diversidade	Campo de Possibilidades
Identidade	Responsabilidade Socioemocional	Escolha Profissional
Interesses Pessoais	Participação Comunitária	Experiências
Habilidades Pessoais	Ética	Oportunidades

Autor. O autor, 2023.

Vamos a seguir entender o que o documento curricular catarinense compreende sobre cada uma das dimensões utilizadas para o trabalho das identidades dos jovens no Projeto de Vida.

Quadro 2. Descrição das dimensões do Projeto de Vida.

<b>Dimensão Pessoal</b>	<b>Dimensão Cidadã</b>	<b>Dimensão Profissional</b>
Busca por transformações nos processos de ensino e aprendizagem, para fins do desenvolvimento integral, a partir de uma abordagem histórico-cultural, que considere a consolidação efetiva dos processos de desenvolvimento na concepção pessoal (autoconhecimento, autoestima, subjetividade, identidade, interesses pessoais e habilidades pessoais, entre outras), com vistas a auxiliar na escolha do percurso formativo, bem como no reconhecimento, na valorização e no respeito à diversidade de identidades catarinenses.	Busca por transformações nos processos de ensino e aprendizagem voltados ao desenvolvimento integral dos estudantes, a partir de uma abordagem histórico-cultural que considere a consolidação efetiva dos processos de desenvolvimento na construção da cidadania participativa (coletividade, cidadania, diversidade, responsabilidade socioambiental, participação comunitária, ética, entre outros), bem como auxiliar na escolha do percurso formativo e na promoção do acesso aos direitos e deveres dos estudantes catarinenses, promovendo melhorias sociais e	Busca por transformações nos processos de ensino e aprendizagem para fins de desenvolvimento integral, a partir de uma abordagem histórico-cultural que possibilite escolhas e experiências significativas em todo o percurso formativo do estudante catarinense, mobilizando-o para uma aprendizagem que abarque a complexidade da dimensão profissional (habilidades técnicas, habilidades comportamentais, campo das possibilidades, escolha profissional, experiências e oportunidades, entre outros), bem como as transformações dos

	ambientais de forma individual ou coletiva.	mundos do trabalho.
--	---	---------------------

Fonte: Santa Catarina (2020, p. 66).

Como pode ser observado na tabela acima, evidenciamos uma dupla faceta já mencionada anteriormente: há no teor das dimensões compreendidas pelo documento oficial pesquisado, consideração da dimensão espacial da condição juvenil na formulação do trabalho com o Projeto de Vida. Porém, coloca um peso significativo à formação de juventudes pautadas no neoliberalismo com desenvolvimento de habilidades de aprender sozinho – ser proativo-, resiliente, prático, empreendedor de si. Esta é a encruzilhada que nós professores encontramos no contexto de implantação da Reforma do Ensino Médio e precisamos compreender de modo a nos posicionarmos.

Como destaca Manfré (2022, p. 386 Apud BALL 2010), “na cultura do empreendedorismo, a performatividade exigida por seus adeptos é um meio de controle social, não permitindo aos indivíduos a possibilidade de reflexão e de crítica”. Esse controle social que é destacado pelos autores acima, acreditamos ser parte da nova ordem do sistema capitalista com fins para acomodação e adequação da classe trabalhadora diante de tamanha desigualdade socioeconômica e dos novos modelos do mercado de trabalho e, assim, aumentar sua eficiência de lucro no trabalho do proletariado e deixando-o cada vez mais alienado de sua condição, ao pensar que o mesmo é empreendedor de si ou empresário.

Nos parece ser esse um dos principais papéis do componente intitulado Projeto de Vida, como inclusive Manfré (2022, p. 386 apud DELORS 2010) salienta, pois, a disciplina “ativa a dimensão prática, técnica e mecânica ao ato de ensinar/aprender, pois almeja metas, produtividade, resultados” e não a sua reflexão e/ou pensamento crítico.

Expostas as descrições das dimensões citadas acima, o documento afirma que tem por objetivo, com base em um trabalho pedagógico, que o componente curricular de Projeto de Vida venha propiciar aos estudantes do ensino médio “[...] autoconhecimento, fortalecimento de suas identidades, ações e reflexões de valorização à vida, mediante a promoção de competências que os auxiliem no enfrentamento de sentimentos de vazio existencial, mediante a capacidade de

autorregulação dos próprios sentimentos e condutas” (SANTA CATARINA 2020, p. 66).  
Objetivando ainda:

[...] propiciar a eles situações de aprendizagem que lhes permitam o desenvolvimento de resiliência para lidar com desvios em seus percursos, alteridade para lidar com as diferenças, bem como a compreensão das ações necessárias aos seus avanços, às consequências dessas ações e subsídios para que escolham seu percurso profissional (SANTA CATARINA, 2020, p. 66).

Aqui, fica-nos evidente mais um dos propósitos do Projeto de Vida, o trabalho com as competências socioemocionais para desenvolver a resiliência em estudantes pobres da classe trabalhadora com discursos conhecidos como: “Na crise, crie”; “seja o chefe de si mesmo”, “faça os seus horários”, etc. Percebemos com esses discursos, as intenções por meio da disciplina acima citada que há o intuito de transformar as juventudes pobres em “empreendedores”, como Freitas (2018) alerta que “com a nova BNCC, agora vamos “ensinar” nossos estudantes a serem resilientes, principalmente os pobres.

Observa-se que não interessa a causa estrutural da pobreza: isso tem cura pelo ensino da resiliência. Por esta via, observa-se o foco em transformar pobres em “empreendedores””. Dessa forma, podemos compreender que os agentes externos e internos que promoveram a reforma do ensino médio no Brasil com viés neoliberais, desejam que os jovens pobres do país aprendam a ser conformistas sociais, aceitando a ideia de que sua situação de pobreza é resultado de quem lutou pouco para ter “algo na vida”, que não se esforçaram o suficiente e que o “insucesso e/ou fracasso” é resultado da sua falta de perseverança.

O Currículo Base do Território Catarinense esclarece que componente disciplinar não tem abordagem psicoterapêutica, mas a dimensão emocional e psicológica estão presentes no trabalho a ser desenvolvido. Dentro dessa lógica, espera-se que o Professor trabalhe alguns aspectos das seguintes dimensões:

Quadro 3. Aspectos a serem trabalhados pelo Professor de Projeto de Vida na dimensão emocional.

A	B
No reconhecimento e na identificação dos sentimentos relacionados a si, a suas escolhas, a suas experiências e a suas perspectivas e anseios futuros.	No desenvolvimento de habilidades e competências que preparem o estudante para lidar melhor com os aspectos acima mencionados, conforme abordado na seção deste documento dedicada a estratégias

metodológicas.
----------------

Fonte: Santa Catarina (2020, p. 67).

Desta forma, segundo o documento, propõe-se que o Projeto de Vida perpassasse as competências e habilidades “exigidas das Áreas do Conhecimento e da Educação Profissional e Técnica” CBEMTC (2020, p. 67). E apoie-se nas dimensões do trabalho com o componente curricular já mencionadas acima, para desenvolver o estudante. O CBEMTC (2020, p.67) também faz questão de mencionar que “é importante, diante disso, deixar clara a correlação destas competências com as de caráter socioemocional”. E isso já esperávamos, pois trabalhar com o Projeto de Vida é, para o Currículo base do Território Catarinense, o trabalho com o emocional, com a aceitação, a resiliência, o aprender fazendo de forma técnica, do empreendedor de si mesmo.

É esperado do estudante egresso do novo ensino médio que:

[...]sejam capazes de realizar uma leitura crítica e contextualizada dos processos e das múltiplas dimensões da existência humana, que sejam responsáveis e atuem como agentes de transformação, buscando resoluções e intervenções para o meio em que vivem, agindo de forma protagonista, a partir do desenvolvimento das competências e habilidades exigidas para tanto. Entende-se que agir de forma protagonista significa reconhecer-se como um sujeito ativo e capaz de ser um agente transformador da realidade, capaz de propor soluções para os problemas pessoais e coletivos que surgem ao longo da trajetória pessoal, levando em consideração as percepções sociais, culturais, econômicas, históricas e políticas que o cercam, desenvolvendo resiliência, após a conclusão do ensino médio, para a continuidade do próprio percurso (SANTA CATARINA 2020, p. 68).

No trecho acima vemos que o texto acerca do Projeto de Vida espera que os alunos consigam fazer uma leitura crítica das múltiplas existências humanas e suas respectivas dimensões, ao mesmo tempo em que se prepare para atender demandas do mercado de trabalho em uma conjuntura de menor presença do Estado. Compreendemos que o tom é crítico. Por outro lado, o texto vai listar algumas das competências do século XXI que podem ser foco do trabalho em Projeto de Vida com os estudantes do novo ensino médio. Seguem abaixo:

Quadro 4: As competências do século XXI para o Projeto de Vida.

Empatia	Influência
Confiança	Análise
Responsabilidade	Automonitoramento
Equipe	Adaptação

Criatividade	Autocuidado
Autodidatismo	Pensamento
Metacognição	Valorização
Perseverança	Liderança
Social	Resolução
Decisão	Cidadania
Interpretação	Negociação
Integridade	Argumentação
Comunicação	Determinação
Iniciativa	Ética
Curiosidade	Flexibilidade
Profissionalismo	Consciência

Fonte: Santa Catarina (2020, p. 68).

Chama nossa atenção alguns termos que já foram mencionados anteriormente no documento de forma direta, indireta ou por sinônimos, como: Flexibilidade, Liderança, Adaptação, Autodidatismo, Responsabilidade, Perseverança, etc. Essas competências devem acontecer por mediação do professor relacionando com as habilidades que se pretende desenvolver no estudante. As competências acima listadas e suas relações com as habilidades reforçam ainda mais a projeção de uma formação do estudante do ensino médio com perfil de “empreender”, parece-nos uma cartilha preparatória para um futuro “empresário de si” em que a dimensão espacial da condição deste jovem que cursa o componente de Projeto de Vida está submetida a esta lógica.

Ao fim deste tópico, o texto apresenta uma breve menção à realidade e ao espaço vivido por esse estudante acerca do trabalho pedagógico com o componente curricular, “[...]o trabalho pedagógico no componente Projeto de Vida deverá ser mediado pelas relações e contextos da comunidade escolar, valorizando a interdependência entre o jovem e os espaços de vivência, bem como valorizar o vínculo e o envolvimento da família com a escola” (SANTA CATARINA 2020, p. 68-69).

Na próxima parte do documento do Estado de Santa Catarina intitulada “Orientações Metodológicas”, como o próprio título por si só já adianta, o texto traz algumas sugestões de como trabalhar com o Projeto de Vida em sala. Reforça a centralidade do componente em ser um

espaço de diálogo, aproximação, interação, escuta e reflexão dos estudantes e com os Professores, sendo que para este fim, o documento sugere que far-se-á necessário uma readequação do espaço escolar para o desenvolvimento dessas atividades, sempre com planejamento e intencionalidade pedagógica. Segue as sugestões para orientações metodológicas com o Projeto de Vida, de acordo com o Currículo Base do Território Catarinense.

Quadro 5: Sugestões pedagógicas para o trabalho com o componente curricular Projeto de Vida.

<b>Aprendizagem baseada em problemas e por projetos</b>	Identificação de problemas que envolvam a comunidade e a proposição de soluções para o seu enfrentamento
<b>Aprendizagem por investigação</b>	Apresentação de perguntas que motivem o processo de pesquisa e investigação por parte dos estudantes
<b>Debates</b>	Proposição de temas a serem debatidos, que estimulem a capacidade de argumentação dos estudantes
<b>Dilemas</b>	Situações fictícias ou reais que envolvam a tomada de decisão entre duas ou mais possibilidades
<b>Estudos de caso</b>	Casos reais que apresentem dados a serem criticamente analisados pelos estudantes
<b>Exercícios de atenção plena (mindfulness)</b>	Exercícios de reflexão que promovam a concentração e a percepção sobre os próprios estados emocionais e corporais
<b>Exercícios de clarificação de valores</b>	Perguntas voltadas ao esclarecimento de crenças, pensamentos e sentimentos que configuram o modo de pensar dos estudantes.
<b>Jogo de modelos (rolemodel)</b>	Atividades que consistem em reconhecer e valorizar pessoas ou coletivos que possam constituir exemplos de conduta.
<b>Jogo de papéis (roleplaying)</b>	Atividades em que os estudantes devem representar papéis a fim de compreender diferentes perspectivas sobre um mesmo tema.
<b>Mapa mental</b>	Organização de ideias sobre um determinado assunto em um modelo gráfico que indique causas e consequências entre os fatores analisados
<b>Narrativa de vida</b>	Exercícios autobiográficos que favoreçam a reflexão sobre o significado

	das memórias e experiências passadas que podem contribuir para projetar o futuro.
<b>Painel integrado</b>	Leitura e discussão de materiais informativos em pequenos grupos, seguida da apresentação da sistematização das ideias do grupo para a turma ou para outro grupo
<b>Práticas de autorregulação</b>	Exercícios que combinam a observação das próprias condutas, sua avaliação e proposição de novas formas de agir, com vista a melhores resultados
<b>Resolução de conflitos</b>	Apresentação de conflitos sobre temas variados e análise dos pensamentos, sentimentos e condutas de cada um dos envolvidos, a fim de encontrar possíveis soluções para os problemas enfrentados
<b>Rodas de conversa</b>	Roda composta por toda a turma ou por pequenos grupos, a fim de conversar sobre temas escolhidos pelos próprios estudantes, utilizando o diálogo e a empatia como estratégias de comunicação
<b>Rotação por estações</b>	Montagem de estações de aprendizado com variados recursos (vídeos, reportagens, textos, dinâmicas, etc.) pelas quais os estudantes circulam ao longo da aula
<b>Tempestade de ideias (brainstorming)</b>	Levantamento das ideias dos estudantes sobre temas a serem discutidos e aprofundados em aula

Fonte: Santa Catarina (2020, p. 69-70).

As indicações acima são acerca de metodologias pedagógicas que podem ser realizadas com o Projeto de Vida, de acordo com o documento norteador de Santa Catarina, tendem a protagonizar o estudante no processo de ensino-aprendizagem e o Professor atuar como mediador, ponte, entre o estudante e o conhecimento, levando-o a “aprender fazendo” e “aprender a aprender”, tais conjecturas estariam ancorada na “cultura *maker*”<sup>10</sup>, a qual o

<sup>10</sup> Fundamentada da filosofia do “Do it Yourself” (DIY) e popularizada por Dale Dougherty a cultura *maker* é conhecida, também, como movimento *maker*. O movimento *maker* é a filosofia do “aprender fazendo”, que vem do inglês *to make* que quer dizer “fazer”. É uma pessoa que faz algo, ou seja, um fazedor. Esse movimento tem várias características e emprega a criatividade (ter a capacidade de inventar), sustentabilidade (consumir menos, evitar o desperdício e valoriza o uso de recursos que estão disponíveis), originalidade (ser capaz de inovar, o que implica em ter uma ideia e “pôr a mão na massa”), colaboração (aproveitamento de ideias e coisas já criadas, portanto tudo é feito em colaboração, isto é, todo mundo trabalha junto “mesmo que seja em rede”), escalabilidade (tudo que é criado pode ser replicado e adaptado), democratização da informação (compartilhamento do que é criado) e empoderamento (com uso das tecnologias) Souza (2021, p. 19).

estudante é estimulado a desenvolver seu próprio objeto, tecnologias e ferramentas a partir do que há disponível.

Porém esse discurso, soa-nos um tanto problemático, uma vez que ele não prevê espaço para a reflexão, discussão de temas, formação de consciência pensantes e críticas, mas sim uma formação praticamente mecânica do fazer manualmente. Como alerta Manfré (2022, p. 386) “[...]a cultura do desempenho caracterizada pelo “aprender a fazer” ativa a dimensão prática, técnica e mecânica ao ato de ensinar/aprender, pois almeja metas, produtividade, resultados, a exemplo do Projeto de Vida”.

Mais adiante na seção intitulada de “O perfil do Professor”, o documento discutirá sobre qual tipo de Professor é mais adequado para desenvolver o trabalho com Projeto de Vida. Inicialmente é dito que qualquer professor de qualquer área do conhecimento pode ministrar o componente curricular, porém em seguida salienta alguns pré-requisitos que o docente precisa ter para lecionar o Projeto de Vida, como:

Salienta-se, contudo, a importância de esses docentes apresentarem um perfil resiliente, flexível, empático, aberto ao diálogo, ou seja, capazes de estabelecer relações dialógicas e de confiança junto aos estudantes. Salienta-se que os professores responsáveis por este componente devem ter abertura para discutir e compreender as especificidades da adolescência e das culturas juvenis, devendo estar articulados com a escola e a comunidade. [...] Para tanto, o trabalho docente deve ancorar-se em práticas pautadas no reconhecimento das singularidades identitárias e dos potenciais de cada estudante, estimulando-o a participar das atividades propostas (SANTA CATARINA 2020, p. 70-71).

Entendemos que há predileção por docentes que tenha um “perfil” que se deseja desenvolver nos estudantes, como: flexível, resiliente, adaptável, entre outros. Sentimos falta, mais uma vez, de uma posição para um perfil docente que instigue os estudantes, que os ajude no desenvolvimento de um pensamento crítico da sua realidade, e tal ausência, acreditamos ser proposital, uma vez que, o objetivo, no nosso entendimento, é exatamente de formar jovens alienados do lugar que vivem, individualista, preocupados em serem flexíveis e resilientes como uma formação pautada na Pedagogia de mercado e empresarial em um mercado de trabalho cada vez menos humano e mais explorador.

Pra finalizar o tópico, o documento prevê a formação continuada para os docentes que ministram o componente curricular de Projeto de Vida, para que assim os Professores consigam desenvolver as habilidades e competências necessárias previstas para trabalhar com a disciplina.

Adiante, adentramos na parte que trata da organização curricular do componente, alinhado com que se encontra na BNCC. Para Santa Catarina o documento prevê que se desenvolva as habilidades e competências que são exigidas em Projeto de Vida. O organizador curricular estadual baseia-se na Base Nacional Comum Curricular e em suas competências gerais, porém o mesmo antecipa sua flexibilização em território estadual. O organizador está pautado em uma “[...]aprendizagem progressiva e espiralada, propondo-se a elaboração conceitual a partir da complexificação dos objetos do conhecimento para o desenvolvimento de habilidades e competências” (SANTA CATARINA 2020, p. 72).

Partindo desses ideais, o Currículo Base do Território Catarinense apresenta a Matriz Curricular <sup>11</sup>para o componente de Projeto de Vida. Nas competências gerais mencionadas e em suas respectivas habilidades e objetos de conhecimento não há menções diretas, claras e objetivas quanto a consideração ou não da dimensão espacial da condição juvenil, percebemos assim uma falta de atenção que pode ser proposital, a não discussão, pouco interesse na temática que é primordial para entendermos os jovens que temos em sala aula, suas vivências e experiências, seus reais planos para o futuro que envolva seus interesses e não por uma indicação, inclinação subjetiva de outrem.

Na última o documento sugere temáticas para serem trabalhadas no componente curricular em suas 3 dimensões consideradas, que são: Pessoal; Cidadã; Profissional:

Quadro 6. Sugestões de Unidades Temáticas para serem trabalhadas em Projeto de Vida.

<b>DIMENSÃO</b>	<b>UNIDADES TEMÁTICAS</b>
<b>Pessoal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigação sobre minha história e as histórias que me compõem</li> <li>• Ser jovem na contemporaneidade</li> <li>• Minhas escolhas: escola, estudos e futuro Diversidade: modos de viver a vida</li> <li>• Projetos pessoais e projetos societários: cruzamentos possíveis</li> </ul>
<b>Cidadã</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecendo minha comunidade local,</li> </ul>

<sup>11</sup> Devido a extensão da Matriz Curricular a mesma encontra-se nos anexos desta pesquisa para consulta.

	<p>seu potencial econômico e social</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoios sociais: relações competitivas e cooperativas</li> <li>• Problemas sociais e ambientais</li> <li>• A sociedade retratada em diversos contextos históricos</li> <li>• Projetos de vida e transformação social</li> </ul>
<b>Profissional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os desafios da escolha profissional</li> </ul> <p>Mundo do trabalho: quais as possibilidades?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Carreiras profissionais</li> <li>• O profissional do futuro</li> <li>• Preparação para o mercado de trabalho</li> </ul>

Fonte: Santa Catarina (2020, p. 79).

Como podemos observar no quadro acima, há aberturas e considerações da dimensão espacial da condição juvenil embutidos nas dimensões citadas e nós, enquanto docentes, podemos abordar a partir de temáticas apresentadas, como por exemplo na dimensão pessoal trabalhar o jovem na contemporaneidade, suas diversidades, desigualdades socioespaciais e econômicas, questões de gênero e sexualidade na juventude, fazendo-o entender as mais diversas formas de ser jovem. Podemos ir além, como discutir a história que compõem este jovem, seu lugar, os aspectos que os trouxeram até aqui da forma como são.

Na dimensão cidadã também há possibilidade de dialogar a dimensão espacial dessa condição juvenil, fazendo-o compreender a comunidade que ele está inserido e que faz parte do seu dia a dia, a formação e o impacto que isso pode ter na vida dele, como também os problemas sociais e ambientais que estão presentes na sua realidade, o que leva a esses problemas, quais as questões e razões, origens, formas de melhorar e fazer diferente sem desconsiderar tudo que já foi feito e o conhecimento prévio existente.

São nessas aberturas que se faz de extrema importância o trabalho do professor, estando a cargo de conduzir os jovens a essa leitura mais crítica dessa realidade, do ser jovem no espaço,

da sua condição, das possibilidades, do seu lugar e da sua territorialidade e dos problemas que se apresenta e que são impostos a maior parte das juventudes brasileiras.

O documento reforça aqui mais uma vez quais as dimensões que são entendidas, consideradas e trabalhadas em Projeto de Vida, como pode-se observar. Na dimensão cidadã há uma sugestão de unidade temática “Conhecendo minha comunidade local, seu potencial econômico e social”, que de alguma forma ou em algum grau há uma disposição para considerar a dimensão espacial que esperamos e desejamos ao trabalhar com os estudantes com Projeto de Vida.

Mas fica evidente que será o professor ou professora a pessoa responsável em transformar este espaço-tempo do referido componente em reflexão, ação, diálogo, discussão sobre o espaço e suas implicações nas vidas dos jovens e sua importância no planejar dos Projetos de Vida que os jovens precisam desenvolver ao longo do Ensino Médio. Por outro lado, observamos aberturas para a realização de mais um momento pensado para uma formação com vias pautadas na pedagogia de mercado, de transformar a futura mão de obra cada vez mais adaptável as condições adversas que o sistema capitalista impõe aos seus trabalhadores, de aceitação de perdas e prejuízos para aqueles que vivem do trabalho. Trata-se de um discurso revestido de “modernização”, “aprimoramento”, mas que no fundo trata-se da precarização massiva dos direitos adquiridos ao longo do tempo pelos trabalhadores no Brasil.

### **2.3 Concepções de Juventudes e Projeto de Vida nos Roteiros Pedagógicos do estado de Santa Catarina**

Adentremos agora às compreensões trazidas pelos Roteiros Pedagógicos do Projeto de Vida no estado de Santa Catarina (RPCPV). O documento possui 314 páginas ao todo e foi produzido para servir de material de apoio ao Professor (nesse caso o docente que lecionará a disciplina de Projeto de Vida). Esse documento foi elaborado pela SED-SC (Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina) em parceria com o Instituto Iungo, o mesmo atua em secretarias de educação, universidades e órgãos afins. Foi criado no ano de 2020 na cidade de Belo Horizonte -MG, o qual em suas próprias palavras “[...] foi criado com uma visão de educação: uma escola em que os estudantes se desenvolvem integralmente e podem construir seus projetos de vida” (INSTITUTO IUNGO, 2020).

Para esta pesquisa, interessa-nos primordialmente os capítulos III a partir da página 19 e IV a partir da página 28, os quais são intitulados: Juventudes no Ensino Médio e Projetos de Vida; e Concepções de Projeto de Vida no Currículo Catarinense e suas dimensões, respectivamente. Salientamos que esse documento foi construído tendo como alicerce o Currículo Base do Ensino Médio no Território Catarinense, ou seja, há muitas partes que se repetem e/ou reforçam entendimentos já mencionados anteriormente em outros documentos.

O RPCPV inicia sua discussão alegando e reconhecendo a diversidade das juventudes e que as mesmas precisam ser respeitadas e pensadas dentro do contexto que estão inseridas. Há a compreensão que diversas dimensões que perpassam a identidade juvenil. E o documento traz duas que estão destacadas na tabela abaixo.

Quadro 7: Dimensões que perpassam as identidades juvenis de acordo com os Roteiros Pedagógicos do Componente de Projeto de Vida em Santa Catarina.

<b>Dimensões</b>	<b>Identidades Juvenis</b>
<b>Dimensão Simbólica</b>	as diferentes concepções de juventudes em um contexto histórico-social, em determinadas relações familiares, com distintas representações étnico-raciais ou diversificados papéis sociais exercidos por esses jovens
<b>Dimensão Material</b>	como vivem, onde vivem, com quem vivem (situação socioeconômica, relação com o trabalho e o emprego, moradia, alimentação, lazer, formas de subsistência)

Fonte: O autor, 2023.

Mesmo tendo títulos diferentes, as dimensões que os RPCPV apresentam convergem com as dimensões discutidas anteriormente no CBEMTC, isso porquê como já mencionado, o primeiro é baseado no segundo. Percebemos nessas dimensões trabalhadas pelo documento claramente a dimensão espacial da condição juvenil, ele compreende que as identidades juvenis são compreendidas ao longo do contexto histórico-social que estão inseridas, pois há diferenciações de uma juventude à outra quando mudamos os contextos, bem como as questões

étnico-raciais que em nosso país é tão evidente, ainda, como um efeito colateral do processo de escravidão do povo africano neste solo e marginalização e exclusão dos povos originários, e claro as diferentes relações que se exercem nas famílias, o que associa-se com o que já citamos antes a respeito dos jovens rurais de Santa Catarina, os quais têm um entendimento diferente sobre juventude naquele recorte espacial se compararmos ao meio urbano-industrial.

O documento abarca a compreensão de Fernandes apud Santa Catarina (2020, p. 20), de que “ser jovem faz parte de uma condição social, com qualidades específicas, que se manifestam de diferentes maneiras, de acordo com as características históricas e sociais de cada indivíduo”. O qual concordamos e percebemos a condição juvenil apresentada nesse trecho, pois mostra uma compreensão do que seria ser jovem no sentido múltiplo, amplo, plural e como um produto-produtor de uma condição que é social e que se diferencia conforme mudamos no tempo-espaço levando e apresentando consigo suas características próprias.

A respeito do papel da escola, o documento diz:

Nessa perspectiva, a escola tem papel central e constitui espaço de excelência para os processos de construção e de reconstrução das identidades juvenis. Tal instituição foi concebida historicamente como lugar de controle disciplinar, de docilização dos corpos e de padronização, mas tem passado por intensas transformações e questionamentos quanto ao seu papel social e está em constante construção identitária. Dessa maneira, é também um espaço de múltiplas relações sociais entre indivíduos de diferentes origens, constituídos por variadas identidades. Santa Catarina (2020, p. 21).

O documento reconhece e reforça a ideia da escola enquanto espaço para a construção das identidades juvenis, algo que concordamos, uma vez que o ambiente escolar deve ser palco da produção e reprodução dos jovens, e o mesmo já os reconhece como produtores do espaço, que tenha a ver com eles e suas ambições, um espaço no qual os jovens se reconheçam e que se conecte com suas vidas e conseqüentemente com seus projetos e que lhe forneça meios para a construção de seu futuro.

E em Santa Catarina é deixado claro que a escola é um espaço da diversidade, e da não padronização e docilização dos jovens e de seus corpos como já ocorrera em tempos recentes no ensino público. Assim, ficam abertas algumas margens para trabalhos que transcendem as imposições da sociedade e que respeita o jovem na sua condição e lhe dá espaço para a construção de uma identidade própria e libertária.

Chama atenção, também, para entendermos os jovens dentro da escola, mas principalmente fora do ambiente escolar, ao dizer que:

É necessário pensar nesses sujeitos do Ensino Médio dentro da escola e fora dela, compreendendo que eles compartilham espaços e tempos que os identificam e diferenciam por questões de gênero, idade, experiências, culturas e pertencimentos. Dessa forma, não podem ser considerados apenas como jovens que estudam ou que estão na escola apenas para estudar. É necessário ir além e levar em conta suas singularidades enquanto sujeitos. Essas diversidades do ser jovem é que também vão compor a trajetória escolar de cada estudante.

Entendemos a escola para além de um espaço educacional, mas também como ambiente no qual os jovens socializam, vivem suas juventudes, interagem com o outro, conhece outras realidades, aproximam-se de outras tribos, descobre novas formas de ver o mundo, há o contato com jovens rurais, urbanos, imigrantes, deficientes, indígenas, ou seja, é um espaço propício às descobertas do novo, de possibilidades que ajudará na construção da sua identidade e, isso, o documento catarinense reconhece e incentiva, levando com que esse jovem sinta-se pertencente a esse ambiente e que o mesmo o acolha, respeitando suas diversidades, suas vivências e experiências.

Adiante, o texto justifica a criação do componente curricular de Projeto de Vida, ao dizer que o mesmo “[...] foi concebido com a intenção de contribuir para a construção de possíveis trajetórias singulares, para que seja realizado o processo de emancipação do estudante e se abram caminhos às suas possibilidades e à construção de sua biografia”. Como vimos anteriormente neste trabalho, as primeiras concepções de Projeto de Vida, antes mesmo da reforma do ensino médio brasileiro, já se discutia e entendia a ideia da emancipação do jovem, da liberdade, de um jovem que tem o poder de escolha e que a escola serviria como meio para que o mesmo alcançasse seus objetivos de vida. Aqui, de modo geral, observamos que o documento traz uma noção de projeto de vida que nos faz lembrar o tratamento dado por Teixeira e Silva e defendido por Weller.

O RPCPV elucida que no contexto da reforma do ensino médio, um componente curricular surge, o Projeto de Vida, com a missão de articular saberes e conhecimentos de dentro e fora do ambiente escolar para auxiliar os estudantes na construção dos seus próprios projetos de vida pro futuro. Assim, reforça-se a caracterização ao relembrar que

(...) o componente Projeto de Vida caracteriza-se como um espaço para os jovens desenvolverem as competências socioemocionais, de modo a se compreenderem a si mesmos e ao seu papel no mundo social, de tal forma que constitua um espaço de

acolhimento das múltiplas juventudes, considerando suas singularidades e as interseccionalidades que compõem suas identidades. O trabalho pedagógico neste componente curricular deve priorizar o desenvolvimento integral dos estudantes em seus vários aspectos – cognitivo, emocional, físico, social e cultural –, valorizando as identidades, o direito e o respeito às diferenças e a suas aspirações, ampliando suas dimensões – a pessoal, a cidadã e a profissional. Santa Catarina apud Santa Catarina (2020, p. 29-30).

Aqui vemos uma retomada às dimensões que são tratadas no CBEMTC, pessoal; cidadã e profissional, conceito que já fora visto anteriormente neste último documento citado. Percebemos, agora, uma outra movimentação por parte do RPCPV para um outro viés totalmente diferente daquele ao qual acreditamos e é defendido por Weller, Teixeira e Silva, a de um projeto de vida emancipatório. Observamos um caminhar para um controle das emoções juvenis, e por conseguinte, dos próprios jovens e da sua condição juvenil, essa que é pautada historicamente pela rebeldia e questionamentos. Notamos assim, que ora o documento traz uma ideia de projeto de vida libertário, ora relaciona-se com a pedagogia do mercado. Nesse trânsito, a gramática utilizada pode facilmente confundir o leitor e induzir contraditoriamente a prática docente.

O documento chama novamente para o trabalho com as dimensões apresentadas no CBEMTC, afirmando que o trabalho entre elas deve ser feito em conjunto ao do ensino médio articulando com o Projeto de Vida. Como na imagem abaixo:

Figura 2: Integração das três dimensões e o trabalho com Projeto de Vida.



Fonte: RPCPV, Santa Catarina. 2020.

Nesse trecho, Santa Catarina diz romper com o que até então era feito em diversos materiais didáticos que era o ensino fragmentado das dimensões: Pessoal, cidadã e profissional, que segundo o estado, era feito um a cada ano correspondente ao ensino médio, respectivamente,

e que agora propõe-se a ideia dos três serem trabalhados juntos ao longo dos três anos, em articulação e junção com o projeto de vida.

O que em princípio parece ser uma boa proposição, entendemos que em Santa Catarina encontra-se em uma encruzilhada e em um dilema, uma vez que nas dimensões aqui já citadas e nas compreensões sobre juventudes e algumas a respeito do Projeto de Vida, há considerações sobre e para o trabalho com a dimensão espacial da condição juvenil. O estado circula nas duas esferas e anda sobre uma trave, momento pra um lado mais progressista e de respeito, consideração e compreensão de juventudes e projeto de vida, este último também como mecanismo de emancipação. Porém, em outros trechos configura-se com uma ideia de controle das emoções juvenis, do ser jovem, de uma resiliência que está em favor apenas do mercado e do capitalismo sem uma emancipação real do indivíduo juvenil.

Nesta contradição, argumentaremos no próximo capítulo a respeito do entendimento de que, considerando a hegemonia dos interesses dos agentes empresariais e financeiros sobre a Reforma do Ensino Médio (PERONI, CAETANO E LIMA, 2017), a formação pessoal e cidadã ficam submetidas aos interesses do mercado, mesmo quando o tom adotado pelos textos de política sinaliza para uma abordagem crítica do trabalho pedagógico com o componente projeto de vida. E, desta forma, o projeto de vida, como componente curricular, funciona como dispositivo curricular que possui papel estratégico na (re)produção capitalista do espaço: não atua na superação da estrutura que sustenta o projeto societário capitalista e, em particular, em sua fase avançada neoliberal e de financeirização da vida. Mas sim na adaptação da formação humana voltada à “fabricação do sujeito neoliberal”, para uma vida socioespacial neoliberal. A educação age na Psicoesfera.

### **CAPÍTULO 3. REAFIRMAÇÃO DA PRODUÇÃO CAPITALISTA DO ESPAÇO NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO**

No último capítulo deste trabalho buscamos apresentar análises, compreensões e achados frutos da pesquisa realizada. Discutimos como o componente disciplinar do Projeto de Vida é submetido, na lógica curricular catarinense, como um instrumento que assume dupla faceta em contexto de avanço da política neoliberal no campo educacional, ou seja, por vezes com características progressistas e de algumas considerações acerca da condição juvenil e da sua dimensão espacial e; em outros momentos, com intuito mercadológico com vistas à submissão dos sonhos e dos projetos dos jovens aos ideais capitalistas.

Observamos aberturas para uma formação das juventudes para o exercício da cidadania neoliberal, a qual abordamos o conceito e os nossos entendimentos sobre a mesma. Assim, contribuindo para uma não ruptura e não emancipação cidadã. Dessa forma, no último tópico do capítulo, trazemos os conceitos e compreensões acima destacadas e relacionamos com a (re)produção do espaço capitalista, pois o mesmo é induzido em meio à dupla faceta encontrada do componente curricular analisado nos documentos das políticas públicas educacionais.

#### **3.1 Projeto de Vida como componente curricular e a dupla faceta da política**

Nessa seção, queremos retomar como síntese um importante achado nessa análise: a existência de uma dupla faceta da política curricular catarinense acerca do entendimento do papel do componente de projeto de vida proposto nos documentos indutores na reforma do ensino médio.

Como vimos no primeiro capítulo, Weller, Teixeira e Silva nos permitem evidenciar que a noção de projeto de vida e suas interfaces com a escolarização das juventudes possuem concepções que antecedem a reforma do ensino médio, o qual nada tem a ver com os preceitos e entendimentos que essa mudança apresentou. Projeto de vida compreendia parte da formação dos sujeitos jovens em sua pluralidade e diversidade de existência, mas também em sua singularidade enquanto pessoa única com experiências próprias. O entendimento de que o processo educacional escolar pode trazer contribuições significativas às juventudes na construção de sua emancipação frente ao mundo injusto e insustentável que vivemos.

Os reformadores proponentes do chamado novo ensino médio brasileiro apropriam-se da nomenclatura pra desenvolverem uma nova roupagem, travestido de novidade e inovação curricular à formação das juventudes. Dessa forma, (re)elaboram uma ideia que mais tarde torna-se um componente curricular obrigatório nos currículos do ensino médio, por meio da Lei 13.415/2017. Fica-nos evidente o cinismo dos reformadores e a manipulação por meio do discurso, uma vez que os textos, ainda que indiretamente, reconhecem a dimensão espacial da condição juvenil, já que como mostrado no capítulo dois deste trabalho, tratam das diversidades, pluralidades e a multidimensionalidade (cultural, econômica, territorial, política, histórica, gênero, campo e cidade, etc), que são trabalhadas nos tópicos pelas dimensões pessoal e cidadã destacadas do caderno catarinense.

Porém, ao mesmo tempo, observamos uma diferente faceta quando submetem esse reconhecimento à lógica capitalista, mais evidente na terceira dimensão do currículo catarinense: a dimensão profissional. Pois os textos de política englobam o que podemos denominar de dimensão espacial da condição juvenil, destacando diversos aspectos sobre os jovens catarinenses, reiterando o objetivo de formar dentro de uma perspectiva cidadã. Por outro lado, evidenciamos um conteúdo que (re)afirma a ideia de não superação das trajetórias juvenis para a emancipação, libertação, mas de uma submissão dos seus roteiros de vida aos interesses do capital, ou seja, reafirmando a produção capitalista do espaço.

Formar para a cidadania ou uma formação da dimensão cidadã como o currículo exala, é um objetivo comum da sociedade, todos querem e buscam isso, inclusive é um direito expresso na constituição brasileira no Artº1 nos princípios fundamentais.

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I - a soberania;

II - a cidadania;

III - a dignidade da pessoa humana;

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V - o pluralismo político.

Brasil (1988).

E ainda mais especificamente na seção I da Constituição Federal de 1988 acerca da educação apresenta-se novamente o intuito da/na construção e formação à cidadania, como podemos ver no Art. 205:

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.  
Brasil (1988).

Compreendemos que formar para cidadania vai além da participação política em pleitos eleitorais, pensar em cidadãos apenas como eleitores que votam é uma simplificação do exercício da cidadania, é uma redução a uma cidadania eleitoral. Essa última exportada e vendida às sociedades modernas após a Revolução Francesa que marca com o ideário da participação política pelo povo.

Dentro da ciência geográfica e do ensino de Geografia já há uma discussão mais abrangente sobre a formação para a cidadania e o exercício da mesma, Cavalcanti e Souza (2014, p. 5) dizem que a

cidadania está ligada à participação da vida coletiva incluindo reivindicações de inclusão social, de respeito à diversidade e de direitos mais amplos para melhores condições de vida e de sobrevivência. Trata-se de uma noção de cidadania, destacando-se sua dimensão territorial, formulada, conforme mencionado anteriormente, em termos de direito à cidade, direito ao usufruto da cidade, direito a habitar a cidade (que não significa consumir, mas viver a cidade).

E como podemos perceber, esse direito à cidadania de forma mais ampla, não restringindo-se ao momento de eleições não é possível para todos os brasileiros. O exercício da

cidadania plena ainda não é uma realidade para todos no Brasil e na periferia do sistema de produção capitalista. Dessa forma reduzindo o ser cidadão a consumidor (SANTOS, 2007).

Callai e Zeni (2011, p. 79) conclamam para a construção de uma cidadania, a qual passaria primeiramente pelo local, com a escola exercendo um papel importantíssimo nessa edificação cidadã. Conforme as autoras:

[...] construir uma cidadania mundial é possível, mas tal construção está condicionada ao exercício de uma cidadania plena local. Não há que se falar em ser cidadão do mundo sem antes ser cidadão do lugar onde vive. E a cidadania, sem dúvida, se aprende. É na escola que iniciamos o nosso aprendizado sobre como sermos cidadãos. É lá que temos as primeiras noções sobre direitos e deveres, ordem estatal e civil, sobre as leis civis e estatais que regem a sociedade. Cabe à escola o importante resgate dos valores ligados à identidade e ao pertencimento, ferramentas importantíssimas para a atuação cidadã no espaço público local.

Em nossa compreensão o acesso à cidadania deve ir além das dimensões de consumo e eleitorais. Assim apoiamo-nos em Oliveira (2002) apud Cavalcanti e Souza (2014, p.08), para o autor o exercício pleno de cidadania se dará quando o indivíduo obter acesso amplo as seguintes dimensões:

1. a dimensão civil, na qual o cidadão tem a garantia de seus direitos e deveres cívicos, como direitos civis à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei;
2. a dimensão política, na qual o cidadão tem garantida a possibilidade de participar politicamente da vida em sociedade e das decisões que melhor encaminhem o conjunto social a um determinado rumo;
3. a dimensão socioeconômica, na qual existe a possibilidade de contestação junto às forças do Estado de bens sociais e culturais, que garantam a manutenção da vida do cidadão e de seus pares;
4. a dimensão cívica, que é responsável pelas normativas que garantem a boa convivência entre as pessoas;
5. a dimensão do consumo (ou do mercado), que é o que garante a possibilidade de o cidadão garantir o seu direito ao consumo de bens materiais, sociais, culturais e naturais, permitindo-lhe assim, ter a manutenção satisfatória de sua vida em um sentido mais amplo;
6. a dimensão do pertencimento, que é a organização territorial na qual o cidadão está assentado;
7. a dimensão espacial, que se refere a espacialidade vivida pelo cidadão.

Sendo assim, entendemos que a cidadania e seu exercício estão estritamente ligados às políticas públicas educacionais, tendo a escola como o seu espaço de formação e disseminação.

Então aqui percebemos que esse ‘entendimento’ para uma formação cidadã previsto no currículo catarinense instigado pela política nacional apresenta-se como uma das facetas da

política pública educacional realizada na reforma do ensino médio, porém ela se submete à outra faceta que é a de formar na lógica do capital a partir do desenvolvimento de projetos de vida.

Destacamos na tabela abaixo em um dos trechos do documento que traz essa contradição apoiada pela política nacional.

Quadro 8: A contradição apoiada em textos nacionais

<b>Competências Gerais da BNCC</b>	<b>Habilidades</b>	<b>Objeto de Conhecimento</b>
Trabalho e projeto de vida	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer as relações entre os itinerários formativos e o mundo do trabalho.</li> <li>- Compreender que a formação escolar contribui para o desenvolvimento pessoal e permite a conquista de objetivos profissionais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relações entre os itinerários formativos e o mundo do trabalho.</li> <li>- Importância da formação para a construção de uma carreira profissional.</li> </ul>
Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e a seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer e desenvolver procedimentos de planejamento, execução e acompanhamento de ações para o cumprimento de objetivos e metas de curto, médio e longo prazo, no âmbito pessoal e coletivo.</li> <li>- Reconhecer os fatores pessoais e sociais que interferem na tomada de decisões e fazer escolhas que impactam a vida pessoal e/ou coletiva de forma autônoma, criteriosa e ética.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferenças entre objetivos, metas e estratégias.</li> <li>- Planejamento e autogestão.</li> <li>- Escolhas individuais e coletivas. - Critérios para a escolha profissional.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar caminhos e estratégias para superar as dificuldades e alicerçar a busca da realização de seus objetivos, com determinação e resiliência.</li> <li>- Identificar as características, as possibilidades e os desafios do</li> </ul>	

	trabalho no século XXI.	
Esta competência se articula com o projeto de vida mediante a necessidade dos estudantes de compreenderem a si mesmos, com o espaço que eles ocupam no mundo social, bem como com o conjunto de saberes e experiências que podem contribuir para que criem projetos de vida com liberdade, autonomia, criticidade e responsabilidade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionar interesses, habilidades, conhecimentos e oportunidades que correspondem às aspirações futuras com a inserção no mercado de trabalho.</li> <li>- Reconhecer e valorizar o papel da família no desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social e a importância de seu apoio na construção do projeto de vida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalho no mundo contemporâneo.</li> <li>- Equilíbrio entre vida profissional e vida pessoal.</li> <li>- Objetivos de crescimento pessoal.</li> <li>- Potencial econômico e social da comunidade e da região.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender que redes de apoio auxiliam na superação de dificuldades para a realização de seus projetos e articular contatos com estas possíveis redes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Função social da família e apoio ao projeto de vida - Redes de apoio para a construção do projeto de vida</li> <li>- Modalidades de ensino e ofertas de formação em nível técnico e superior.</li> </ul>

Fonte: Santa Catarina, 2020.

O documento analisado nos mostra alguns enfoques da dimensão profissional, essa que está alicerçada em preceitos neoliberais e vai ao encontro com as demais dimensões, trazendo assim, mais uma vez, a contradição e a dupla faceta da política educacional. Como podemos observar abaixo:

Figura 3: Enfoques das dimensões do Projeto de Vida em Santa Catarina



Fonte: Santa Catarina, 2020.

Assim, com essa dupla face do Projeto de Vida no currículo base de Santa Catarina, compreendemos que este componente curricular carrega a ideia de que o jovem deve ser formado para buscar meios, saídas para superar suas adversidades e se preparar profissionalmente, em um contexto que o capitalismo avança em sua maior perversidade, que é a neoliberalista. Entendemos que um dos objetivos do projeto de vida enquanto componente curricular obrigatório é contribuir na formação de sujeitos para viver na sociedade capitalista neoliberal, mas submetida à lógica neoliberalista. Observamos o neoliberalismo como sendo

[...] uma ideologia que procura responder à crise do estado nacional ocasionada de interligação crescente das economias das nações industrializadas por meio do comércio e das novas tecnologias. Enquanto o liberalismo clássico, da época da burguesia nascente, propôs os direitos do homem e do cidadão, entre os quais, o direito à educação, o neoliberalismo enfatiza mais os direitos do consumidor do que as liberdades públicas e democráticas e contesta a participação do estado no amparo aos direitos sociais. Representa uma regressão do campo social e político e corresponde a um mundo em que o senso social e a solidariedade atravessam uma grande crise. É uma ideologia neoconservadora social e politicamente. Por isso, afina-se facilmente na sociedade administrada dos chamados países avançados, em que o cidadão foi reduzido a mero consumidor, e cresce no Brasil e em outros países da América Latina, vinculando-se à cultura política predominantemente conservadora. O neoliberalismo parte do pressuposto de que a economia internacional é autorregulável, capaz de vencer as crises e, progressivamente, distribuir benefícios pela aldeia global, sem a necessidade de intervenção do Estado (MARRACH, 1996, p. 01-02).

Desta forma, observamos que o texto da política curricular sustenta a compreensão de que a escola e a escolarização, mesmo contribuindo para ampliar conhecimentos sobre as diversidades e desigualdades econômicas da humanidade, entendidos como grandes desafios do século XXI, a complexidade e as contradições do mundo contemporâneo devem formar jovens que sejam abertos para o trabalho; que sejam proativos; resilientes; multifacetados e empreendedores. Jovens que consigam superar suas adversidades por conta própria, sozinhos, com mérito unicamente deles, sem participação alguma ou pouca participação do Estado como agente provedor do bem estar social. Sugere-se, ainda, no texto da política curricular analisada, propiciar a eles situações de aprendizagem que lhes permitam o desenvolvimento de resiliência para lidar com desvios em seus percursos, alteridade para lidar com as diferenças” (SANTA CATARINA, 2020).

Compreendemos, assim, que a política curricular analisada aborda a juventude catarinense enquanto categoria social plural e apresenta diversos elementos que expressam a dimensão espacial de sua condição juvenil com diversas alegações, como: afirmando a necessidade de trabalhar a diversidade juvenil e desigualdades existentes. Tudo é usado para que

o jovem busque suprir suas necessidades e enfrentar obstáculos dentro do entendimento da produção capitalista, sem a sua superação, ou seja, é usado como uma cortina, uma maquiagem, uma vez que não demonstra interesse em fomentar uma formação em que jovens sejam levados a pensar para além do capital, para que busquem uma vida emancipada, libertária, mas que eles se adaptem (empreendedorismo de si, flexibilidade, competências socioemocionais), como fica evidente neste trecho “[...] o componente Projeto de Vida caracteriza-se como um espaço para os jovens desenvolverem as competências socioemocionais” (SANTA CATARINA, 2020). E dessa forma, que tenham seus desejos submetidos ao interesse da lógica do sistema de produção capitalista.

Há uma preocupação na formação de um jovem multiperspectivado, resiliente, flexível e com a submissão de seus projetos de vida aos interesses do mercado, sendo assim socioemocionalmente controlados dentro de uma sociedade urbano-industrial-capitalista-financeira-neoliberal, àquela na qual atualmente o projeto neoliberal de sociedade difere-se da que conhecíamos que foi posta como ideal desenvolvimentista dos anos 1960 e 1970. Pois a indústria atualmente apresenta-se em refluxo no país e o processo de reindustrialização nos dias de hoje envolve outras e novas tecnologias a formação de neosujeitos. Conforme (DARDO E LAVAL 2016, p. 353): “o novo sujeito é o homem da competição e do desempenho. O empreendedor de si é um ser feito ‘para ganhar’, ser ‘bem sucedido’” (DARDOT & LAVAL, 2016, p. 353).

Esse que totalmente difere-se do operário da era toyotista<sup>12</sup>, pois ele precisa ser empreendedor de si, resiliente e perspicaz em um contexto que também vêm sendo hegemonizado pela financeirização da vida. Uma era que também é financeira, uma vez que vivemos em um momento da história da humanidade em que se avançada o uso do pix, do *smartphone* com pagamentos por aproximação, entre outros aspectos. Logo, podemos afirmar a existência de uma exacerbação da financeirização da vida humana.

---

<sup>12</sup> O toyotismo tornou-se uma inovação na organização da produção capitalista, ainda sob a grande indústria, não chegando a ser considerada como uma nova forma produtiva, mesmo tendo sido o momento predominante do novo processo produtivo, impondo, articulando e constituindo as novas qualificações. O toyotismo, igualmente ocorria com o fordismo, operava a articulação de forma habilidosa da união e da força do proletariado, destruindo os sindicatos de base territorial, através da implantação de salários mais altos, direitos sociais, propaganda ideológica e política habilíssima. O toyotismo exigia para o desenvolvimento da produção capitalista novas qualificações do trabalho que articulam habilidades cognitivas e habilidades comportamentais, obtendo novos dispositivos organizacionais da automação flexível. Diante desse cenário, a qualificação desses profissionais é de suma importância, uma vez que são considerados um dos requisitos básicos no desenvolvimento e na sustentabilidade de uma organização industrial. (BORGES et al, 2011, p. 54).

Aqui podemos retomar, inclusive, o conceito de circuitos superior e inferior no processo da produção, distribuição e consumo de bens e serviços pela sociedade moderna, desenvolvidos por Milton Santos, no qual o circuito superior são as atividades de grandes dimensões, com processos modernos e ligados à economia em escala global, enquanto o inferior possui dimensões menores e está ligado à escola de economia local, assim, o último depende do primeiro (SANTOS,1979). Porém, podemos afirmar que, hoje, percebemos que o circuito superior está cada vez mais próximo do popular, ou seja, caracterizada pela disseminação da prática financeira como os exemplos que vimos acima, e dentro da educação não é diferente. Esses entendimentos veremos com mais atenção na subseção seguinte.

### **3.2 A (re)afirmação da (re)produção capitalista do espaço e da cidadania neoliberal no contexto da reforma do ensino médio**

A reprodução do espaço nos moldes do capitalismo histórico se dá por diversas vias e formas, dentre elas, o uso das relações de trabalho subordinados aos interesses dos agentes do capital. Nesse sentido, há o intuito de gerar um acúmulo de riqueza mediante a exploração do trabalho e que acarreta no aumento das desigualdades socioeconômicas.

O trabalho é, em nossa compreensão, a principal ferramenta usada na exploração das relações desiguais e na produção do espaço. Entendê-lo, faz-se necessário para compreendermos o papel que o humano desempenha na produção espacial. Marx e Engels (1977) percebem o trabalho como o meio humano para a construção de relações sociais, sendo que é por meio dele que o ser humano se relaciona com a natureza a fim de sanar suas necessidades para sobreviver. Porém, no modelo de produção capitalista o trabalho perde sua posição e seu sentido de relacionar com a natureza a fim de suprir necessidades e passa a ser usado para produção de mais-valia e alienação do trabalhador, uma vez que o produto não pertence à classe que a produziu, como também, aumenta-se as diferenças sociais na medida que se aumenta a produção (ANTUNES, 2009).

Assim, seguindo essa lógica, o trabalhador já não é dono da sua produção, essa última passa a pertencer ao capitalista, há nessas relações o surgimento da coisificação das relações (CAMACHO, 2010) na qual as mercadorias ganham valor e o ser humano perde o seu. Aqui

adicionamos a essa perda a da sua cidadania, portanto o ser humano passa a ser considerado apenas um instrumento de trabalho e consumo na produção capitalista do espaço.

Essas relações e o modo como elas operam se internacionalizaram por meio do processo de globalização, o qual faz com que essas atuações na produção espacial nas normas capitalistas não ocorram por acaso, há a intencionalidade e interesse da classe capitalista (representadas, sobretudo pelo empresariado e agentes do sistema financeiro) na produção do espaço mediante o trabalho, pois sob esse sistema a produção espacial passa a ficar subordinada ao capital que ditará quando, onde, como, quem e para quem irá produzir. Os trabalhadores sem o devido apoio do Estado, são produzidos como sujeitos subalternizados e obedecem às regras. Nessa concepção Camacho (2010, p. 82) acredita que “o poder econômico e o poder jurídico-político são os principais agentes produtores/organizadores do espaço social/geográfico no modo de produção capitalista”. Como bem já afirmou Corrêa (1986, p. 61), a:

[...] organização espacial é o resultado do trabalho humano acumulado ao longo do tempo. No capitalismo, este trabalho realiza-se sob o comando do capital, quer dizer, dos diferentes proprietários dos diversos tipos de capital. Também é realizado através da ação do Estado capitalista. Isto quer dizer que o capital e seu Estado são os agentes da organização do espaço. Daí falar-se em espaço do capital. (CORRÊA, 1986, p. 61).

Em uma sociedade organizada/dividida em classes sociais, como a nossa, o espaço do capital é nítido. Uma vez que o último refletirá o primeiro. Essa representação fica clara quando verificamos o caso do Brasil, um país organizado e produzido por meio da exploração e mercado pela desigualdade, essa, iniciada desde o processo da colonização europeia e continuada pela relação que as elites desempenham com a política e a do país enquanto uma nação subdesenvolvida/emergente com as potências desenvolvidas do hemisfério norte. Uma relação ainda de subordinação às potências capitalistas e seguindo das cartilhas do neoliberalismo (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2016).

O capital nacional e internacional une-se com o propósito de se apropriar e usar de modo parasitário os recursos naturais e explorar a mão-de-obra disponível com o objetivo único e exclusivamente de produzir as mercadorias. Nessa produção do espaço capitalista global, nos coloca em um lugar subalterno na divisão internacional do trabalho, de produtores e exportadores de alimentos para o norte global, por exemplo. Na visão de Oliveira (1994, p. 136):

[...] a sociedade se move, se agita. Os grandes grupos econômicos vão implantando seus grandes projetos de exploração/expropriação das riquezas naturais do país. E em nome do “exportar é o que importa”, a riqueza produzida no Brasil não tem conseguido pagar

a impagável dívida externa que estes mesmos trabalhadores não fizeram. O lugar do Brasil no contexto do capitalismo monopolista se redefiniu, redefinindo o lugar internacional do trabalho dos trabalhadores brasileiros. O país produz para as nações avançadas consumirem. E objetivando produzir para exportar, o país endividou-se e foi endividado. A lógica da dívida não é e é, ao mesmo tempo, nacional. A economia brasileira internacionalizou-se, mundializou-se no seio do capitalismo mundial.

Aliada a esse processo, o Estado capitalista gerencial da elite econômica propaga também a alienação<sup>13</sup> do trabalhador, com o propósito de aumentar sua produtividade, assim tornando-o passivo, flexível para ser explorado. Ampliam e intensificam a divisão nas relações entre o trabalhador e a natureza, o produto final e seu produtor, com intuito de fortalecer o capital. Conforme Moreira (1985, p. 77-78), se [...] intensifica a separação entre o homem e a natureza, entre produtores e produtos, entre trabalho de direção intelectual e trabalho manual. [...] Quanto mais alienação integraliza-se na sociedade, maior o poder do capital sobre o conjunto da sociedade.

E um dos meios de formação desse trabalhador com finalidade da manutenção do sistema capitalista é sem dúvida a escola e o processo de escolarização, por meio de uma educação neoliberal. A instituição escolar passa a ter uma função importantíssima que é a da construção de mão de obra da classe trabalhadora para suprir as demandas empresariais. Assim, no mundo moderno globalizado, o trabalhador que acessa e está inserido no meio urbano-industrial-financeiro-neoliberal, precisa ser submetido a uma jornada escolar com o objetivo de fabricação de uma persona a qual esteja a serviço da sociedade do capital por intermédio do seu trabalho explorado, mais-valia e alienação.

Laval (2019, p. 48) chama a atenção para a formação de um entendimento da função social da escola que altera significativamente o sentido da escola, o lugar e a natureza do conhecimento. Na visão do autor, em não tendo resistência capaz de evitar a formação desta hegemonia neoliberalista de educação, o saber já não se configura como um bem comum “que se adquire para fazer parte de uma essência universal do humano”, mas sim como “um investimento mais ou menos rentável para indivíduos como dotes materiais e intelectuais desiguais”. E, nesse sentido, a escola deixa de ser o lugar do diálogo, do ensinar-aprender a pensar, de “convívio com grandes narrativas onde se moldam caracteres estáveis para situações sociais bem definidas, mas

---

<sup>13</sup> Alienação é um conceito clássico utilizado por Marx e tendências influenciadas por este, cuja formulação se baseia, inicialmente, nas implicações decorrentes do fato de que no capitalismo o produto do trabalho torna-se um poder independente e estranho ao trabalhador. Em outras palavras, significa que os progressos obtidos nos últimos séculos não favorecem a emancipação, mas ampliação do poder objetivo do capital sobre o trabalho, do ter sobre o ser. [...] Loureiro (2004, p. 95).

um local de formação de caracteres adaptáveis às variações existências e profissionais em incessante movimento”.

Uma das formas de interferência no gerenciamento da instituição escolar e da produção do trabalhador para servir de mão de obra para o capital se dá a partir das políticas públicas educacionais e da escolarização. Pode-se afirmar que, toda política educacional produzida e posta em operação, tem a intenção na formação de pessoas para determinados fins e objetivos, “todo projeto educativo, todo discurso educativo veicula uma imagem de homem, uma visão de homem” (GADOTTI, 1984, p.144) que nem sempre expressará a vontade do povo, visto que em muitos casos, especialmente na periferia do sistema-mundo vivenciamos a disputa pelas grandes organizações e potências globais a serem colocados em ação no mundo subdesenvolvido.

Logo, podemos compreender que o Estado pode se utilizar da educação para os seus fins e de outros, como visto anteriormente, a formação de mão de obra, aumento da produtividade. Pode usar o processo educativo como forma de seleção para oportunidades específicas, conhecimentos culturais (essas que podem não ser necessariamente do lugar de origem do aluno, haja vista a globalização cultural). A educação e a política possuem uma relação estreita e necessária, ambas necessitando uma da outra. Saviani (1986, p. 89) explica essa relação:

[...] a educação depende da política no que diz respeito a determinadas condições objetivas como a definição de prioridades orçamentárias que se reflete na constituição-consolidação-expansão da infraestrutura dos serviços educacionais etc.; e a política depende da educação no que diz respeito a certas condições subjetivas como a aquisição de determinados elementos básicos que possibilitem o acesso à informação, a difusão das propostas políticas, a formação de quadros para os partidos e organizações políticas de diferentes tipos, etc.

Nessa relação, compreendemos então que as políticas educacionais e, em particular, as políticas curriculares, são produzidas com base em projetos de sociedade que se pretendem alcançar e, considerando que vivemos em um Estado capitalista neoliberal que busca sua hegemonia sistematicamente, esses projetos tentem a expressar a direção do centro capitalista e de seus interesses neste dado contexto. Observamos essa tendência exposta em política curricular catarinense oriundo da reforma do ensino médio brasileiro em curso.

Reforma essa que, como vimos ao longo desta dissertação, vem sendo promovida em um contexto de ampliação de políticas neoliberais em vários ramos do Estado, como a reforma

trabalhista, pela lei 13.467/2017<sup>14</sup>, e na educação não foi diferente. Lembremos sempre que a mesmo veio logo após o processo de *impeachment* da ex-Presidenta Dilma Rousseff, por medida provisória e posteriormente por força de lei, dando a nós um panorama do quão importante é a educação em uma implantação do neoliberalismo na sua versão mais perversa e a urgência dessa pauta para o atendimento das expectativas do centro do capital para o nosso país.

Percebemos essas relações como nocivas às classes que vivem do trabalho, pois o Estado, ao adotar as políticas neoliberais na educação, como observamos na reforma do ensino médio, tira de si a responsabilidade sobre as temáticas do bem comum, do básico social e responsabilizam as juventudes para que elas, sozinhas, busquem saídas para enfrentar os desafios e barreiras impostas em seus contextos de vida.

Assim, desconsiderando, negando e apagando o direito ao pleno exercício da cidadania. O perigo está e criar no imaginário dos jovens e em sua formação a ideia da responsabilidade pelo próprio sucesso e/ou da culpabilização, ou seja, se o mesmo alcançar ou não seus objetivos de vida isso só dependerá dele e de seu esforço, transferindo assim, os compromissos do Estado à sociedade. Freitas (2018, p. 42) ressalta que:

[...] do ponto de vista das finalidades da educação, embora nem sempre explícitas, os reformadores visam a implementação de reformas educacionais para, por um lado, garantir o domínio de competências e habilidades básicas necessárias para a atividade econômica revolucionada pelas novas tecnologias e processos de trabalho (Revolução 4.0) e, por outro, garantir que tal iniciativa se contenha dentro da visão de mundo que se traduz em *status quo* modernizado. O objetivo final deste movimento é a retirada da educação do âmbito do “direito social” e sua inserção como “serviço” no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e de Estado.

Dessa forma, o Estado neoliberal além de tratar o ser humano e a natureza como objetos mensuráveis em preços, coisificam e transformam o serviço público em mercadoria. Assim acontece na educação, na saúde, na segurança, os quais para se ter um acesso pleno e com o mínimo de qualidade as pessoas precisarão recorrer ao setor privado, das relações público-privada.

Nesse modelo de (re)produção do espaço na perspectiva neoliberal, o ser humano passa a ser colocado em uma posição de consumidor, em uma lógica como se o indivíduo existisse para consumir e vice-versa. Na educação, passa a ser deixado de lado uma formação com intuito da

---

<sup>14</sup> Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis n.º 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. (BRASIL, 2017).

propagação da liberdade do ser humano, da emancipação e passa a vigorar a subserviência ao modelo societário do capital. O empreendedorismo de si, as competências socioemocionais e a flexibilidade em adaptar-se em situações de crise do sistema são algumas marcações desta pedagogia.

Observamos que a noção de projeto de vida no contexto da Reforma do Ensino Médio, em particular, na política curricular catarinense, encabeça esses ideais, pois como vimos, teve seu real e inicial sentido deturpado e remodelado pelos reformadores para atender às essas necessidades do modelo de sociedade que almejam. O neoliberalismo vê a educação e a escola com a função de:

- preparar o indivíduo para adaptar-se ao mercado de trabalho, justificando que o mundo empresarial necessita de uma força de trabalho qualificada para competir no mercado nacional e internacional;
  - fazer da escola um meio de transmissão da ideologia dominante e dos princípios doutrinários do neoliberalismo, a fim de garantir a reprodução desses valores;
  - incentivar o funcionamento da escola de forma semelhante ao mercado, adotando técnicas de gerenciamento empresarial, pois são mais eficientes para garantir a consolidação da ideologia neoliberal na sociedade.
- (MARRACH,1996 APUD GIRON 2008, p. 19-20).

Aqui, compreendemos que a mudança de direção da política neoliberal à educação básica em seus contextos temporais e espaciais vem se dando por meio de reformas e adequações para atender suas necessidades, com raízes no desenvolvimentismo do final dos anos de 1960 e que avançaram nos anos de 1970 em pleno período de ditadura militar e de avanço da lógica urbano-industrial. Neste contexto, pode-se dizer que o acesso à educação e escolarização era entendido como meio de ascensão social, conseguir um bom emprego, o qual bastaria o investimento na educação e o sucesso profissional estaria garantido. Essa compreensão se perpetuou nas décadas seguintes, marcadas pela expansão da globalização neoliberal, porém, atualmente na era que denominamos de urbano-industrial-financeiro-neoliberal, essas políticas adquirem uma nova roupagem, como é visto do novo ensino médio e nos cadernos indutores do projeto de vida em Santa Catarina.

Hoje, podemos compreender que a ideia é que com as limitações no capitalismo a educação passará a formar jovens com o viés do empreendedorismo de si mesmos, pautado na flexibilidade, na construção de competências emocionais e na adaptação ao mercado, desobrigando sistematicamente o Estado de seu papel de contribuir na produção de bem estar social. Assim, a educação, usada pelo neoliberalismo e difundido atualmente pelo novo ensino

médio e em disciplinas como o Projeto de Vida, valida e amplia as concepções de exclusão e o fim da empatia social, uma vez que quem não obteve sucesso é porque não se esforçou o suficiente.

Nosso entendimento, desta forma, é a de que o Projeto de Vida, transformado em componente curricular obrigatório, assumindo para si a dupla faceta discutida anteriormente, reconhecendo as múltiplas territorialidades das juventudes, ou seja, a dimensão espacial da condição juvenil como parte estruturante a ser considerado em seu percurso de formação e; ao mesmo tempo, atribuindo papel vocacional à escola com vistas a contribuir na inserção das juventudes junto do mercado de trabalho com foco no desenvolvimento do empreendedor de si mesmo, se constitui em dispositivo estratégico para a produção da psicosfera neoliberal, fundamental para a (re)produção capitalista do espaço na atualidade.

Santos (1988), ao argumentar a respeito de sua proposição de espaço geográfico como conjunto indissociável de sistemas de objetos e ações, trata a psicosfera como sendo um conjunto de desejos, hábitos, crenças, linguagem, ideias, sistemas de trabalho que são associados ao espírito de uma época. O referido autor buscou ressaltar que os objetos geográficos não possuem valor ou significado em si, esse processo é marcado pelas subjetividades e interesses dos seres humanos, relações de poder em suas interações na produção do espaço.

Essa compreensão é retomada por Carlos (2015) ao tratar da condição espacial com foco em análises sobre a mercantilização do espaço urbano. Com base nos apontamentos de Lefebvre acerca da produção do espaço, a autora ressalta a noção de espaço como “condição da reprodução da vida social”, em que os seres humanos, ao mesmo tempo em que produzem “o mundo objetivo (real e concreto)”, produzem “igualmente uma consciência sobre ele” e “é assim que o homem se produz no processo, enquanto humano, consciência, desejos, gerando um mundo de determinações e possibilidades, capaz de metamorfosear a realidade” (CARLOS, 2015, p. 33).

Kahil (2010, p. 478), ao discutir o uso corporativo da esfera técnica do território e o que denominou de novo espírito do capitalismo, recorre à compreensão de Psicosfera de Santos (1988) para sustentar a compreensão de que no limiar do século XXI, também como resultado de um processo que se fortaleceu ao longo da segunda metade do século XX, mais do que nunca,

aprofunda-se a interação entre ciência e técnica na produção do espaço, sobretudo motivada “sob o comando e o financiamento do capital” em sua fase avançada do neoliberalismo.

Na visão da autora, cujas análises já sinalizavam para o auge desta interação no contexto da primeira década deste século, criou o caldo necessário para o desenvolvimento de uma tragédia que vêm transformando cada vez mais a razão esclarecedora em razão instrumental. Trata-se de um momento em que: [...] a ciência, a cultura e a política, dominadas por uma técnica marcadamente informacional e instrumental ao capital e ao serviço das corporações e instituições multinacionais, administram o ritmo de nossas vidas a dinâmica dos territórios” (KAHIL, 2010, p. 478). O contexto analisado compreendia a coalisão conservadora que se formou nos anos de 1990 com a eleição de Fernando Collor e, depois de seu fracasso, o governo de Fernando Henrique Cardoso.

Salientou Kahil (2010, p. 481) que essa orquestração neoliberalista, fortalecida pela dinamização das relações entre “corporações privadas e poder público”, resultaram

[...] de um labor intelectual precedente de criação de uma tecnosesfera – novos sistemas de engenharia e de movimento (sistema rodoviário, aeroviário, portuário; sistemas de distribuição e transmissão de energia, etc.) generosamente financiados pelo Estado, e da criação de uma psicoesfera, em que o novo, o moderno, a ideia de crescimento e desenvolvimento são pervertidamente realizados à força perlocucionária de enunciados que prometem competitividade, fluidez, gestão eficaz, conexão ao mundo das redes.

As políticas públicas educacionais sob os ideais neoliberais deixam claro em suas reformas curriculares sempre a ideia que trará o novo, o mais tecnológico, o mais atraente, que o atual é ultrapassado e que ninguém mais o deseja. Como observamos em Giron (2008, p. 21): “o discurso educacional neoliberal está centrado na expressão qualidade total, que à primeira vista aparenta: excelência no ensino e na pesquisa; professores competentes; alunos aptos para ingressarem no mercado de trabalho; currículo com conteúdo científicos e tecnológicos atualizados”.

E esse conteúdo é que observamos fortemente divulgado pelo governo federal, à época presidido por Michel Temer, na altura da publicação e implementação da Medida Provisória 746/16 e posteriormente pela Lei 13.415/17 do novo ensino médio, o que reforça mais uma vez a associação dessa reformulação da última etapa da educação básica brasileira à (re)produção capitalista do espaço e de uma política educacional neoliberal. Uma característica comum dessas reformas em países da periferia do sistema é que vão, segundo Giron (2008, p. 22-23)

[...] impondo aos países em desenvolvimento diretrizes políticas de ajuste estrutural conveniente aos interesses do capital estrangeiro, como: redução dos gastos públicos com os setores sociais; uniformização e integração dos países às políticas econômicas globais; restrição da criação científica e tecnológica para os países pobres; e um investimento na educação, principalmente, com o objetivo de proporcionar à população a aquisição de competências, habilidades e valores mínimos necessários ao mercado.

Uma prática comum dessa associação apontada acima e que observamos na reforma do ensino médio em consonância à (re)produção capitalista do espaço é a da padronização dos conteúdos pedagógicos ministrados, o que é visto na BNCC (2018) e de avaliações periódicas nacionais unificadas, (ENEM, Saeb, Prova Brasil), movimentos esses que Giron (2008, p. 21) já chamava atenção, pois “a implementação de uma política de avaliação nacional (com o objetivo de mensurar o desempenho dos alunos e, conseqüentemente, do sistema educacional vigente) são ações que visam a garantir o controle e a efetivação da proposta educativa neoliberal”.

Logo, percebemos que nessa lógica, as reformas neoliberais na educação, como a que tivemos no Brasil e foi colocada com muita agilidade em prática em Santa Catarina, trazem consigo um currículo que é proposto para informar as massas (o que for conveniente à classe empresarial), para serem mão de obra da locomotiva do sistema, mas nunca no sentido de formá-las, torna-las críticas e pensantes acerca do espaço que estão inseridas e do seu papel na produção espacial. Não se trata de abrir caminhos para uma melhor compreensão das espacialidades das condições juvenis, com o objetivo de buscar caminhos outros-alternativos que venham a propor um novo modelo de sociedade que busque superar com responsabilidade os limites da sociedade capitalista em sua fase de destruição mais avançada.

Comprendemos que, mesmo reconhecendo a diversidade de formas de se constituir juventude e de que os jovens são sujeitos sociais dinâmicos na produção socioespacial de sua condição juvenil, o projeto de vida transformado em componente curricular, abre caminhos para induzir práticas educativas que visam submeter a formação das juventudes aos interesses do mercado empresarial-financeiro-neoliberal. Newton Duarte (2008, p. 10-11), ao discutir o que denominou de pedagogias do aprender, salientou essa característica do avanço das forças neoliberais na política educacional, a de que as juventudes devem ser formadas para “acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança”, desenvolver competências necessárias para enfrentar o desemprego, para aprender a lidar com as tecnologias de comunicação e informação, a lidar com situações adversas que a vida lhe impõe. Se sobressai o caráter adaptativo do papel educacional.

Esperam que se formem pessoas aptas a desempenharem os papéis necessários para a continuidade da produção capitalista do espaço e para o exercício da cidadania neoliberal. Desse modo, que saibam acatar ordens, respeitá-las, cumpri-las sem questionamentos, tanto no mundo do trabalho quanto diante das injustiças da sociedade. E esse movimento também nos é percebido dentro reforma, visto o tratamento dado nos itinerários formativos, nos projetos de vida que é a parte que abraça toda essa ideia aqui apresentada.

Dessa maneira, as políticas públicas educacionais aplicadas pelo Estado burguês a fim da produção do espaço capitalista acentua uma cidadania neoliberal, a qual é excludente, uma vez que legitimará as desigualdades tornando-as aceitáveis e “normais” para a sociedade. (Re)produz o pensamento da meritocracia, apresentando-nos que aqueles que não conseguirem o ‘sucesso’ profissional é porque não se esforçou o suficiente, pois todos tiveram oportunidade, semeando nos jovens que estão às margens do sistema a ideia do conformismo com a sua realidade, (visto que os jovens são historicamente tratados e considerados como rebeldes, progressistas e transgressores), pois assim treina-os para um mundo do empreendedorismo de si, a flexibilidade, resiliência, ou seja, o formam para acreditarem que terão que sair da situação que se encontram sozinhos, eximindo o Estado de suas responsabilidades e as delegando aos jovens filhos da classe trabalhadora.

Observamos como legado aos demais jovens de classe média e alta aberturas para reforçar a lógica do merecimento das conquistas individuais em detrimento do coletivo, uma vez que a reforma neoliberal usurpou dos ideais do Projeto de Vida que conhecíamos e apresentamos anteriormente, para uma concepção submetida aos interesses empresariais e que em nada condiz com que tínhamos, contribuindo assim, com um maior aniquilamento de qualquer ideia e constituição de uma formação cidadã-progressista-igualitária-libertadora-emancipadora.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os capítulos apresentados foram desenvolvidos com a finalidade de apresentar análises dos principais documentos oficiais indutores do novo ensino médio em Santa Catarina com o objetivo de responder as indagações iniciais que compuseram ponto de partida desta dissertação. Buscamos compreender em que medida estes documentos abrem caminhos para considerar nos

processos de ensinar e aprender a dimensão espacial da condição juvenil no componente curricular do projeto de vida. Para isso, trilhamos metodologicamente a produção científica a partir da análise de conteúdo em Bardin (1977), para entender o movimento real percorrido pela política pública educacional, no nosso caso a reforma do ensino médio (2017).

Buscamos discutir em nossas análises conceitos objetivando delimitações compreensões de espaço, juventudes, políticas educacionais neoliberais, projeto de vida e a reforma do ensino médio em curso no país. Tecemos reflexões sobre possíveis impactos da oferta do componente curricular projeto de vida à formação dos jovens. Partimos da conceituação de espaço, para que a partir desta compreensão, pudéssemos sustentar nosso entendimento do que denominamos de dimensão espacial da condição juvenil e como os jovens usam e (re)produzem os espaços a partir de seus contextos. Trabalhamos e relacionamos (às) juventudes, seus espaços e a sua condição, para além de compreendermos o que é o projeto de vida em concepção anterior à reforma, e conseguimos evidenciar em nossa pesquisa que tal conceito já era utilizado para fins de trabalhos que visam a emancipação juvenil, a libertação como meio para uma vida feliz baseando-se no ser e nas relações interpessoais com o lugar.

No segundo momento do trabalho mergulhamos na concepção de Projeto de Vida, já apropriada pela Reforma do Ensino Médio. Podemos inferir que projeto de vida se apresenta em dupla faceta, todavia diferente em seus objetivos se compararmos com concepções anteriores. Observamos que, na lógica da reforma, agora enquanto disciplina, assume papel vocacional que pode resultar na interdição acerca da ascensão dos filhos da classe trabalhadora, agindo e atuando sobretudo nas dimensões socioemocionais dos jovens, imputando-nos a culpabilização pelo ‘sucesso’ ou não e eximindo o Estado de suas responsabilidades.

Na primeira sessão de análise do nosso segundo capítulo, buscamos atender nosso segundo objetivo específico da pesquisa que era analisar a percepção das juventudes e do projeto de vida na BNCC e em documentos oficiais indutores do estado de Santa Catarina. Logo, a partir da BNCC, que serviu como base no desenvolvimento dos documentos oficiais de Santa Catarina para a reforma do ensino médio, partimos para o Currículo Base do Ensino Médio no Território Catarinense e os Roteiros Pedagógicos do Componente Projeto de Vida.

Evidenciamos nas análises realizadas que, a política curricular de Santa Catarina, adota uma concepção e compreende, de certa forma, a dimensão espacial da condição juvenil dos

catarinenses, caracterizando como plural, diversa e multifacetada. Analisamos ainda que traz consigo toda uma trajetória do projeto de vida como componente curricular obrigatório, como deverá ser trabalhado com os jovens, o perfil de professor apto para lecionar, as temáticas pedagógicas e as três dimensões pessoal, profissional e cidadã reconhecidas pelo estado. O mesmo ocorre com os Roteiros Pedagógicos que usam das mesmas caracterizações e concepções e dará mais informes sobre como seguir pedagogicamente o trabalho e o desenvolver com o Projeto de vida nos/dos jovens.

No terceiro capítulo, buscamos apresentar compreensões sobre os textos dos documentos indutores pesquisados nos permitiram evidenciar, buscando avançar nas análises com foco em nosso objetivo geral, ou seja, compreender em que medida os documentos da reforma do ensino médio, como a BNCC e, em particular no Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, compreendiam a dimensão espacial da condição juvenil nos projetos de vida. Destarte, os estudos realizados nos permitiram evidenciar a existência de uma dupla faceta adotada pelo estado catarinense no trato de sua concepção de projeto de vida e o papel que este componente tem à formação das juventudes. Buscamos argumentar a respeito da existência de uma política que, se por um lado explicita umas visões progressistas e plurais de juventudes dos jovens, ressaltando suas diversas dimensões e sua condição e; ao mesmo tempo, aponta o projeto de vida quase que como um componente capaz de contribuir na superação de problemas e dilemas juvenis. Mas nas entrelinhas, nos ficou clarividente a real intenção neoliberal e classista de sua política, que visa ao atendimento das exigências do sistema capitalista com o apoio do Estado Neoliberal, resultado de uma interação e uma submissão aos interesses empresariais-financeiros-neoliberais.

Logo, evidenciamos essa dupla faceta com a sobreposição do neoliberalismo na educação frente uma formação humanística e emancipatória no currículo catarinense. O que corrobora com o espaço-temporal da realização dessas mudanças no Brasil, após o *impeachment* de Dilma Rousseff e a implementação de um governo que realizou diversas mudanças e reformas no país buscando atender aos anseios do mercado e da produção espacial capitalista estrangeira.

Assim, no último capítulo deste trabalho, a qual relacionamos a reforma do ensino médio, mediante esse nosso entendimento acerca da existência de dupla faceta da política, buscamos sustentar a compreensão de que a política curricular corrobora com a (re)produção espacial

capitalista e a formação à cidadania neoliberal. Buscamos argumentar que há uma intenção na reforma de 2017 de formar jovens da classe trabalhadora para mão de obra em atendimento as exigências da sociedade do capital, utilizando primordialmente o projeto de vida como componente curricular para atender esse objetivo, como também para promover o treinamento e controle das emoções juvenis, uma intenção à ideia da flexibilização, empreendedorismo de si e resiliência que só confirmam essas temáticas à Pedagogia do mercado e a uma reprodução capitalista do espaço, para além da manutenção e ampliação das desigualdades sociais encontradas no país.

Neste trabalho compreendemos a existência das contradições, da presença de uma política educacional cínica, da formação para uma (re)produção capitalista espacial, para o exercício de uma cidadania neoliberal, acomodações das classes e a desresponsabilização do Estado com a juventude. Frente a isso, compreendemos a urgência em reforçar o movimento por uma educação pública de gestão pública de qualidade e emancipatória, que contribua junto aos jovens para criar oportunidades de acesso ao emprego digno, à Universidade, a uma vida plena, feliz, emancipada e libertária. Diante da situação dada e da política educacional em implementação atualmente no país, defendemos um Projeto de Vida que faça com que o jovem pense o seu lugar no mundo e que o ajude a construir um caminho rumo à cidadania, que considere sua dimensão espacial e sua condição juvenil, logo, apoiamos um Projeto de Vida que se alicerça nos preceitos de liberdade, emancipação, superação da ideia de consumismo, coletividade, dignidade, cidadania. Isso só se fará presente com uma educação popular, que dialogue com os jovens, suas realidades, suas espacialidades, suas dificuldades, barreiras, que saibam e valorizem os aspectos que os mesmos levam de seus lugares e que, empoderados, possam construir caminhos sólidos rumo aos seus desenvolvimentos histórico e social.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena W. **Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Scritta, 1994.
- ARAÚJO, S.; CASTRO, A. M. D. A. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático? **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** 19 (70). Mar 2011. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362011000100006&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362011000100006&script=sci_abstract) Acesso em; 11 nov. 2022.

BOCK, Ana Mercês Bahia. Adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional** (ABRAPEE), Vol. 11, n. 1. jan./jun. 2007, p. 63-76. Disponível em: Acesso em: 22 set 2022.

BORGES, Alex Rodrigo; PEREIRA, Karina Liotti Guimarães Marques; COSTA, Kely Alves; LOPES, Páglia Silva e. Toyotismo: Uma Análise do Trabalho e da Educação na Produção Capitalista. **Revista Brasileira de Educação e Cultura** – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo. Número IV Jul-dez 2011. Trabalho 04 Páginas 45-59.

BRANDÃO, C. F. O ensino médio no contexto do plano nacional de educação: o que ainda precisa ser feito. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 195-208, maio-ago. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 26 out. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2023].

BRASIL. Emenda Constitucional nº59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 de novembro de 2009.

BRASIL. **Lei Nº13.467 de julho de 2017**. Poder Executivo. Brasília-DF. Presidente da República. 14 de jul de 2017.

CALLAI, Helena Coppeti. ZENI, Bruna Schindwein. A importância do lugar: construindo a cidadania na fábula perversa do globalitarismo de Milton Santos. **Teoria e sociedade** nº 19.1 - janeiro-junho de 2011.

CASSAB, Clarice; MENDES, Juliana Thimóteo Nazareno. “Perder-se também é caminho”: A dimensão espacial da Juventude. **Revista Libertas**. V.11, n. 2. Juíz de Fora, 2011.

CASSAB, M. A. T; NEGREIROS, A. Jovens trabalhadores e o debate da redução da jornada de trabalho. **Revista Versus Acadêmica**. Rio de Janeiro: UFRJ, abril de 2010. p. 85-91.

CATANI, A. M; GILIOLI, R. de S.P. **Culturas Juvenis: múltiplos olhares**, São Paulo: Ed. UNESP, 2008.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: editora fim do século: a nova raridade. São Paulo: Contexto, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. SOUZA, Vanilton Camilo de. A formação do Professor de Geografia para atuar na formação cidadã. **Revista Eletrônica Geografia e Ciências Sociais**. Universidad de Barcelona. ISSN: 1138-9788. Depósito Legal: B. 21.741-98 Vol. XVIII, núm. 496 (08), 1 de diciembre de 2014.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e organização espacial**. São Paulo: Ática, 1986. (Princípios, 53).

CORTI, Ana Paula de Oliveira. SOUZA, Raquel. **Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores**. 2º Ed. São Paulo: Ação Educativa, 2012.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1989.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Comum**: ensaio sobre a revolução no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2017.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christina. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAYRELL, J. **A música entra em cena**: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Paulista, Faculdade de Educação, São Paulo, 2001.

DAYRELL, J. **Por uma pedagogia da juventude**. Revista Onda Jovem, Edição nº1, p. 34-37, mar.2005

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24. p. 40-52, set.-dez. 2003.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: Acesso em: 10 fev. 2012.

DIAS, Lais Ribeiro. **Inclusão digital como fator de inclusão social: A inserção de jovens de baixa renda como protagonistas na Sociedade do Conhecimento**. 204f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade Cásper Líbero, São Paulo, 2011.

DIEESE. **Anuário público do sistema de emprego e renda 2010-2011**. Disponível em: <http://www.dieese.org.br/anu/AnuSistPub2010/conteudo/6/livro/inicio.html> Acesso em 28 out. de 2023.

DORIGON, Clovis. RENK, Arlene. A Juventude e as Transformações no mundo rural: Um estudo de caso do Oeste Catarinense. **Juventudes das Sociedades em Crise**. Augusto Caccia-Brava, Mirlene Simões Severo, orgs. 2016, Frutal: Prospectiva.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. ESQUINSANI, Valdocir Antonio. A reforma do ensino médio como mecanismo de intensificação do dualismo escolar. **Rev. Espaço do currículo** (online), João Pessoa, v.12, n.1, p. 171-180, jan./abr. 2019.171

FREITAS, Luiz Carlos de. **A BNCC e a “salvação” dos pobres pela resiliência**. Avaliação Educacional. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/03/08/a-bncc-e-a-salvacao-dos-pobres-pela-resiliencia/>. Acesso em: 05 de março de 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GIRON, Graziela Rossetto. Políticas públicas, educação e neoliberalismo: O que isso tem a ver com cidadania? **Revista de Educação PUC- Campinas**, Campinas, n 24, p. 17-26, junho 2008.

GIROTTO, Eduardo Donizeti; GIORDANI, Ana Claudia Carvalho. Princípios do ensinar-aprender Geografia: apontamentos para a racionalidade do comum. *In. Geografia*, v. 44, n. 1, jan/jun, 2019. Disponível em: file:///C:/Users/Administrador/Downloads/14961-Texto%20do%20artigo-79486-1-10-20200417.pdf, acesso em 29/04/2023.

IPEA. **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2010.

INSTITUTO CATARINENSE DE JUVENTUDE. **Vozes da juventude catarinense**: rodas de conversa. Instituto Catarinense de Juventude. Xanxerê: Newsprint, 2014.

INSTITUTO UNIBANCO. **Panorama dos Territórios: Santa Catarina**: Observatório de Educação – Ensino Médio e Gestão. São Paulo: Instituto Unibanco, 2019.

HERNÁNDEZ, O. D. Investigación y desarrollo de proyectos de vida reflexivo-creativos. **Revista Cubana de Psicología**, v. 16, n. 1, p. 31-38, 1999.

LAVAL, Christina. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LASTA, Tatiane Thaís. THEIS, Ivo Marcos. **Mercado de Trabalho: A realidade da Juventude Catarinense**. Encontro de Economia Catarinense. Florianópolis – UFSC. 2012.

LEFEBVRE, Henri. **Espacio y política**. Barcelona: Península, 1976.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

MACHADO, N. J. **Educação**: projeto e valores. 5. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2004.

MANFRÉ, Ademir Henrique. Aprendendo a empreender: o projeto de vida e a cultura do empreendedorismo na educação escolar. **Revista Linguagem**, Educação e Sociedade - LES, v. 26, n. 52 2022, e ISSN: 2526-9062

MANTOAN, M. T. E. Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. *In. MANTOAN, M. T. E. (Org.). O desafio das diferenças nas escolas*. (p. 59-68). 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MAPA DA VIOLÊNCIA. **Mapa da Violência, Jovens do Brasil**. 2014. Disponível em: [http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Mapa2014\\_JovensBrasil.pdf](http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Mapa2014_JovensBrasil.pdf). Acesso em: 11, jan, 2023.

MARCELINO, M. Q. dos S.; CATAO, M. de F. F. M.; LIMA, C. M. P. de. Representações sociais do projeto de vida entre adolescentes no ensino médio. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 29, n. 3, p. 544-557, 2009. Disponível em: Acesso em: 06 Set, 2022.

MARRACH, Sonia Alem. **Infância, Educação e Neoliberalismo**. Editora Cortez. São Paulo, 1996.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos**. São Paulo: Alfa-Omega, 1977.

MATTOSO, Francinelly Aparecida. Dinâmicos sócio-espaciais e as experiências de jovens na cidade desigual. **Libertas**, Juíz de Fora, v.10, n. 1, p. 73-101. jan-jun / 2010 – ISSN 1980-8518.

MIRANDA, Cláudia Martins. BARRETO, Maria de Lourdes Mattos. REIS, Lilian Perdigão Caixeta. A definição do projeto de vida pelos jovens e o papel das instituições escolares. **Anais... I SEMINÁRIO NACIONAL: Família e Políticas Sociais no Brasil – UFV. Viçosa -MG, 2017.**

MOREIRA, Ruy. **O que é geografia**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Primeiros Passos, 48).

NOVAES, R. Juventude, exclusão e inclusão social: aspectos e controvérsias um debate em curso. In: FREITAS, M. V. de; PAPA, F. de C. (Orgs.). **Políticas públicas: juventude em pauta**. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2008. p. 121-141.

NUNES, Brasilmar Ferreira. WELLER, Vivian. A juventude no contexto social contemporâneo. **Estudos de Sociologia**. Revista do Programa de Pós-graduação em Sociologia da UFPE, v.9, n. 2, p. 43-57. 2012.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. Educação e ensino de geografia na realidade brasileira. In: OLIVEIRA, A. U. de (Org.). **Para onde vai o ensino da geografia?** 4. ed. São Paulo: Pinski, 1994. p. 135-144

OLIVEIRA, Vitor Hugo Nedel. Juventudes e educação: estado da arte de publicações em revista A1 de Universidades Federais brasileiras (2010-2019). **Revista Educar Mais**. 2021, v.5, nº2. p. 358-372.

PAIS, J. M. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda, 2003.

PAIVA, C. F. L. **Os desafios e limites na construção do projeto profissional dos jovens que frequentam o Ensino Médio público e privado**. 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Rio Claro. 2013.

PAULA, F. M. A. **Descentralização e Segregação Sócio-Espacial em Goiânia**: uma análise da centralidade dos Setores Bueno, Oeste e Marista. 2003. 202 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). – Instituto de Estudos Sócio-Ambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.

PAULA, F. M. A. **Jovens migrantes na metrópole de Goiânia**: práticas espaciais, (re)territorializações e redes sociabilidade. 2013. 203 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

Pesquisa nacional por amostra de domicílios: PNAD: Microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

SABOTA, Heitor Silva. A cidade como espaço educativo: O uso de localidade do centro de Goiânia para atividades escolares. **ELEB 2019**, Goiânia, 2019.

SANTA CATARINA. **Lei Nº 16.865**, de 12 de janeiro de 2016. Institui o Conselho Estadual da Juventude (CONJUVE-SC) e estabelece outras providências. Florianópolis, Santa Catarina.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica.** São Paulo: EdUSP, 2002.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 25ª edição. Rio de Janeiro-São Paulo: Editora Record, 2015.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão.** São Paulo: Edusp, 2007.

SANTOS, M. I. **Projetos de vida e perspectivas futuras: um estudo sobre as representações sociais do tempo futuro presentes nos projetos de vida dos jovens.** 2002. 98 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - PUC-SP. São Paulo. 2002.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez, 1986.

SILVA, R. R. Problematizações curriculares II – os projetos de vida. **Pensar a Educação em Pauta.** Publicado em: 13 set. 2019. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/problematizacoes-curricularesii-os-projetos-de-vida/> Acesso em: 11 nov. 2022.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. SIMÕES, Willian. MATOS, Laila Lauanda Alves de. O movimento das ocupações secundaristas e a defesa da educação pública. **Formação em Movimento** v.5, n.11, 2023 ISSN 2675-181X

SOUZA, Laís dos Santos. **A cultura maker na educação: perspectivas para o ensino e a aprendizagem de matemática.** 2021. 68f. (Monografia em Licenciatura em Matemática) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Campus Valparaíso. Valparaíso-GO, 2021.

SOUZA, Regina Magalhães de. **O discurso do protagonismo juvenil.** (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo - SP, 2006.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. *In. Estudos Avançados*, 32 (93), 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/kRrXfwBFZLLDtKqNRmgRHpH/?lang=pt>

TURRA NETO, N. **Múltiplas trajetórias juvenis em Guarapuava: territórios e redes de sociabilidade.** 2008. 516 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Unesp, Presidente Prudente, 2008.

TURRA NETO, N. Geografia das juventudes. In: PEREIRA, S. R.; COSTA, B. P.; SOUZA, E. B. C. (Org.). **Teorias e práticas territoriais: análises espaço-temporais.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

UNESCO. **Índice de vulnerabilidade juvenil à violência e desigualdade racial, 2014.** Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232972>. Acesso em: 11, jan, 2023.

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

VESENTINI, J. W. A formação do professor de geografia: algumas reflexões. In: PONTUSCHKA, Nídia; OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. (orgs.) **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 235-240.

YOUNG, Michel. Para que servem as escolas? In. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set/dez, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?format=pdf&lang=pt>, acesso em 29/04/2023.