

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

GABRIEL DI PIERRO SIQUEIRA

**Trabalho e estudos em tempos de pandemia: olhares de jovens
do ensino médio público paulista**

Sorocaba /SP
2022

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

GABRIEL DI PIERRO SIQUEIRA

**TRABALHO E ESTUDOS EM TEMPOS DE PANDEMIA:
OLHARES DE JOVENS DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO
PAULISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação
Orientadora: Profa. Dra. Maria Carla Corrochano

Sorocaba/ SP
2022

Dedicatória

Às parceiras e parceiros de caminhada, na luta por uma sociedade mais justa e solidária, baseada no respeito aos direitos humanos e da juventude.

AGRADECIMENTOS

A produção dessa dissertação foi uma longa travessia, realizada em períodos pandêmicos, a qual proporcionou muitas aprendizagens, sendo um processo marcado por uma diversidade de encontros e importantes contribuições vindas das mais diferentes esferas da vida.

Em primeiro lugar quero agradecer imensamente à profa. Dra. Maria Carla Corrochano, a quem admiro pela produção intelectual e também pela forma afetuosa e cuidadosa como conduziu a sua orientação, proporcionando muitos momentos importantes de reflexão e apresentando caminhos que foram fundamentais para conseguir parir esse trabalho. Agradeço ainda pela enorme empatia e paciência nessa jornada, sempre acolhendo as angústias, dúvidas e questões.

Agradeço também à Profa. Dra. Marília Pontes Sposito e ao Prof. Dr. Marcos Roberto Vieira Garcia pela disponibilidade em dialogar com esse trabalho, não só na banca de qualificação e defesa, mas ao longo de todo o processo, emprestando seu enorme conhecimento e sendo fundamentais para aperfeiçoar essa dissertação.

Meus agradecimentos se estendem também às equipes do Projeto Temático “Vulnerabilidades de jovens às IST/HIV e à violência entre parceiros: avaliação de intervenções psicossociais baseadas nos direitos humanos”, em nome da Profa. Dra. Vera Paiva, a quem tantos anos conheci e reencontrei na vida acadêmica. Em particular gostaria de compartilhar minha gratidão com a equipe de campo da escola AG, especialmente ao Prof. Dr. José Ricardo Ayres, o Rico, e à Profa. Gabriela Calazans, que foi uma grande parceira em vários momentos dessa construção, inclusive os mais difíceis.

Não posso também deixar de reconhecer a contribuição fundamental de tantos e tantas jovens estudantes que de algum modo se vincularam a essa dissertação, especialmente aqueles e aquelas que participaram dos encontros virtuais, grupo focal e entrevistas, compartilhando suas experiências e sendo interlocutores tão generosos. Quero celebrar, em especial, a oportunidade de estar junto da turma de Pré-ICs da escola AG – só não vou nominar um a um porque é bastante gente!

Queria reconhecer também o enorme apoio que recebi de colegas da Ação Educativa, que se mantiveram firmes no apoio à elaboração desse trabalho, em especial a outra parceira de longa data, a Magi, chefe e amiga.

Por fim, agradeço ao meu grande suporte e inspiração, que é minha família (pai, mãe, companheira e filha). Mais especialmente à minha parceira Fernanda, que esteve junto me apoiando nessa jornada, à Ceci, a minha amada filhota e à minha mãe Maria Clara, que me dedicou seus cuidados, desde uma leitura crítica, os livros emprestados, até o acolhimento em sua casa.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo compreender, a partir de um esforço de aproximação de suas realidades, como as transformações sociais mais recentes - em particular o contexto de pandemia de covid-19 - impactam as trajetórias de jovens estudantes do ensino médio público da rede estadual paulista. Trata-se de uma investigação de caráter quantitativo e qualitativo que ocorreu ao longo de 2021 e 2022 junto a dez diferentes escolas públicas de ensino médio regular e de ensino técnico localizadas nos municípios de São Paulo, Sorocaba e Santos, tendo como interlocutores jovens estudantes entre 15 e 18 anos de idade, participantes de um Programa de Pré-Iniciação Científica dirigido ao ensino médio. Ela buscou conhecer as experiências juvenis que se desdobram em três grandes dimensões: os estudos, o trabalho e as perspectivas de futuro. Amparada nos estudos da Sociologia da Juventude, a investigação considerou as profundas transformações históricas que vão constitui o que Dubet denominou de um “declínio do programa institucional”, repercutindo em trajetórias de estudos e trabalho menos lineares e mais heterogêneas. A medida em que as principais instituições socializadoras perdem gradualmente sua capacidade de assegurar os suportes necessários para os processos de transição de jovens, estes se tornam responsáveis pelos próprios destino, enfrentando, muitas vezes de modo solitário, os constrangimentos a que estão submetidos, num permanente tensionamento entre aquilo que desejam para si e as condições concretas para se realizarem. A construção dos instrumentos de pesquisa e das análises de campo se inspiraram na produção teórica do sociólogo Danilo Martuccelli em torno de uma *sociologia da individuação*. O autor propõe o estudo dos fenômenos sociais desde a escala dos indivíduos, buscando compreender os movimentos macrossociais e históricos a partir de uma aproximação das trajetórias e narrativas individuais.

Palavras-chave: Juventude. Ensino Médio. Pandemia. Estudo e trabalho. Perspectivas de futuro.

ABSTRACT

The present research aimed to understand, based on an effort to approximate their realities, how the most recent social transformations - in particular the context of the covid-19 pandemic - impact the trajectories of young students of public high schools in the state of São Paulo. This is a quantitative and qualitative investigation that took place throughout 2021 and 2022 with ten different public schools of regular high school and technical education located in the municipalities of São Paulo, Sorocaba and Santos, with young students between 15 and 18 years old, participants of a Scientific Pre-Initiation Program aimed at high school. It sought to learn about youth experiences that unfold in three large dimensions: studies, work and future prospects. Supported by studies of Sociology of Youth, the investigation considered the profound historical transformations that will constitute what Dubet called a “decline of the institutional program”, with repercussions in less linear and more heterogeneous study and work trajectories. As the main socializing institutions gradually lose their ability to ensure the necessary support for the transition processes of young people, they become responsible for their own destiny, facing, often alone, the constraints to which they are subjected, in a permanent way. tension between what they want for themselves and the concrete conditions to achieve it. The construction of research instruments and field analyzes were inspired by the theoretical production of the sociologist Danilo Martuccelli around a sociology of individuation. The author proposes the study of social phenomena from the scale of individuals, seeking to understand macrosocial and historical movements from an approximation of individual trajectories and narratives.

Keywords: Youth. High school. Pandemic. Studies and work. Future prospects.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICOS

Gráfico 1. Situação de estudo e trabalho entre jovens de 15 a 17 anos na Região Metropolitana de São Paulo em 2016 (DIEESE/SEADE)	42
Gráfico 2. Taxa de informalidade dos jovens por faixa etária para 2019 (Em %)	44
Gráfico 3. Jovens que indicam ter ingressado no mercado de trabalho durante a pandemia	50
Gráfico 4. Situação de estudo e trabalho de jovens de 15 a 19 anos que estudam na rede estadual paulista (2021)	53
Gráfico 5. Composição de Pré-ICs / Gênero (autodeclaração)	76
Gráfico 6. Composição de Pré-ICs / Raça/Cor (autodeclaração)	76
Gráfico 7. Composição de Pré-ICs / Idade	76
Gráfico 8. Composição de Pré-ICs / Cidade/região onde mora	76
Gráfico 9. Composição de Pré-ICs / Ano do Ensino Médio	77
Gráfico 10. Composição de Pré-ICs / Turno escolar	77
Gráfico 11. Composição de Pré-ICs / Modalidade de ensino	77
Gráfico 12. Composição de Pré-ICs / Situação de trabalho antes e depois da pandemia.....	78
Gráfico 13. Composição de Pré-ICs / Está trabalhando, estagiando ou exercendo alguma atividade com rendimento?	79
Gráfico 14. Composição de Pré-ICs / Nos últimos 12 meses procurou emprego?	79
Gráfico 15. Composição de Pré-ICs / Condição de trabalho	79
Gráfico 16. Composição de Pré-ICs / Mudança da renda familiar durante a Pandemia.....	80

TABELAS

Tabela 1. Taxa de desemprego dos jovens de 15 a 29 anos, por características socioeconômicas (em %).44

Tabela 2. Dados de perfil dos jovens Pré-ICs (2019-2020; 2020-2021; 2021-2022).....74

QUADROS

Quadro 1. Sentimentos em relação às perspectivas de trabalho.....	51
Quadro 2. Escolas participantes do Projeto Temático por ciclo de IC-EM.....	59
Quadro 3. Caracterização das escolas participantes do Projeto Temático.....	59
Quadro 4. Modalidades de cursos frequentados por jovens Pré-ICS.....	64
Quadro 5. Turma de Pré IC da AG em 2020-2021.....	81
Quadro 6. Turma de Pré IC da AG em 2021-2022.....	82
Quadro 7. Composição do grupo focal e entrevista coletiva.....	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

CMSP - Centro de Mídias da Educação de São Paulo

CONJUVE - Conselho Nacional de Juventude

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

EC - Entrevista Coletiva

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ETEC - Escola Técnica Estadual

FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

GF - Grupo Focal

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IST - Infecções Sexualmente Transmissíveis

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

SEADE - Fundação SEADE - Sistema Estadual de Análise de Dados

SEDUC – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 JOVENS, TRABALHO E ESCOLA: APONTAMENTOS TEÓRICOS INICIAIS	21
1.1 Condição juvenil e a transição escola-trabalho	21
1.2 Jovens da rede pública e a construção de sentidos para o ensino médio	34
2 A PESQUISA E SEU CONTEXTO	42
2.1. A chegada da covid-19: alguns dados a respeito das condições de estudo e trabalho no período em que se inicia a pandemia	42
2.2 Efeitos da pandemia de covid-19 na vida de jovens	47
2.3 Procedimentos metodológicos: desafios de uma pesquisa no contexto de pandemia	55
2.3.1 <i>Mudanças nos caminhos de pesquisa com a emergência da crise sanitária</i>	55
2.3.2 <i>Instrumentos de coleta de dados utilizados</i>	64
2.3.3 <i>- Perfil de jovens participantes da pesquisa</i>	73
3. ENCONTRO COM JOVENS ESTUDANTES DO PROJETO TEMÁTICO	85
3.1 - Pressupostos teórico-metodológicos para análise das narrativas juvenis	85
3.2 - A passagem para o ensino remoto: perdendo a escola	89
3.2.1 <i>- A oferta educacional na pandemia e a percepção de perda de aprendizagem</i>	90
3.2.2 <i>- O projeto de acesso ao ensino superior em risco</i>	102
3.2.3 <i>- Aumento da sobrecarga de atividades escolares</i>	111
3.2.4 <i>- A busca de suportes para além da escola</i>	113
3.2.5 <i>- O retorno presencial às escolas</i>	118
3.3 - A dimensão do trabalho na vida de jovens Pré-ICs	125
3.3.1 <i>- Jovens que não trabalhavam</i>	127
3.3.2 <i>- Efeitos da pandemia de covid-19 na relação com o trabalho e na renda familiar de jovens</i>	130

<i>3.3.3 - Trabalho doméstico não remunerado como elemento de sobrecarga para as jovens mulheres.....</i>	<i>135</i>
<i>3.3.4 - As experiências de trabalho entre jovens e a sua sobreposição com os estudos.....</i>	<i>138</i>
3.4 - Perspectivas de futuro entre jovens participantes de Pré-ICs.....	149
3.5 – O sofrimento mental e sua relação com o contexto social de jovens.....	160
4. CONCLUSÃO.....	167
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	173
ANEXOS	180
APÊNDICE.....	189

INTRODUÇÃO

O reconhecimento da precariedade aparece associado a uma descrença em relação ao futuro. Está em jogo não apenas o futuro pessoal ("*Quero ser feliz, porra!*"; "*Basta de sobreviver! Queremos viver*"; "*Assim não dá!!*"; "*Por este andar só serei pai aos 40!*"), mas também o futuro do país ("*Queremos um futuro para as crianças e jovens*"; "*O país vai fechar para obras*"; "*E o nosso futuro, pá?*"). Entre os jovens indignados encontramos um traço identificado por Blumer (1951) em suas pioneiras reflexões sobre os movimentos sociais: uma inquietação e frustração perante as condições de vida, mas, ao mesmo tempo, uma chama de esperança ainda viva [...]

(PAIS, 2012, p. 269)

Essa dissertação tem como pano de fundo o desejo por compreender como as transformações sociais mais recentes impactam as trajetórias de jovens estudantes do ensino médio público da rede estadual paulista, a partir de um esforço de aproximação de suas realidades. Seu objetivo é conhecer as experiências juvenis que se desdobram em três grandes dimensões: os estudos, o trabalho e as perspectivas de futuro. Investiga, portanto, como esses e essas jovens estudantes elaboram e constroem sentidos para os desafios enfrentados no período compreendido entre 2021 e 2022, diante de um contexto atravessado por uma relativa reversão de conquistas sociais que foram obtidas nas últimas décadas e pelos efeitos da pandemia de covid-19.

O trabalho procurou contribuir para um registro histórico e social das formas como a pandemia de covid-19 e seus desdobramentos afetaram esse grupo diverso de jovens estudantes de ensino médio, procurando captar tensões, conflitos, demandas e possibilidades que emergem desse contexto e como estas repercutem nas suas formas de projetar o futuro, considerando as dimensões do estudo e do trabalho.

Trata-se de uma investigação de caráter quantitativo e qualitativo que ocorreu ao longo de 2021 e 2022 junto a dez diferentes escolas públicas de ensino médio regular e de ensino técnico (ETECs) localizadas nas cidades de São Paulo – considerando especificamente a zona sul (Jardim São Luís e Capão Redondo) e zona sudeste (Sacomã e Heliópolis) da capital-, município de Sorocaba e o município de Santos. Este trabalho investigativo se vincula a uma ampla pesquisa que se realiza desde 2019 nestas escolas, denominada “Vulnerabilidades de jovens às IST/HIV e à violência entre parceiros: avaliação de intervenções psicossociais baseadas nos direitos humanos”. Realizado com

apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), e coordenação da professora doutora Vera Paiva, do Instituto de Psicologia da USP, trata-se de uma pesquisa da área da Psicologia Social, reunindo uma equipe de cerca de 50 pesquisadores de diversas universidades, da qual faz parte o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar-Sorocaba¹.

Tanto para o projeto como para essa dissertação, passam a ser interlocutores diretos ou indiretos 174 jovens estudantes entre 15 e 18 anos de idade, que se vinculam à pesquisa como pesquisadores e pesquisadoras, a partir dos Programas de Pré-Iniciação Científica (Pré-IC) da USP e UNIFESP².

O contato com jovens foi feito por meio de: encontros virtuais realizados semanalmente com um grupo de estudantes de uma das escolas parceiras; realização de um grupo focal; realização de uma entrevista individual e uma entrevista coletiva. Também foram utilizados três relatórios do Projeto Temático, produzidos com base nos registros e análises das diferentes equipes de campo e consolidados pela coordenação de pesquisa.

A realização do trabalho de campo foi atravessada pela eclosão da pandemia de covid-19, que instalou uma crise sanitária e social, impactando diretamente essa dissertação e o projeto temático ao qual se vincula. O trabalho investigativo então se adequou aos protocolos sanitários, mantendo o distanciamento físico e uso de equipamentos de proteção sempre que foram recomendados.

A construção do trabalho de campo e das análises posteriores tomaram por base alguns referenciais teóricos relevantes. Primeiro, a noção de condição juvenil como uma construção social e histórica a partir da qual é possível compreender e atribuir significado a essa etapa vida, sendo vivida de forma muito diversa por cada jovem, de acordo com seus perfis e contextos de vida. Ela é particularmente marcada pelo desafio de transição para a vida adulta e da conquista de maior autonomia. As trajetórias escolares e o ingresso no mundo do trabalho são duas dimensões centrais desse processo, que vai se dar cada vez mais de maneira heterogênea e não-linear (PAIS, 2001; DAYRELL, 2007; CORROCHANO, 2012). Esse quadro, contudo, vai se manifestar de forma muito

¹ A pesquisa envolveu docentes da USP, a partir do Instituto de Psicologia e envolvimento da Faculdade de Medicina e FFLCH, do Departamento de Pós-Graduação em Educação da UFSCar-Sorocaba, da Medicina da PUC Sorocaba, da Saúde Coletiva da UNISANTOS e da UNIFESP/Baixada Santista e Santos.

² Esse número corresponde aos jovens que ingressaram no período 2020/2021, mas acabou variando de forma significativa ao longo do tempo, especialmente por conta dos efeitos da COVID-19. Parte recebeu bolsas de pesquisa, enquanto outra parcela se disponibilizou a participar de forma voluntária.

particular no contexto brasileiro, especialmente entre jovens das camadas populares, que hoje são o principal segmento presente na rede pública de ensino médio.

Segundo, entende que esse contexto também resultou de transformações estruturais que a sociedade contemporânea sofreu a partir da segunda metade do século XX, afetando de forma significativa algumas das principais instituições socializadoras da juventude: a escola, a família e o mundo do trabalho. Conforme indicou o sociólogo francês Dubet, tais transformações não indicam uma crise, mas uma reconfiguração lenta e gradual que vai produzir o que ele denomina de um “declínio do programa institucional” (DUBET, 2011a).

Ainda que essas dimensões não percam importância na vida dos jovens, perdem sua capacidade de assegurar os suportes necessários para seus processos de transição, fazendo com que enfrentem, muitas vezes de modo solitário, os constrangimentos a que estão submetidos. Tornam-se responsáveis pelos seus próprios destinos, tendo que lidar de forma mais individualizada com as consequências de suas escolhas, seus sucessos e seus fracassos. Nesse sentido estão diante de um permanente tensionamento entre aquilo que desejam para si e as condições concretas para se realizarem (DUBET, 2011, CORROCHANO, 2012; SANTOS, 2018).

Nesse sentido, considerou-se como uma inspiração importante para a construção dos instrumentos de pesquisa e das análises de campo o a produção teórica do sociólogo franco-peruano Danilo Martuccelli em torno de uma *sociologia da individuação*. Martuccelli (2007a, 2007b) vai reconhecer um movimento na modernidade que produz um processo de crescente singularização das trajetórias pessoais. Para que a análise sociológica dê conta de lidar com essa mudança, propõe o estudo dos fenômenos sociais desde a escala dos indivíduos, buscando compreender os movimentos macrossociais e históricos a partir de uma aproximação das trajetórias e narrativas individuais.

A partir da noção de *individuação*, o autor busca explicitar os grandes desafios comuns que enfrentam os indivíduos, em um determinado contexto, para dar conta da construção de si mesmos. Isso vai implicar num intenso trabalho reflexivo a seu respeito e a respeito de um mundo cada vez mais fragmentado e heterogêneo. Martuccelli utiliza o conceito de *suportes* para se referir a um conjunto de elementos, reais ou simbólicos, que os indivíduos mobilizam para dar conta de sustentar-se, em sua singularidade, diante desse cenário, fazendo frente aos desafios por ele colocados (MARTUCCELLI, 2007a, 2007b).

A partir dessas referências buscamos a aproximação do grupo de jovens estudantes de ensino médio e nos colocamos um conjunto de questões, às quais tentamos, em alguma medida, responder. Considerando o cenário atual do país e a forma como ele repercute nas diversas trajetórias, como esses e essas estudantes têm vivido a escola pública de nível médio? Quais são as experiências de inserção laboral desses alunos e alunas do ensino médio público e suas percepções a esse respeito? De que forma estão projetando seu futuro para além da educação básica? Como lidam com os impasses, incertezas e possibilidades que estão postas na atual conjuntura, especialmente considerando o acirramento da crise econômica, social e política a partir da pandemia do novo coronavírus? Há outras questões, menos visíveis, que emergem do campo?

Para dar conta desse conjunto de questões, organizamos o texto em quatro capítulos. No Capítulo 1, “Jovens, trabalho e escola: apontamentos teóricos iniciais” buscamos reunir um conjunto de contribuições do campo da sociologia da juventude, do trabalho e da educação para definir a condição juvenil contemporânea e as formas como se dão suas trajetórias de estudo e trabalho. São consideradas particularidades da realidade brasileira e os desafios, questões e demandas com os quais lidam esses e essas jovens.

O Capítulo 2 “A pesquisa e seu contexto”, está dividido em três partes. A primeira apresenta e discute, muito brevemente, o contexto mais recente de transformações das esferas do trabalho e dos estudos para a juventude brasileira, marcado por um período de crise econômica e de regressão de conquistas. A segunda parte apresenta alguns impactos que a pandemia teve na vida de jovens estudantes, considerando as dimensões do trabalho e dos estudos no Brasil e no Estado de São Paulo. Na terceira são apresentados os procedimentos metodológicos adotados. Inicia com um breve relato a respeito do ingresso no Projeto Temático, bem como as adaptações realizadas para adequar-se ao contexto da covid-19. Na sequência apresenta os instrumentos de coleta de dados, a forma como foram concebidos e desenvolvidos e, por fim, traça o perfil de jovens participantes da pesquisa.

O Capítulo 3, “Encontro com jovens estudantes do projeto temático”, vai tratar dos resultados do campo e as análises produzidas a partir das narrativas juvenis. Ele se divide em cinco partes. A primeira diz respeito a alguns pressupostos metodológicos utilizados para as análises. A segunda parte apresenta e discute os relatos de jovens sobre suas experiências relativas ao ensino remoto que envolveram: a percepção de perda de aprendizagem e de sobrecarga de atividades escolares; os efeitos nos seus projetos de acesso ao ensino superior; a busca por formação em espaços além da escola; percepções

e narrativas a respeito do retorno presencial. A terceira parte diz respeito à dimensão do trabalho, entre jovens que trabalhavam ou que não, os impactos da pandemia nas atividades laborais e na renda familiar e, por fim, a forma desigual de distribuição do trabalho doméstico não remunerado entre jovens mulheres e jovens homens. A quarta parte traz relatos e análises sobre as perspectivas de futuro, enquanto a quinta e última parte traz as queixas de sofrimento mental e sua relação com o contexto social.

Por fim, a “Conclusão” recupera aspectos da realização da pesquisa no contexto de pandemia e faz uma breve síntese das principais narrativas juvenis, destacados alguns dilemas e as tensões vividas por estudantes de Pré-ICs.

1 JOVENS, TRABALHO E ESCOLA: APONTAMENTOS TEÓRICOS INICIAIS

1.1 - Condição juvenil e a transição escola-trabalho

Como apontaram diversos autores, a condição juvenil diz respeito a forma como uma sociedade vai compreender e atribuir significado a esse momento do ciclo de vida, como parte de uma determinada construção sócio histórica que marca uma dada geração, e que será experimentada de forma particular por cada jovem, de acordo com as diferenças sociais – como raça, gênero e território -, e as suas histórias de vida (ABRAMO, 2005; DAYRELL, 2007; CORROCHANO, 2012).

Por essa razão a noção de juventude tem sido compreendida pela sociologia como uma fase da vida em que os indivíduos transitam de uma situação de heteronomia subjetiva e emocional que demarca a infância, para uma situação de maior autonomia e independência, que demarcaria a entrada na vida adulta. Nesse movimento, os indivíduos vão construindo elementos de sua identidade pessoal e coletiva, realizando atividades de preparação e experimentação em diferentes domínios da vida (SANTOS, 2018)

Embora a condição juvenil não se resuma à ideia de transição para a vida adulta, é inegável que esteja fortemente vinculada a esse processo, bem como aos marcos que a ele se vinculam – e que se diferenciam nos diferentes contextos sociais, culturais e históricos (CORROCHANO, 2012). Esse movimento se realiza por meio de diferentes processos de socialização, que tem a escola o mundo do trabalho e a famílias como referências fundamentais, embora não sejam as únicas. Por muito tempo esse trânsito foi lido, nos estudos sociológicos, a partir de uma perspectiva linear, considerando a conclusão da vida escolar, o ingresso no mundo do trabalho e a constituição de seu próprio núcleo familiar, entre outros aspectos que expressam a conquista de autonomia pelas novas gerações. No entanto, é preciso reconhecer que esse quadro diz respeito a um conjunto de condições específicas, que vão se alterar em diferentes realidades sociais e históricas.

Ao longo da modernidade há um processo importante de mutação dessas instituições que vão produzir novas formas de configuração da condição juvenil contemporânea. Conforme apontou Martuccelli (2007a, 2007b) o papel que essas instituições cumpriam na vida social - sobretudo nas sociedades europeias na primeira metade do século XX - vai se transferindo aos próprios indivíduos, que assumem de forma cada vez mais individualizada a sua própria trajetória. Dubet (2011a) vai definir esse

processo de mutação como um “declínio de um programa institucional”, o qual não se trata de crise, mas de uma reconfiguração lenta e gradual. No caso da condição juvenil, essa mudança acarreta numa maior complexificação e diversificação dos caminhos de transição para a vida adulta.

Corrochano (2012) vai apontar que essas mutações se traduzem na vida de jovens em uma experiência de relativa fragilidade institucional – algo que pode ser encontrado com muita força nos relatos de jovens estudantes de Pré-IC. A autora se refere ao que seriam “fortes indícios de que a vida adulta perdeu muito de sua estabilidade” (CORROCHANO, 2012, p.23. Se torna cada vez mais difícil obter um trabalho e mantê-lo, sobretudo aqueles com melhores condições para serem exercidos; a escola vai deixando de fornecer os requisitos de qualificação suficientes para obter os melhores postos de trabalho e há uma demanda de formação ao longo da vida que extrapola a escolarização; as relações familiares se alteram e o núcleo familiar tradicional passa a se combinar com outras configurações familiares; o tempo de permanência de jovens na sua família de origem se prolonga por várias razões, podendo proporcionar inclusive saídas e retornos de jovens (CORROCHANO, 2012).

(...) é como se a socialização estivesse incompleta e coubesse ao próprio indivíduo a tarefa de completá-la. Nesse sentido, é o indivíduo, com sua personalidade, que dará concretude e realidade ao papel social e à instituição. Ele é cada vez mais chamado a construir experiências do que a interiorizar papéis. (CORROCHANO, 2012, p.27)

Ainda que seja inegável que essas categorias permaneçam tendo centralidade nas vidas das pessoas, haveria uma relativa perda de espaço, de forma a emergirem novas sociabilidades, produzindo uma maior heterogeneidade dos modos de vida e maior diversificação e complexificação das trajetórias e das formas de transitar da infância para a vida adulta. Configura-se, assim, uma nova vivência por essa geração de jovens, a qual repercute numa crescente responsabilização dos indivíduos no desenho de seus próprios destinos (TARTUCE, 2007; CORROCHANO, 2012; SANTOS, 2018).

Considerando a perspectiva de Dubet, na medida em que há uma crescente demanda para que os indivíduos estabeleçam suas próprias referências, o programa institucional deixa ser o da aprendizagem dos papéis sociais por meio da socialização e os indivíduos passam a construir suas experiências e interiorizar papéis, como se ele concluísse o que seria uma socialização incompleta (DUBET, 2002; CORROCHANO, 2012). Dubet entende que os indivíduos articulam, nessa construção de si, três diferentes

lógicas de ação: da integração, da estratégia e da subjetivação. De forma sintética, por integração entende-se o modo como os indivíduos mantêm e reforçam seus laços societários, desenvolvendo capacidades para integrar-se socialmente, de acordo com o que lhe é demandado pelas diferentes estruturas sociais; na lógica da estratégia a sociedade é tomada como um mercado onde os indivíduos, por meio de uma racionalidade instrumental buscam atender aos seus interesses e necessidades, mobilizando ferramentas e escolhendo caminhos para esses fins; já na lógica da subjetivação os indivíduos percebem a sociedade como um sistema de dominação diante do qual é necessário uma confrontação, distanciando do sistema para agir de maneira crítica, em busca de maior autonomia dos dispositivos sociais – de modo que essa lógica, quando assumida, vai produzir tensionamentos com as anteriores (DUBET, 2011b).

A capacidade de combinação dessas lógicas, no entanto, depende cada vez mais da posse de um conjunto mais ou menos amplo de recursos materiais e simbólicos, o que pode se tornar muito mais difícil para camadas populares. Assim, podem emergir novas figuras da dominação e do controle: a ideia de que os indivíduos seriam livres para fazer suas escolhas e projetos sem que, ao mesmo tempo, lhes fossem oferecidas as condições para isso. (CORROCHANO, 2012, p.28)

Um marco nos estudos sociológicos que tematizaram a juventude e que refletem sobre essa condição é dado pelas contribuições do sociólogo português Machado Pais. Pais (2001) trata dos processos de “descronologização” da vida, que envolve não apenas o prolongamento dos caminhos de transição até a vida adulta, mas também uma maior vivência de incertezas, em que se impõem situações de reversibilidade, de modo que as etapas para conquista de independência e autonomia raramente vão se dar de forma sucessiva. A possibilidade de constantes entradas e saídas do mercado de trabalho, o retorno para casa de seus familiares, entre outras idas e vindas, reformulam o olhar de jovens tanto para o seu momento presente como também para o futuro, constituindo um tipo de experiência muito mais “labiríntica”, sobretudo para as camadas populares. Jovens são chamados a criar seus caminhos, fazer composições, lidando com variados e concomitantes desafios, fortemente orientados pela tarefa de garantir a sua qualificação e inserção profissional (TARTUCE, 2007; CORROCHANO, 2012, SANTOS, 2018).

Conforme apontou a socióloga italiana Carmen Leccardi (2005), a desinstitucionalização dos cursos de vida acaba por esmaecer a ideia da juventude como um conjunto de etapas sucessivas que alcançam o mundo adulto. De acordo com a autora, as sociedades contemporâneas são demasiadamente marcadas pela imprevisibilidade, de modo que a própria exigência da construção de sentido de si no futuro, ou a possibilidade

de planejar etapas, é duramente afetada. Os jovens são solicitados a construir relações positivas com o tempo, mas seriam particularmente afetados por essa condição. A autora vai defender que a experiência destes tempos é de um futuro pouco visível, que desloca a realização dos sentidos da vida para um tempo mais próximo, que ela vai denominar como um “presente estendido”³, onde se constroem projetos baseados em curtos e curtíssimos arcos temporais (LECCARDI, 2005). Diante dessa realidade, os jovens poderão encontrar maior ou menor dificuldade de acordo com os recursos disponíveis:

Se os sujeitos dominantes de nossa época são aqueles que se diferenciam em virtude de sua capacidade de utilizar bem, em termos de poder, a velocidade e a mobilidade, esses jovens parecem trilhar esse caminho. Quem, pelo contrário, possui poucos recursos sociais e culturais parece, sobretudo, sofrer com a perda do futuro progressivo e da capacidade de propor projetos da primeira modernidade. Para esses jovens, o futuro, fora de controle, pode ser somente anulado, apagado para dar lugar a um presente sem fascínio. (LECCARDI, 2005, p.52)

Guimarães (2005) e Tartuce (2007) destacam também a contribuição do sociólogo francês Claude Dubar, para quem essas mudanças vão colocar para a juventude a ideia de um “dever de inserção”, que será constituinte de sua formação identitária, vivida numa condição de incerteza e de busca permanente de si.

A maior parte dessas reflexões, contudo, se basearam na realidade de países desenvolvidos, que diferem significativamente do contexto dos países latino-americanos, e, particularmente, brasileiro - onde jamais existiu um sistema de proteção estruturado pela ação estatal, de forma que as relações de trabalho, por exemplo, sempre estiveram atravessadas por uma forte desregulação e precariedade⁴.

No Brasil a juventude é definida formalmente pela faixa de idade que vai dos 15 aos 29 anos. No entanto os estudos do campo de juventude têm convergido no sentido de realizar três grandes distinções. Um primeiro grupo seria constituído por jovens adolescentes, que têm entre 15 e 17 anos, cujo principal vínculo institucional se dá, na maior parte das vezes, com a escola - embora exista uma parcela significativa de adolescentes trabalhando ou fora do sistema educativo formal. Há também, nesse grupo,

³ Definido como “lapso temporal suficientemente breve para não fugir ao domínio humano e social, mas também suficientemente amplo para consentir alguma forma de projeção para além no tempo” (LECCARDI, 2005, p.46), tornando-se o novo tempo da ação.

⁴ Vale considerar o fato, apontado por Adalberto Cardoso (2019), de que a própria concepção de cidadania no Brasil esteve intrinsecamente ligada à regulação do assalariamento e à tentativa da Era Vargas, nas décadas de 30/40 de torná-lo a principal modalidade de trabalho num país então marcado pela baixa urbanização e pela informalidade das relações trabalhistas.

uma maior importância relativa da família, uma vez que ocupam majoritariamente a posição de filhos (SPOSITO, SANTOS e SILVA, 2018).

A entrada no mundo do trabalho vai se dar, sobretudo, a partir dos 18 anos, sendo um traço importante que define o grupo situado entre os 18 e 24 anos de idade. É nessa faixa etária que se percebe uma maior heterogeneidade de trajetórias e situações, em especial no que diz respeito aos estudos, ao trabalho e à vida familiar (SPOSITO, SANTOS e SILVA, 2018). Trata-se de um momento da vida em que as desigualdades sociais tendem a se manifestar de forma mais intensa na esfera laboral (CORROCHANO, 2012). A ampliação da escolarização afetou de forma particular esse grupo, que vai acessar de forma mais frequente o ensino superior – o que leva jovens dessa faixa etária a mobilizar diferentes estratégias para conseguir combinar trabalho e estudos. No caso das jovens mulheres, mais do que seus pares do gênero masculino, há uma transição mais intensa da posição de filhas para a condição de responsáveis ou cônjuges - sendo essa última mais frequente (SPOSITO, SANTOS e SILVA, 2018).

O último grupo é aquele situado na faixa dos 25 a 29 anos, onde grupo onde percepção de já ser adulto se torna mais frequente. E também um momento em que a condição de estudante é menos frequente. De fato, seria um momento da vida do qual se espera uma maior aproximação dos atributos associados à vida adulta, tais como a conclusão dos estudos, o início da vida profissional e a saída da casa de criação, com relativo afastamento de seus familiares. Contudo, num contexto de incerteza e muitas reversibilidades, isso pode ser posto em questão – há, por exemplo, um aumento, observado entre 2004 e 2014, de jovens nessa faixa que permaneciam na casa de seus pais ou familiares (SPOSITO, SANTOS e SILVA, 2018).

Condições de acesso a trabalho pela juventude

A juventude europeia teve a chance de beneficiar do que seriam os “trinta gloriosos”, ou seja, os anos de pós-guerra de crescimento econômico em que a forte intervenção estatal na organização a vida, sobretudo a partir das relações de trabalho, possibilitou um conjunto de políticas, direitos e garantias que se expressam na ideia do Estado de Bem-Estar Social - o “Welfare State” (GUIMARÃES, 2005; CORROCHANO, 2012; CARDOSO, 2019). Contudo, a partir da década de 1970, um conjunto de transformações políticas e econômicas vão se operar não somente nos países europeus, mas em escala global, produzindo fortes transformações no mundo do trabalho tanto em países desenvolvidos como nos países do sul global, configurando um regime de

acumulação flexível, em que a desproteção e a experiência do desemprego passam a ser muito presentes na vida dos indivíduos – em especial de jovens (GUIMARÃES, 2005; CORROCHANO, 2012; CARDOSO, 2019).

No contexto brasileiro a informalidade sempre foi a regra na esfera laboral, de modo que trabalhadores e trabalhadoras pouco conheceram os benefícios associados aos empregos formais, conforme definiu a Organização Internacional do Trabalho (OIT)⁵.

Se nas últimas décadas o mundo do trabalho tem se transformado de forma acelerada, ele também mantém relações com as nossas histórias passadas – que no Brasil remontam também à escravidão a ao período pós abolição, passando ainda pelas décadas de 1930 e 1940 em que a industrialização e a regulamentação do trabalho se constituem a partir do Estado brasileiro (CARDOSO, 2019). A realidade brasileira tem sido, desde sempre, pouco permeável à mobilidade social e tem inserido a juventude, sobretudo periférica, negra e feminina – de forma bastante precária.

“De um ponto de vista sociológico, esse momento, normalmente visto como crucial na vida das pessoas, é especialmente significativo por denotar os mecanismos que delimitam, simbólica e praticamente, os espaços sociais onde se configuram e se negociam as aspirações, projetos, oportunidades de vida e, sobretudo, as identidades sociais de indivíduos e famílias (Dubar, 2005). A ele se costumam associar ideias como entrada na vida adulta, independência financeira e de status, realização pessoal etc. Movimento sempre tenso, que mobiliza energias sociais múltiplas e muitas vezes incontroláveis, uma vez que a divisão social do trabalho confronta — de uma maneira que não pode ser perfeitamente antecipada por indivíduos e famílias —, as demandas das empresas (e do Estado como empregador) com as preferências, aspirações e qualificações dos indivíduos, construídas, no caso dos jovens, sobretudo, mas não exclusivamente no sistema educacional.” (CARDOSO, 2019, p.285-286)

Ademais, o país também vivencia a partir da década de 1990 os resultados do regime de acumulação flexível e da implementação de políticas de caráter neoliberal nas diferentes esferas sociais, que tem como um de suas principais resultantes a explosão do desemprego. Tais impactos são mais significativos entre jovens, que historicamente têm sido duas vezes a três vezes mais acometidos pela falta de trabalho que o restante da população brasileira (OIT, 2021).

Não à toa, o desemprego juvenil vai se tornar naquela década um elemento de preocupação geral – tanto em termos da produção acadêmica, como de atenção dos governos, organismos multilaterais e da sociedade civil organizada-, nos países

⁵ “A participação de jovens no mercado de trabalho no Brasil é marcada por vários desafios, como informalidade, baixa remuneração, alto índice de rotatividade, precarização da relação de trabalho e dificuldade de conciliação entre estudos, responsabilidades familiares e trabalho” (Organização Internacional do Trabalho, Emprego juvenil no Brasil, 2020).

desenvolvidos, assim como na América Latina. Muitas vezes a atenção governamental - e de parte da sociedade - vai se dar a partir de noções ligadas ao que seriam comportamentos de risco dessa juventude, ou o seu envolvimento com certo contexto de delinquência e/ou marginalidade, de forma a reforçar estigmas e respostas de controle e criminalização de jovens – especialmente a juventude negra. (CORROCHANO, 2012).

As experiências juvenis em relação ao mundo do trabalho durante esse período vão mostrar que não apenas o desemprego se torna um elemento estruturante da vida de jovens, que leva muitas vezes a ser vivido a partir da sua ausência e permanente busca, como destacou Corrochano (2012). As trajetórias juvenis no mundo do trabalho evidenciam que jovens frequentemente transitam entre ocupação e desemprego, assim como entre atividade e inatividade (GUIMARÃES, 2006). É sobretudo entre jovens oriundos de famílias de baixa renda, jovens negros e as jovens mulheres que essas diferentes condições vão se alternando, embaralhando, de forma que o que a experiência laboral vai se dando nas franjas ou margens, bastante distante do ideal da sociedade assalariada, protegida pelo emprego formal (GUIMARÃES, 2006; CORROCHANO, 2012).

Ao analisar as trajetórias de indivíduos que viveram a sua juventude nos anos 90 e início dos anos 2000, Cardoso (2019) constata que as chances de alcançar posições melhores no mercado de trabalho se reduziram em relação a gerações anteriores, ficando mais restritas àqueles que obtiveram o diploma de ensino superior – o que significa que “os jovens passaram a ver suas perspectivas de carreira postergadas para fases mais avançadas do curso de vida” (CARDOSO, 2019). Ao mesmo tempo, o mundo do trabalho flexível vai inviabilizar as perspectivas de uma “carreira para a vida”, exigindo uma capacidade de atualização contínua, ainda que torne rapidamente obsoletas as habilidades adquiridas (CARDOSO, 2019).

Diante dessa realidade, frequentemente o trabalho vai ser assumido como tarefa individual, permeada por uma lógica meritocrática e que assume a ideia de empregabilidade, ou seja, à tarefa de adequar-se continuamente às necessidades e preferências do mercado, sobretudo das empresas. As novas formas de gestão do trabalho assalariado passam a impor mecanismos de permanente validação, reforçados pela introdução do discurso de competências (TARTUCE, 2007):

O chamado modelo de competência assenta-se sobre alguns fundamentos: em primeiro lugar, a competência é um atributo que remete à subjetividade do indivíduo, e relaciona-se com a conscientização das responsabilidades pessoais

frente a sua atuação profissional; em segundo, a competência está intimamente associada à ação desenvolvida em uma situação específica, o que significa dizer que, tão importante quanto os conhecimentos adquiridos, é a mobilização e a capacidade do sujeito para articular a dimensão cognitiva desses saberes com as atitudes necessárias para, de forma autônoma, resolver problemas em uma dada situação. (TARTUCE, 2007, p.60)

A percepção da insuficiência do diploma escolar e a busca constante por autoaperfeiçoamento, no intuito de conseguir uma melhor inserção profissional vai surgir tanto entre jovens interlocutores que já se encontravam trabalhando, como entre aqueles que se encontravam fora do mercado de trabalho.

Novas vivências juvenis do trabalho e da escolarização a partir dos anos 2000

Ao longo dos anos 2000, especialmente na sua segunda metade, são produzidas algumas mudanças na realidade brasileira que alteram as relações de jovens com o trabalho e os estudos. Conforme apontado anteriormente, tal condição foi vivenciada de forma distinta de acordo com as idades, gênero, a cor/raça e renda familiar, entre outros. Entre 2004 e 2014, houve um progressivo afastamento do mundo do trabalho entre jovens adolescentes, na faixa dos 15 aos 17 anos, entre os quais passou a predominar a vivência exclusiva da condição de estudante. A faixa dos 18 aos 24 anos, por sua vez, passou a demarcar o momento em que maior parte de jovens está presente no mundo do trabalho. (SPOSITO, SOUZA e SILVA, 2018).

O período é também marcado pela constituição de marcos legais e institucionais importantes para que fossem formuladas e implementadas políticas pautadas por uma concepção de garantia de direitos específicos da juventude (CORROCHANO; ABRAMO; ABRAMO, 2017). Segundo as autoras, o período é marcado pela ampliação os espaços de participação juvenil, com uma sensível melhoria da qualidade de vida, elevação de renda familiar e ampliação da escolarização e de oportunidades de trabalho. Houve expansão do assalariamento e da formalização do emprego, num contexto em que melhoraram as condições de acesso ao trabalho decente por jovens brasileiras e brasileiros – particularmente considerados os recortes de renda, gênero, cor/raça e território.⁶ Não obstante, as trajetórias juvenis permaneceram marcadas por desafios importantes e desigualdades bastante significativas (CORROCHANO, ABRAMO, ABRAMO, 2017, GUIMARÃES, 2020).

⁶ É importante, contudo, ponderar o fato de que essa ampliação de empregos formais teve como uma de suas características certo afastamento de um conjunto de direitos e valores historicamente associados ao trabalho assalariado formal (JARDIM e ALMEIDA, 2016).

Um elemento importante a ser considerado, é que o maior acesso de jovens ao ensino superior, sobretudo negros e indígenas, vai também contribuir para que uma parcela maior dessa população tenha que conciliar estudo e trabalho (TOMMASI e CORROCHANO, 2020).

Pesquisas e estudos nacionais com foco no campo da sociologia da juventude e da sociologia do trabalho realizados a partir daquela década, passam a tentar compreender o lugar assumido tanto pelo trabalho como pela escola nessa dinâmica. Esses estudos vão, em primeiro lugar, identificar que o trabalho era uma preocupação central para esses e essas jovens, bem como um elemento importante de realização social e das projeções a respeito do seu futuro (GUIMARÃES, 2005; TARTUCE, 2007; CORROCHANO, 2012). Também vão apresentar os desafios empreendidos pela juventude no sentido de se qualificar e buscar trabalho, como também a mobilização de estratégias diversas em busca do que é entendido como um “bom trabalho”, ou “um verdadeiro trabalho” (CORROCHANO, 2012).

Na literatura há um consenso que esses sentidos atribuídos ao trabalho variam consideravelmente de jovem para jovem, de acordo com cada contexto, perfil (pessoal e familiar), e com a sua biografia pessoal. A vivência do trabalho é significativamente afetada por outras dimensões da vida, como a família, os estudos, as experiências de sociabilidade e fruição cultural (TARTUCE, 2007; CORROCHANO, 2012; Silva, 2018).

Conforme Guimarães (2005) apresenta, em sua leitura dos resultados da pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira”⁷, o trabalho figurava entre as principais “preocupações e interesses” de jovens, e o desemprego era entendido como principal problema do país. A autora levanta a hipótese de que esse papel seria menos vinculado a um valor ético, mas um problema de primeira ordem na vida juvenil:

Diria que é, sobretudo enquanto um fator de risco, instabilizador das formas de inserção social e do padrão de vida, que o trabalho se manifesta como demanda urgente, como necessidade, no coração da agenda para uma parcela significativa da juventude brasileira (GUIMARÃES, 2005, p.12).

Por outro lado, nessa mesma pesquisa, os jovens também trouxeram aspectos mais positivos associados às atividades laborais, como ser fonte de “independência”, “crescimento” e “auto-realização”, palavras que também vão reaparecer com destaque, dez anos depois, na pesquisa Agenda Juventude Brasil, que consultou jovens entre 15 a

⁷ A pesquisa foi realizada em 2003 pelo Instituto Cidadania junto a jovens com 15 a 24 anos de idade.

29 anos de idade em todo país (CORROCHANO; FREITAS, 2016). A Agenda vai indicar uma valorização do salário (63% das respostas), mas também o registro na carteira (33%), a chance de crescimento na carreira (17%) e a localização/acesso (17%). Os horários mais flexíveis eram especialmente demandados por jovens das áreas urbanas, jovens mulheres, jovens negras e negros e por jovens com maior renda e mais escolarização (CORROCHANO; FREITAS, 2016).

Segundo Corrochano (2012) formas plurais de compreender suas experiências e posição no mundo do trabalho são assumidas por jovens, de acordo com sua realidade, atravessadas por diferenças de idade, de origem social, de dinâmica familiar, escolaridade, o tipo de escola frequentada ou a trajetória ocupacional. Guimarães (2005) ressalta que, para certos jovens a realização destes trabalhos de caráter mais pontual e/ou informal pode não ser entendida pelos jovens propriamente como uma experiência de trabalho, que seria efetivada somente com o término de sua formação. Ao mesmo tempo, ao considerar jovens entrevistados em sua pesquisa, vai constatar que nem todos desocupados se auto definem como “desempregados”, à medida em que se percebem “correndo atrás”, mobilizando esforços na busca por um posto, o que os distanciaria dessa condição. Tais percepções carregam, portanto, um alto grau de subjetividade (CORROCHANO, 2012).

As trajetórias laborais vão se desenhando em função das contingências e possibilidades existentes, mas também de uma busca de sentido para si e suas expectativas de realização e aspirações: mesmo os primeiros empregos, às vezes aceitos sem muita reflexão, são avaliados e confirmados, ou abandonados, em função do sentido que encontram na sua realização (CORROCHANO, SOUZA, ABRAMO, 2019, p.174).

Sobretudo entre jovens egressos da educação básica, os “bicos” ou “virações” podem se configurar em estratégias para ingressar (ou se manter), em instituições de nível superior ou para custear outras formas de qualificação profissional.

No Brasil, é bastante presente a experiência de ingresso no mundo do trabalho já na adolescência, com vistas a contribuir com a renda familiar, ou para obter maior experiência, que seria valorizada pelo mercado, mas diversos estudos também indicam que trabalho juvenil não deve ser lido somente a partir da ótica da urgência de composição da renda familiar: pode também configurar-se como uma forma de ganhar independência e possibilitar certos estilos de vida (GUIMARÃES, 2005; TARTUCE, 2007; CORROCHANO 2012; ABRAMO, VENTURI e CORROCHANO, 2020). Nesse processo de inserção laboral, os jovens, conforme destacou Guimarães (2005), vão

frequentemente se valer de mecanismos informais de mediação, acionando suas redes mais próximas, sobretudo por meio de suas famílias e conhecidos.

A família vai se constituir tanto como razão da inserção mais precoce, como importante rede de relações para busca de trabalho (GUIMARÃES, 2005; TARTUCE, 2007; CORROCHANO, 2012), e como espaço onde se negociam os projetos e estratégias (SANTOS, 2018).

Como já apontamos, os dezoito anos vão demarcar, nesse período, o momento em que a juventude passa a vivenciar de forma mais frequente a experiência do trabalho, inclusive para jovens de mais baixa renda e as trajetórias juvenis se diversificam de modo mais intenso (SPOSITO, SOUZA; SILVA, 2018). Nesse momento também se acentuam as desigualdades de acesso ao trabalho, sobretudo na medida em que a juventude mais pobre, negra e as jovens mulheres se submetem a condições menos favoráveis, com mais baixa remuneração e vínculos informais.

A pesquisa de Santos (2018), realizada com jovens na faixa dos 18 aos 24 anos, egressos do ensino médio público, identificou que, mesmo diante de perspectivas difíceis de inserção profissional, os sujeitos investigados aspiravam “conciliar demandas extrínsecas e instrumentais do trabalho (remuneração, estabilidade e segurança) com outras intrínsecas e expressivas (prazer, liberdade, criatividade, autenticidade, realização) (SANTOS, 2018, p.251). Buscavam um trabalho que lhes permitisse expressar sua singularidade, estabelecendo alguma conexão com suas preferências e habilidades.

Para autora, jovens moças e rapazes percebiam uma distância entre o perfil de trabalho que estava ao seu alcance e aquele que desejavam e mobilizavam estratégias - como a busca de acesso no ensino superior - para fugir de postos com baixa remuneração, rotinas repetitivas e padronizadas e baixo prestígio social. Entre as mulheres jovens, especialmente, negras, também se destacava a busca por distanciar-se dos afazeres domésticos (SANTOS, 2018).

Trata-se, portanto, de um “equilíbrio difícil” diante das privações e desafios colocados no seu cotidiano, na qual se destaca o anseio – já apontado anteriormente por Tartuce (2007) – de trabalhar na sua área de formação, sobretudo entre jovens que acessaram o ensino superior.

O estudo de Santos (2018), realizado no período recente, pós 2016, evidencia que permanecem desafios importantes para o acesso de jovens a melhores condições de vida, como o problema das elevadas jornadas de trabalho e a significativa parcela de jovens

sem estudo e sem trabalho - ambos fenômenos vividos de forma mais difícil pelas jovens mulheres, especialmente aquelas que são mães.

A pesquisa revelou, ainda, os constrangimentos cotidianos vividos por esses jovens, que se expressavam, por exemplo, no rigor das regras e scripts do cotidiano laboral, no controle sobre comportamentos, das formas de expressão oral e dos corpos, sobretudo das jovens mulheres negras, a cobrança abusiva e a prática de insultar, entre outras formas de assédio moral (SANTOS, 2018). Vale dizer que muitas dessas situações que Santos (2018) vai se deparar nas entrevistas que realizou se referiam também a postos de trabalho formais, sobretudo vinculados ao setor de callcenter.

Assim, mesmo diante de um quadro de melhorias das condições de acesso a trabalho, que vai possibilitar a jovens de camada popular almejarem postos de trabalhos diferentes daqueles ocupados por seus pais (SANTOS, 2018), problemas estruturais da oferta de trabalho vão se manter e renovar, impondo a juventude a necessidade de mobilizar estratégias e grandes esforços em busca de uma inserção profissional mais satisfatória. A sensação de exaustão, a incerteza de sucesso e a auto responsabilização -, pouco referenciadas nas instituições – parecem ser uma experiência comum encontrada tanto no trabalho da pesquisadora como entre os jovens Pré-ICs considerados na presente pesquisa. Ainda assim, jovens não vivenciam passivamente essa condição, mobilizando permanentemente novas estratégias e narrativas, reivindicando direitos e produzindo modos de enfrentamento, no sentido de serem reconhecidos em sua singularidade (SANTOS, 2018).

Por fim, à medida em que a juventude vivenciou mais frequentemente a combinação escola e trabalho, a juventude passa a lidar também com as altas jornadas. No entanto, outras dimensões da vida também contribuíram para isso.

Corrochano, Abramo e Abramo (2017) mostraram que jovens mulheres dedicam cerca do dobro do tempo, em relação aos seus pares do sexo masculino, para realizar trabalhos domésticos não remunerados - uma marca dos estereótipos de gênero e da persistente desigualdade da divisão desse trabalho entre homens e mulheres (CORROCHANO, ABRAMO e ABRAMO, 2017). A transição para a vida adulta será, para as jovens mulheres - especialmente entre aquelas oriundas das camadas populares - atravessada pelo trabalho doméstico e de cuidado, sobretudo quando implica uma iniciação precoce, que compromete uma parcela importante do seu tempo (CORROCHANO, ARANCIBIA e MIRANDA, 2022). A dimensão de gênero vai, portanto, atravessar o debate a respeito da dupla inatividade da juventude – jovens que

não trabalham e não estudam -, aspecto muitas vezes desconsiderado no debate e na literatura a esse respeito.

Conforme indicaram Corrochano, Arancibia e Miranda (2022) as análises sobre os chamados jovens “nem-nem” tem ignorado o trabalho doméstico não remunerado, assim como uma variedade de situações ligadas a dificuldade na busca por trabalho e para a continuidade dos estudos, a dedicação a outros tipos de formação não escolar (que podem resultar em interrupções dos percursos de trabalho e estudos). As autoras apontam que essa situação é mais presente entre mulheres jovens das camadas populares, negras e com filhos pequenos.

Dados de pesquisa da CEPAL revelam que em 2019, 72,4% dos jovens que se encontravam nessa situação em países da América Latina eram jovens mulheres que tiveram que abandonar ou interromper seus estudos e não conseguiram inserção no mercado de trabalho, ou tiveram que se retirar, ao menos temporariamente, por estarem dedicadas ao trabalho doméstico e de cuidados não remunerado. (CORROCHANO, ARANCIBIA e MIRANDA, 2022, p.8)

Por conta das desigualdades estruturais e funcionais para o capitalismo, a taxa de formalização do trabalho feminino sempre foi mais baixa. Essas características fazem com que, historicamente, as mulheres pobres, majoritariamente negras, se dediquem à economia informal e ao trabalho em tempo parcial, formas de produção de renda mais compatíveis com essas atribuições domésticas. Assim, a população feminina se vincula a serviços de cuidados variados, como a educação de crianças, a alimentação ou o pequeno comércio, estando mais inserida nas ocupações que apresentam remuneração menor, como no trabalho doméstico remunerado, especialmente o sem carteira (CORROCHANO, 2012). Vale dizer que o trabalho doméstico remunerado é exercido sobretudo pelas mulheres negras, que em 2018 correspondiam a 63% do total de trabalhadores nessa ocupação (IPEA, 2019).

Como vimos as relações entre estudo e trabalho na vida dos jovens são complexas, muitas vezes sobrepostas e em constante interação com outras dimensões da vida. Além disso, a medida em que momentos de crise e de crescimento econômico vão se sucedendo, alteram não só a realidade objetiva da educação e do trabalho, mas também produzem efeitos nos indivíduos, ao passo que estes também vão responder a essa realidade de forma própria, refletindo um diálogo complexo entre as estruturas e os indivíduos— a partir da qual se criam experiências muito distintas que, quando consideradas em sua

particularidade, ajudam também a compreender a realidade social (TARTUCE, 2007, CORROCHANO 2012, SANTOS, 2018).

1.2 Jovens da rede pública e a construção de sentidos para o ensino médio

Tem sido tema de estudos e pesquisas as experiências juvenis dentro do espaço escolar, bem como os sentidos que a escola de ensino médio assume para essas e esses jovens que frequentam ou concluíram essa etapa. Uma questão relevante que se coloca é em que medida a instituição escolar dialoga ou não com seus desejos e expectativas. A forma como jovens vivenciam a escola e atribuem a ela sentidos é atravessada pelas múltiplas dimensões que constituem a condição juvenil brasileira – pelas dinâmicas familiares, do mundo do trabalho, dos territórios, as culturas juvenis, entre outras - que se traduzem em diferenças e desigualdades nas vidas de jovens estudantes (DAYRELL, 2007; LEÃO, DAYRELL e REIS, 2011; SANTOS, 2018).

Segundo Dayrell (2007), a massificação da oferta da rede pública constitui uma “escola para pobres”, impactando na perda de qualidade dessa oferta, e também uma relação permeada de tensões entre escola e a juventude estudante. Se ampliação do acesso à educação básica trouxe novos sujeitos aos bancos escolares (jovens de camada popular, moradores das periferias, trabalhadores e negros) esse público, contudo, está longe de ser homogêneo - conforme a própria composição de estudantes Pré-ICs encontrada no campo de pesquisa.

A expansão do ensino médio brasileiro vai se dar como um desdobramento das etapas anteriores, e a constituição de sua identidade tem sido uma difícil questão no interior das políticas educacionais. Ainda hoje são evidentes as disputas de diferentes perspectivas a respeito dessa modalidade, que entre outros aspectos, diz respeito às interpretações sobre o equilíbrio entre seu caráter propedêutico e a tarefa de inserir a juventude estudante no mundo do trabalho. Há também um conjunto de debates sobre o financiamento da educação básica, sobre a formação e valorização de profissionais que atuam nas suas diferentes etapas, bem como a respeito da infraestrutura mínima necessária. Conforme apontou LEÃO (2018):

O ensino médio é caracterizado como um campo de disputas em torno de diferentes projetos educacionais que se diferenciam em termos de concepções políticas e das perspectivas em relação às questões das juventudes brasileiras. (LEÃO, 2018, p.1)

De fato, o ensino médio brasileiro se caracteriza por uma oferta bastante desigual, que vai se intensificando à medida em que há maior segmentação da própria política educacional – frequentemente produzindo novas formas de desigualdade de acesso, em especial quando tratamos da escola pública. Isso significa que a experiência do ensino médio pode se distinguir à medida em que se alteram o tipo de escola acessada e até mesmo diferenças dentro da própria escola como é o caso da oferta de ensino noturno.

O ensino no período da noite tem sido marcado pela precariedade e, embora seja fundamental para a escolarização de trabalhadores e trabalhadoras, muitas vezes não é reconhecido como direito (CORTI, 2016). Como evidenciou Corti (2016), “Ao serem consolidados, os cursos noturnos criaram uma nova divisão no interior da escola média” (CORTI, 2016).

A condição juvenil cada vez mais transpõe o espaço escolar, se afirmando nos grupos de convívio, nas práticas culturais, na experiência laboral, entre outras dimensões que extrapolam o ambiente escolar, de modo que “a escola é invadida pela vida juvenil” (DAYRELL, 2007, pg.1120). A escola já não possui a mesma primazia nos processos de socialização, mas dialoga com outras instâncias, especialmente quando consideramos que a massificação da oferta escolar se dá de forma precária e incompleta. A experiência escolar vai, portanto, muito além da escola, não se reduzindo a uma questão pedagógica ou de aprendizagem, havendo, conforme indicou Sposito (2003) “uma perspectiva não escolar da escola”.

Nessa direção, Corti, Corrochano e Silva (2018) indicam que jovens estudantes valorizam a escola como espaço de encontro e socialização, formação de grupos e amizades e, ainda, como uma promessa de que esta possa favorecer suas trajetórias futuras. Santos (2018) também indica que a escola aparece na fala de jovens egressos do ensino médio como lugar para distanciar das regras e autoridade de seus familiares, vencendo restrições de circulação e, quando consideradas jovens mulheres, os trabalhos domésticos. O ensino médio é, portanto, não apenas um espaço de formação intelectual-cognitiva, mas um lugar de construção de identidades e pertencimentos, a partir dos quais se elaboram projetos de vida (WELLER, 2014).

Conforme afirma Leão (2006) a juventude das camadas populares é atravessada por uma história familiar de escolarização frágil e incompleta, que coloca estudantes em um lugar de não-familiaridade. Isso não impede que haja, entre familiares e jovens, uma valorização da escola. Essa valorização pode tanto dizer respeito às expectativas de melhora nas condições de vida, um caminho de ascensão social, como forma de acessar

redes que muitas dessas famílias empobrecidas não alcançam, e que permitem aos seus filhos e filhas circular em espaços de crescimento profissional. (LEÃO, 2006). Sob esse ponto de vista, à medida em que ficam nítidas, para jovens e suas famílias, as enormes dificuldades para satisfazer essa expectativa de mobilidade social, emergem sentimentos negativos a respeito da educação básica e, mais especificamente, da escola pública ensino médio.

Santos (2018), ao entrevistar jovens egressos do ensino médio público da cidade de São Paulo, se deparou com relatos a respeito dos esforços empreendidos por familiares não só no sentido de mantê-los dedicados aos estudos, como também para que pudessem acessar escolas com melhor reputação, ter acesso a formação complementar e atividades culturais que pudessem incrementar sua escolarização – algo que se reflete nos relatos de jovens Pré-ICs.

A autora também recupera o trabalho do sociólogo francês François Dubet, para indicar dimensões que constituem a experiência escolar de jovens de liceus. A dimensão do “projeto” diz respeito ao que seria a formulação, por estudantes de hipóteses de futuro, ligadas a sua autoimagem e as posições sociais que projetam si, tomando a sua escolarização como algo que pode estar mais ou menos articulada, ao que seriam esses objetivos. A dimensão da “estratégia” diz respeito a uma racionalidade no modo como se relacionam com as formas do sistema de ensino de reconhecer competência e habilidades, as quais dizem respeito tanto ao fato da oferta escolar ser desigual, como pelas formas como se constituem as avaliações e classificações no seu interior. Trata-se da forma como estudantes governam seus esforços, direcionando-os e medindo sua intensidade de acordo com as possibilidades de retorno. Por fim, a dimensão da sua “formação como sujeito”, ou seja, a forma como se constroem subjetivamente a partir das relações estabelecidas no contexto escolar, tomando essas experiências como parte da constituição de sua identidade (SANTOS, 2018).

Tendo em vista que a uma parcela juventude brasileira ainda vivencia o trabalho desde cedo, inclusive antes da idade legal para tanto (CORROCHANO, 2012), um elemento fundamental na compreensão das relações e sentidos que podem ser atribuídos por estudantes ao ensino médio, diz respeito às possibilidades ou não de se dedicar exclusivamente aos estudos. As realidades das famílias e as negociações em torno dos papéis atribuídos serão importante para essas definições. Em sua pesquisa junto a jovens que frequentavam ou eram egressos da rede pública de Belo Horizonte, Leão (2006) confirma o que tem sido apontado em outros estudos de que as experiências de boa parte

de estudantes são permeadas de idas e vindas, tanto aos bancos escolares como ao mundo do trabalho.

Segundo o autor, o lugar que a escola assume na vida de jovens vai se relacionar a aspectos objetivos e subjetivos de suas trajetórias pessoais e familiares. A escola, como outros espaços em que circulam jovens de camada popular, frequentemente expressa as significativas desigualdades da sociedade brasileira – raciais, de gênero, renda, entre outras -, de modo que se torna importante o trabalho de cada indivíduo de elaboração dessas experiências (LEÃO, 2006). O espaço escolar é então um lugar onde são repelidas, negociadas e acolhidas as diversas identidades e modos de ser, e não raro tomado de conflitos entre jovens com professores e profissionais da escola, e, ainda, conflitos de estudantes com a forma como são transmitidos os conteúdos e aquilo que lhes é demandado (LEÃO, 2006; LEÃO, DAYRELL e REIS, 2011). Nesse sentido, a condição de estudante não é algo meramente dado, mas uma “construção árdua” (LEÃO, DAYRELL e REIS, 2011).

Mencionando as reflexões do sociólogo e educador Miguel Arroyo, Leão (2018) lembra que a oferta escolar se constrói a partir de “nós”- composto de um universo majoritariamente branco, heterossexual, proveniente das classes médias, e racionais – para um “outro”, composto de negros, indígenas, quilombolas e LGBTTs, os quais trazem suas próprias histórias, questões, demandas, práticas e saberes. O encontro dessas realidades discrepantes seriam, portanto, produtor de estranhamentos e tensões.

Frequentemente a escola funciona como mais uma forma de auto responsabilização, sobretudo em torno das experiências de sucesso ou fracasso escolar, reforçadoras de sentimentos de vergonha e de inadequação. Santos (2018) retoma debate do sociólogo Danilo Martuccelli sobre a experiência escolar de jovens franceses, para quem a escola afeta os julgamentos que jovens têm sobre si próprios, constituindo uma forma de “confiança institucional em si mesmos”, a qual pode se traduzir também em desconfiança. Esse aspecto ajuda a entender como jovens estudantes vivenciaram o período de pandemia, diante de uma série de dificuldades que, para uma parcela significativa, comprometeu a sua aprendizagem. As formas como jovens interlocutores dessa pesquisa vão se referir a esse processo vai ser marcada tanto por críticas ao sistema escolar, como também por uma percepção negativa a respeito de si.

A autora, ao entrevistar egressos do ensino médio público, destaca que, de acordo com suas experiências, estudantes vão se localizando como bons ou maus alunos. Mesmo aqueles jovens que se veem como boas alunos, com expectativa de acesso ao ensino

superior, percebiam sua formação como deficiente, marcada pela ausência de professores de certas disciplinas, aulas vagas, desinteresse de colegas pelas aulas, clima de zoeira predominante; precariedade das condições materiais e recursos para alunos e professores (SANTOS, 2018)

Entre jovens que venceram os exames de ingresso em escolas técnicas, a frequência nessa modalidade de ensino parece ser reforçar sua associação com o mérito acadêmico, trazendo reflexos positivos na sua autoimagem (SANTOS, 2018).

Por outro lado, Souza (2018) também identifica, entre entrevistados autodeclarados negros, de falta de interesse e sentido no espaço escolar. Tal condição emerge de uma relação conflituosa com a cultura escolar e repercute num lugar de apatia ou a sensação de ir sendo levado, com pouca energia investida na escolarização propriamente e baixas expectativas depositadas em professores e na escola. Ainda assim, reconhecem o valor atribuído a escola pelas suas famílias que refletem expectativas relacionadas ao seu futuro, que envolvem também esforços para que possam postergar o seu ingresso no mundo do trabalho.

[...] certos indivíduos parecem ter estruturado uma experiência na qual a passagem pela escolarização básica foi atravessada por um arrefecimento de certas expectativas de futuro, resultado da percepção precoce de um desacordo entre suas aspirações pessoais e chances objetivas de satisfazê-las a partir de um investimento em torno dos estudos (SANTOS, 2018, p.129)

A dificuldade de uma parte significativa de estudantes estar efetivamente integrada à vida escolar é evocada por Leão (2006). O autor descreve a atitude de jovens estudantes que se adaptam ao espaço escolar numa posição de certa indiferença em relação à escola. Em alguns casos estes jovens seriam orientados por relações mais pragmáticas, centradas na ideia de “pegar o certificado”, atribuindo pouco sentido para essas experiências. Há, ainda, aqueles, que assumiam posturas mais displicentes, as quais podiam produzir tensões com professores, sendo vistos como ‘desinteressados’, ‘vândalos’ ou ‘indisciplinados’ (LEÃO, 2006).

É frequente, ainda, que uma parcela dos e das jovens traga críticas sobre a falta de sentido dos conteúdos, a forma pouco atrativa como são transmitidos ou a rigidez nas relações. Nesse sentido, estudantes de ensino médio reivindicam uma maior sintonia entre os conteúdos escolares com o cotidiano e o mundo que os cerca (CORTI; SOUZA, 2008).

Há, entre boa parte de jovens, uma consciência crítica a respeito da precariedade da escola pública nas suas mais diversas dimensões, as quais refletem demandas por

maior qualidade, capaz de oferecer novas perspectivas e oportunidades (LEÃO, DAYRELL e REIS, 2011). Conforme indicou Souza (2018), uma parcela da juventude estudante, ao perceber a escola como insuficiente para a realização de seus objetivos, realizar esforços complementares, que ampliem as chances de sucesso. Assim, vai se consolidar a ideia de que é preciso “correr atrás”, buscando, por exemplo, acessar cursinhos vestibulares, ingressar em cursos técnicos, cursos livres e outras estratégias para incrementar sua formação, compensando as deficiências da educação básica. Tal experiência, como será evidenciado adiante, vai ser muito presente entre jovens Pré-ICs, que mesmo antes de se depararem com a fragilização da oferta escolar na pandemia, já buscavam atividades complementares nessa mesma direção.

A pesquisa com jovens da rede de ensino médio público paraense, conduzida por Leão, Dayrell e Reis (2011) reforçou a ideia de que jovens estudantes produzem múltiplos sentidos sobre a experiência escolar, atravessados por aspectos positivos e negativos, frequentemente incorporando certa ambivalência. Os jovens reconhecem a escola como espaço importante de construção e troca de conhecimentos que são úteis para suas vidas e reforçam a ideia da escola como espaço de encontro e sociabilidade, assim como um espaço que possibilita melhores perspectivas para a continuidade dos estudos e acesso a melhores condições de trabalho.

Os autores reforçam a ideia de que o futuro profissional está entre uma das principais questões para jovens para ao ensino médio. Em geral, estudantes não contrapõem a ideia de uma escola que prepare para a vida à uma escola capaz de prover melhores condições de inserção profissional e continuidade dos estudos. O que existe é uma valorização de atividades que contribuam para ampliar tanto as suas chances de inserção profissional como de disputar uma vaga no ensino superior e uma preocupação mais geral com a qualidade das aulas, assuntos não tratados ou abordados de forma superficial, podendo reduzir suas possibilidades nos exames seletivos (LEÃO, DAYRELL E REIS, 2011).

Embora o desejo pela continuidade dos estudos seja disseminado entre estudantes, há variadas formas de se relacionar com essa questão. Em sua pesquisa, Leão, Dayrell e Reis (2011) percebem, entre estudantes de período diurno e aqueles com trajetórias educacionais mais estáveis, o plano de ingresso no ensino superior logo após a conclusão da educação básica. Os autores ressaltam que uma parcela desses e dessas estudantes formula seus projetos de forma mais genérica, sem grandes informações sobre as carreiras e cursos pretendidos e as dificuldades implicadas em suas escolhas.

De outro lado, identificaram, entre estudantes do período noturno (onde há mais jovens que trabalham), uma postura mais pragmática em relação à sua escolarização, à possibilidade de obter um diploma e o seu valor social e suas possibilidades de inserção profissional. Prevalencia a necessidade de dar conta da sobrevivência no tempo presente. Nesse sentido o desejo de continuidade dos estudos e ingresso no ensino superior ficavam em segundo plano, eventualmente surgindo o interesse em cursos profissionalizantes que trouxessem efeitos mais imediatos (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011).

Tanto um perfil como outro, analisam os autores, estariam diante de um cenário de imprevisibilidade, predominando as incertezas sobre o futuro, de modo que passam a construir seus caminhos tomando como referência aquilo que “tem em mãos” no tempo mais imediato. As conexões entre seus planos, trajetória biográfica e identidade estariam fragilizadas. Alguns, encontrando dificuldade de vislumbrar projetos, outros se colocando a necessidade de optar entre o que gosta ou o que lhes daria melhores retornos financeiros. Concluem os autores que:

Neste continuum de projetos, as diferentes posturas diante do futuro podem ser entendidas como a busca de estratégias que os sujeitos construíam para lidar com o contexto em que se formavam e no qual se encontravam, ou seja, o seu campo de possibilidades; mas, também, com os recursos materiais e subjetivos a que tinham acesso, com a qualidade da sua trajetória escolar, o acesso ou não às informações sobre o ensino superior e sobre o mundo do trabalho, entre outras variáveis que interferiam diretamente na capacidade de lidar com o futuro, em um contexto social dominado pelas incertezas, como vimos anteriormente. (LEÃO, DAYRELL; REIS, 2011, p.1078)

As exigências inerentes a busca pelo ensino superior, num país onde o acesso ainda é bastante restrito, não raro, emergem como um peso entre estudantes do ensino médio, produtor de angústia e inseguranças a respeito de suas capacidades, a medida em que os inscrevem em um lugar de alta competitividade. A forma como jovens respondem a essa condição varia consideravelmente de acordo com seus contextos de vida e com as suas biografias (SANTOS, 2018). No caso de Pré-ICs, boa parte dos relatos a respeito dos efeitos da pandemia na sua escolarização dizem respeito a essa preocupação, uma vez que era muito disseminado entre eles o desejo de acesso ao ensino superior.

Se jovens são convocados a realizar-se no tempo presente, a vivência da escola não pode se limitar a ser uma preparação para a vida adulta. Ao mesmo tempo, o sentido da escola está estreitamente vinculado aos modos como esse e essas jovens se projetam no futuro, nas possibilidades de construir objetivos para si, que podem – em maior ou menor medida – se vincular ao espaço escolar. Conforme indicou Sposito (2005):

Eles [...] depositam confiança na escola, em relação ao projeto futuro, mas as relações são mais difíceis e tensas com o tempo presente, na crise da mobilidade social via escola. Configura-se, desse modo, uma ambiguidade caracterizada pela valorização do estudo como uma promessa futura e uma possível falta de sentido que encontram no presente. Nessa tensão, pode ocorrer uma relação predominantemente instrumental com o conhecimento, resposta mínima para se evitar a deserção ou o retraimento total em relação ao processo de sua apropriação. (SPOSITO, 2005, p.124)

Essa relação tensa e contraditória com a instituição escolar fica fortemente demarcada nas experiências de estudantes ligados ao campo dessa pesquisa, um aspecto que parece ser intensificado com os diversos movimentos que se desdobram da pandemia de covid-19, levando a rede escolar operar durante um longo período a partir do formato remoto.

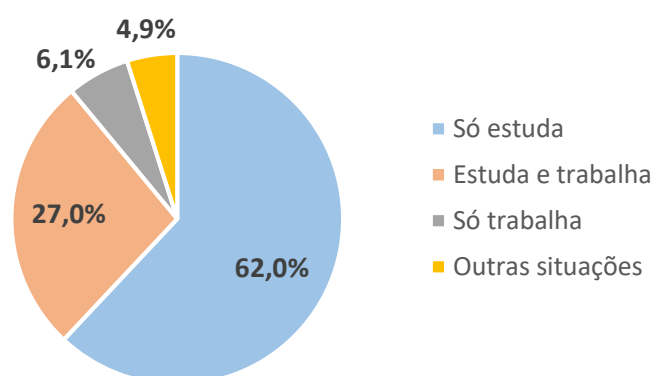
2 A PESQUISA E SEU CONTEXTO

2.1. A chegada da covid-19: alguns dados a respeito das condições de estudo e trabalho no período em que se inicia a pandemia.

Como apontado anteriormente, ao analisarem dados do período que se inicia na primeira metade dos anos 2000 e se estende por cerca de 15 anos, Sposito, Souza e Silva (2018) evidenciam que a geração de jovens foi positivamente afetada pelo avanço na escolaridade, aumento da renda familiar e a ampliação das oportunidades de trabalho. Há mais jovens que concluem a educação básica e ingressam no ensino superior, fenômeno que beneficiou sobretudo moças e rapazes das camadas populares e negros.

Para olhar a realidade específica do Estado São Paulo, existem poucos dados mais atuais disponíveis. O DIEESE e SEADE produziram relatório com foco na região metropolitana com dados de 2016, evidenciando que grande parte de jovens na faixa dos 15 aos 17 anos estava se dedicando exclusivamente aos estudos. Se 62% de jovens adolescentes se encontravam nessa condição, havia 27% de jovens que compatibilizavam os estudos com o trabalho, enquanto 6,1% somente trabalhavam (DIEESE, 20017).

Gráfico1. Situação de estudo e trabalho entre jovens de 15 a 17 anos na Região Metropolitana de São Paulo em 2016 (DIEESE/SEADE)



Fonte: DIEESE SEADE

Elaboração própria

Com a recente crise econômica e política, contudo, alguns estudos sinalizaram uma possível reversão dessas conquistas⁸. Compreender melhor essas transformações no cenário nacional e seus efeitos nas condições de vida de jovens é uma questão central para os estudos acadêmicos no campo da juventude.

Nos últimos anos, que compreendem o golpe que derrubou a presidente Dilma Roussef, tivemos no Brasil se intensificam medidas de caráter neoliberal que implicaram em mudanças nas leis e na oferta das políticas públicas, repercutindo numa restrição de direitos e oportunidades para a juventude brasileira. Vale destacar, por exemplo, a aprovação da reforma trabalhista de 2017 (Lei nº 13.467), que flexibilizou as relações de trabalho, produzindo o aumento da informalidade e o enfraquecimento das representações sindicais, sem ampliar a oferta de empregos.

Guimarães, Brito e Comin (2020) defendem a hipótese de que as políticas adotadas no período de 2015 a 2019, que caminharam na direção da supressão de direitos conquistados e na desproteção do trabalho, piorando as condições laborais e alterando os padrões de percurso no mundo do trabalho, atingindo fortemente a juventude. Há um crescimento do desemprego, subocupação e da informalidade, associados a uma diminuição da remuneração. Além disso, os jovens permanecem por mais tempo na condição de desempregados. O desalento também se amplia, afetando, sobretudo, a população negra, jovens e menos escolarizados. Entre a juventude compreendida na faixa dos 18 aos 24 anos ampliam-se as formas mais precárias de ingresso – o emprego doméstico, o trabalho por conta própria e os trabalhadores do setor informal. (GUIMARÃES; BRITO; COMIN, 2020)⁹.

Corrochano e Laczynski (2021), com base em dados da Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar Contínua (PNAD) de 2012 e de 2019 confirmam o aumento da desocupação de jovens, indicando que esses números foram ainda maiores entre jovens na faixa dos 15 aos 17 anos (o percentual vai de 29,2% para 62,4% em 2019), que evidenciaria uma maior presença desse segmento na população economicamente ativa,

⁸ Sposito, Souza e Silva (2018), Guimarães (2020) e Corrochano e Laczynski (2021) são algumas das autoras que indicaram um cenário de perda de direitos e piora de indicadores sociais no período recente.

⁹ Segundo os autores, outro fenômeno que marca esse período é o fato de se ampliar o número de jovens mulheres que acabam excluídas simultaneamente dos estudos e do trabalho para realizar atividades de cuidado, permitindo que outros membros das famílias estejam no mercado. A Pnad de 2019 evidenciou que as mulheres negras são o segmento mais afetado por essa condição.

revertendo uma tendência de jovens das camadas populares, que até então vinham ampliando a dedicação exclusiva aos estudos.¹⁰

Utilizando dados da PNAD Contínua (IBGE), Corseuil, Franca e Poloponsky (2020) vão apontar alterações significativas da condição de acesso aos estudos e trabalho pela juventude brasileira entre as diferentes faixas de idade, evidenciando especificidades no modo como essas duas dimensões se realizam.

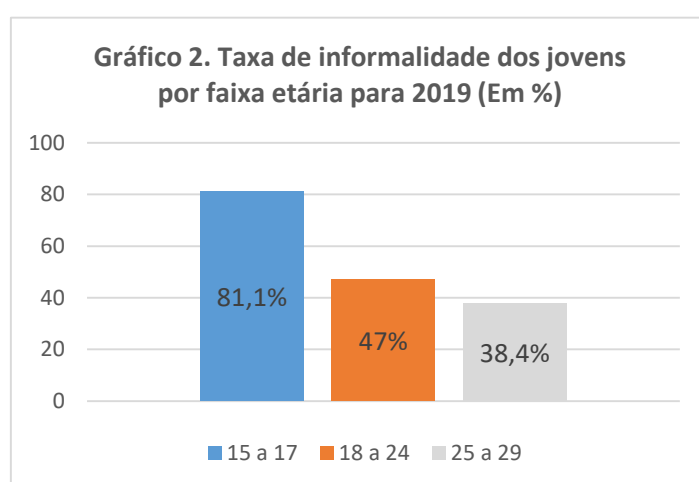
Os autores indicam, com base na Pnad Contínua de 2019, que a experiência do desemprego era 21,5 p.p superior entre jovens adolescentes (15 a 17 anos), quando comparada à média geral (dos 15 aos 29 anos).

Tabela 1. Taxa de desemprego dos jovens de 15 a 29 anos, por características socioeconômicas (em %)

Ano	1o trim. 2013	1o trim. 2019	Varição
Jovens (media geral)	14,5	23,9	9,4
15 a 17 anos	25,2	45,4	20,2
18 a 24 anos	16,4	27,3	10,8
25 a 27 anos	9,5	15,3	5,8

Fonte: PNAD Contínua/ IBGE
Elaboração própria

A informalidade também era mais alta, chegando a uma média de 81,1% entre essa parcela de jovens que trabalha quase o dobro do percentual verificado para a faixa dos 18 aos 24 anos (47%), e entre 25 e 29 anos, de 38,4% (CORSEUIL; FRANCA; POLOPONSKY, 2020).



Fonte: PNAD Contínua/ IBGE
Elaboração própria

¹⁰ Apesar da dificuldade de obter dados mais específicos do Estado de São Paulo, onde se situam jovens que são foco dessa dissertação, a partir da PNAD 2019 sabemos que o desemprego alcançava, na região, 27,3% de jovens na faixa dos 18 a 24 anos, percentual que estava acima da média brasileira.

Um campo que tem caracterizado as formas mais atuais de precarização do trabalho é o de serviços de entrega por aplicativos, realizado com uso da moto ou da bicicleta como ferramenta de trabalho. Conforme indicou pesquisa da Associação Brasileira do Setor de Bicicletas (Aliança Bike, 2019) trata-se de um tipo de trabalho informal exercido por meio de plataformas digitais e realizado majoritariamente pela juventude negra. Essa modalidade de trabalho flexível envolve forte controle e longas jornadas, algumas superiores a 12 horas diárias, sobretudo nos finais de semana. Esses jovens precisam arcar com os riscos e os custos do seu trabalho, recebendo conforme a capacidade de dispor de seu esforço e de seus corpos para trabalhar (Abílio, 2020). Ainda que esse tipo de trabalho não tenha aparecido nas narrativas de jovens ligados ao Projeto Temático, ele vem impulsionando debates públicos significativos a respeito das condições do trabalho juvenil.

Reformas educacionais

No que diz respeito às políticas voltadas para a educação, o período recente é atravessado por um conjunto de mudanças que vão alterar a oferta educacional. A Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) vão repercutir esforços vindos do setor empresarial que atua no campo da educação para a flexibilização dos currículos, sob a justificativa de torná-los mais atrativos aos e às jovens e mais adequados às demandas do mercado de trabalho.

Essa perspectiva recebe forte adesão em diferentes esferas de governo por todo o país, sendo incorporada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC). Ela repercute no Currículo Paulista, que teve documento dirigido ao ensino médio lançado em 2020 e que foi posteriormente denominado “Novo ensino médio” na página da SEDUC¹¹. A operacionalização dessas mudanças já pode ser vista no Programa Inova Educação, que vem sendo implementado desde 2019 em toda rede estadual de escolas de ensino médio regular, no Programa NOVOTEC, que oferta educação profissionalizante para esse mesmo universo de escolas, e nos esforços de inserção dos itinerários formativos previstos na Reforma, que chegaram em 2021 ao primeiro ano do ensino médio.¹²

¹¹ Ver em: <https://novoensinomedio.educacao.sp.gov.br/>.

¹² Ver em: <https://www.educacao.sp.gov.br/educacao-sp-apresenta-itinerarios-formativos-para-o-novo-ensino-medio/>

Interessante notar que, embora na maior parte das vezes jovens interlocutores faziam críticas mais gerais à escola, havia, entre os relatos, algumas referências negativas feitas à oferta de itinerários formativos e à necessidade de escolha por um destes itinerários - que respondem a parte das mudanças que a Reforma do Ensino Médio realizou no currículo para essa etapa nas redes de ensino.

Não é de hoje que o ensino médio se torna um campo de disputas entre diferentes perspectivas do lugar da educação na vida de jovens, as quais guardam uma inequívoca relação com o mundo do trabalho. Fica evidente que o período recente é marcado pelo sucesso de organismos internacionais e do setor empresarial em promover alterações curriculares com a justificativa de que a escola de nível médio teria lugar estratégico na tarefa de ampliar a produtividade de jovens no mundo do trabalho (AÇÃO EDUCATIVA, 2021; GOULART e MOIMAZ, 2021).

Essa abordagem tem priorizado a ideia de ampliação da *empregabilidade* desse segmento ou de sua atuação como empreendedores, enquanto pouco considera as desigualdades estruturais que marcam nossa sociedade e a qualidade da oferta laboral, bem como os desafios concretos para o acesso ao trabalho decente pela juventude (AÇÃO EDUCATIVA, 2021; GOULART e MOIMAZ, 2021).

Quanto ao ensino superior, o período recente é marcado por uma significativa redução do número de pessoas que acessaram algumas das principais políticas dirigidas a essa modalidade, como Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies). Segundo dados do Ministério da Educação, o ENEM teve, em 2019, o menor número de inscrições daquela década¹³. O número de contratos a partir do FIES tem caído desde 2014¹⁴. Um dos aspectos relacionado a essa queda são as sucessivas alterações que ambas as políticas vêm passando, envolvendo mais exigências e restrições, aumento de taxas de inscrição (caso do ENEM) e aumento nos juros calculados (caso do FIES).

Ainda que todas as mudanças aqui apontadas desenhem um quadro de desalento, é importante destacar, em contrapartida, os inúmeros esforços que vêm sendo realizados

¹³ Após alcançar 8.627.371 participantes em 2016, chegou naquele ano a 5.095.308, uma queda de cerca de 40%. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pronatec/oferta-voluntaria/418-noticias/enem-946573306/76711-edicao-de-2019-registra-a-menor-queda-no-numero-de-inscritos-dos-ultimos-4-anos>

¹⁴ <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/11/fies-cai-ao-menor-numero-de-beneficiarios-em-11-anos.shtml>

pela juventude no sentido de buscar melhores condições de acesso à educação, trabalho e renda.

Ao analisar dados preliminares de pesquisa qualitativa que focou iniciativas juvenis de caráter coletivo dirigidas a geração de trabalho e renda em territórios periféricos de São Paulo, Corrochano e Laczynski (2021) identificaram um conjunto de experiências que buscam enfrentar a precariedade do mundo do trabalho, fugindo às respostas mais institucionalizadas. Sobretudo por meio da criação de coletivos juvenis, o público entrevistado procurava realizar trabalhos com mais sentido – frequentemente articulados a práticas culturais ou ao engajamento político, estando eventualmente associados a práticas de economia solidária. Conforme destacaram as autoras:

A partir dos resultados iniciais da pesquisa ora relatada, nos parece evidente não apenas a importância do trabalho nas trajetórias desses jovens e de muitos outros jovens das camadas populares, mas também um forte engajamento na busca por outro tipo de trabalho, por formas mais coletivas de geração de trabalho e renda, e pelo fortalecimento de redes de apoio e solidariedade, intensificadas no contexto da pandemia do novo coronavírus (CORROCHANO e LACZYNSKI, 2021, p.14).

Abílio (2020) vai destacar também as formas de organização de jovens entregadores, que desde 2020 têm realizando uma série de paralisações e manifestações reivindicando melhores condições de trabalho, sobretudo a partir do #brequedosapps. Por meio de diferentes estratégias de resistência, tanto nas ruas como nas redes sociais, conseguiram produzir maior visibilidade às difíceis condições a que estavam submetidos. Esses esforços culminaram na aprovação de um Projeto de Lei nº1665/20, o qual garante proteção social e de saúde durante a vigência da pandemia de covid-19.

Embora as ações coletivas não sejam foco dessa pesquisa, tais situações evidenciam que a juventude brasileira, mesmo antes da pandemia, era afetada de forma desigual no que diz respeito às condições de acesso aos estudos e ao trabalho. Diante de adversidades que se colocavam, alguns buscavam construir, tanto individual, quanto coletivamente estratégias que permitissem constituir trajetórias mais próximas de seus anseios. No entanto, o contexto pandêmico vai colocar novas questões, como veremos a seguir.

2.2 Efeitos da pandemia de covid-19 na vida de jovens

O ano de 2020 se torna um marco nas mais variadas perspectivas. No início de março a Organização Mundial de Saúde declarou o novo coronavírus (Sars-Cov-2) uma

pandemia, dada a forma acelerada como ele foi se espalhando por todo o planeta¹⁵. Naquele momento já havia registros de contaminação interna no Brasil, incluindo casos no Estado de São Paulo.

A necessidade de tomar medidas para prevenir e mitigar os efeitos da covid-19 teve muitos desdobramentos na sociedade brasileira, produzindo disputas de narrativas, impasses na tomada de decisão nas diferentes esferas de governo, repercutindo em formas diversas e contraditórias de compreender e lidar com esse novo contexto. Desse modo, a pandemia se constitui uma crise sanitária, social, econômica e política com os mais diversos desdobramentos. Como um dos efeitos da crise que se instala, o produto interno bruto (PIB) brasileiro caiu quase 10% no segundo trimestre de 2020 em relação ao trimestre anterior (CORSEUIL; FRANCA, POLOPONSKY, 2020).

Diferentes estudos e artigos evidenciam que a pandemia afetou sobremaneira o que chamamos de condição juvenil: por conta da dimensão epidemiológica, dados os riscos da exposição de jovens ao coronavírus, que vão implicar a sua saúde e de seu círculo social; também, por conta dos discursos que são produzidos a seu respeito, que frequentemente associando a juventude a comportamentos irresponsáveis, produzindo e reproduzindo estigmas; em terceiro lugar, pelos significativos impactos na sua socialização e nas suas trajetórias, incluindo o acesso à educação e ao trabalho.

Sobrinho e Abramo (2021) destacam que:

Os jovens foram convocados a ajudar a manter as atividades vitais da sociedade e de suas próprias “carreiras”, mas não foram objeto de medidas de proteção e cuidado, nem mesmo aquelas relacionadas às atividades às quais estavam convocados a suportar (SOBRINHO; ABRAMO, 2021, p.1)

Segundo os autores, as mensagens dirigidas a jovens – especialmente aquelas propagadas pelas mídias - eram carregadas de ambiguidades, na medida em que existia essa convocação para que se mantivessem ativos, tomando frente das atividades para resguardar os mais velhos, mas ao mesmo tempo eram vistos como possível vetor de transmissão, se tornando progressivamente alvo de uma vigilância quanto ao que seriam seus “comportamentos de risco”. Sobrinho e Abramo lembram que, em 2021, há um aumento de casos sintomáticos entre os mais jovens, inclusive com maior gravidade, gerando o que seria denominada uma “juvenilização da infecção”.

¹⁵ “Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus”. Ver em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>.

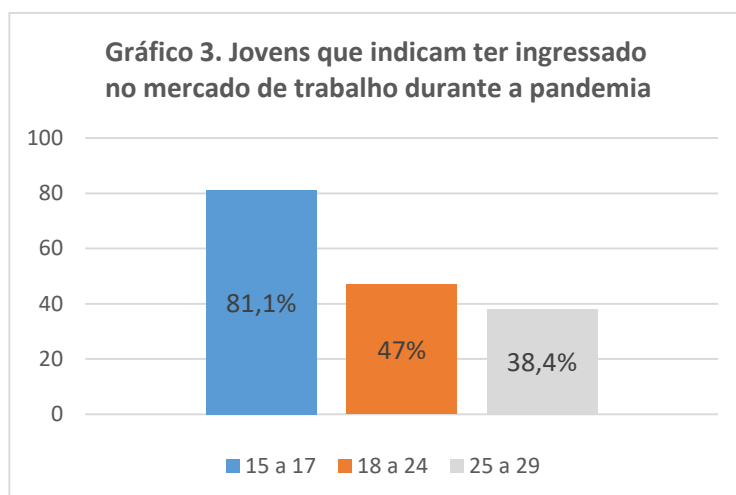
Segundo o artigo, esse cenário fortaleceu a associação da juventude como disseminadora do vírus, sobretudo pelo que seria uma propensão a renunciar de cuidados para participar de festas em áreas públicas e privadas ou outras formas de lazer e diversão. A ideia de uma sociabilidade juvenil irresponsável e/ou indiferente à crise vai sobretudo recair nas populações das favelas e periferias urbanas. Assim, são acionados rótulos antigos e persistentes que frequentemente recaem sobre a juventude pobre e negra. O aspecto mais perverso desse tipo de discurso é que, embora ele suponha uma juventude homogênea, o que está longe de ser real, afeta especialmente jovens que encontram mais desafios na sua busca de inserção e autonomização, desconsiderando as desigualdades estruturais com as quais lidam cotidianamente (SOBRINHO; ABRAMO, 2020).

Uma parcela muito significativa da juventude se viu diante da necessidade de trabalhar durante a pandemia, frequentemente exercendo essa atividade em condições precárias, que envolvem maior desproteção legal e longos deslocamentos, intensa circulação e contato social – entre os quais se destacaram os entregadores de aplicativos e profissionais de saúde. (SOBRINHO; ABRAMO, 2020).

Conforme apontou Bridi (2020) a pandemia implicou em uma intensificação do trabalho e estendeu as formas de trabalho inseguras e desprotegidas para novas ocupações, universalizando a precariedade, inclusive para setores mediados pelas tecnologias da informação.

A pesquisa “Juventudes e a pandemia do coronavírus – 2ª Edição” (CONJUVE, 2021)¹⁶, coordenada pelo Conselho Nacional de Juventude, indicou que 36% de jovens que responderam ao questionário online relataram ter ingressado no mercado de trabalho durante a pandemia – percentual que correspondia a 10% de jovens na faixa dos 15 aos 17 anos, saltando para 50% na faixa dos 18 aos 24 anos de idade. Já entre os 53% de jovens que não estavam trabalhando, a maior parte (70%) estava à procura de trabalho, sendo 38% atrás do primeiro emprego. Chegaram a fazer alguma atividade remunerada durante a pandemia 44% de jovens, especialmente sem carteira assinada e/ou por conta própria.

¹⁶ O estudo consultou mais de 68 mil jovens por meio de questionário online que recebeu respostas entre março e abril de 2021, com uma amostra ponderada, tomando por base a PNAD Contínua 2020. As perguntas foram divididas nos seguintes blocos temáticos: perfil sócio demográfico; saúde; educação; trabalho e renda; e vida pública.



Fonte: Pesquisa CONJUVE, 2021
Elaboração própria

Corseuil, Franca e Poloponsky (2020) fizeram, em boletim do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), uma análise das mudanças das condições de trabalho de jovens no Brasil, na qual defendem que, se houve uma recente recessão que se refletiu na piora dos indicadores ao longo de 2015 e 2016, a pandemia vai agravar o contexto de crise vivida pela juventude, ampliando desigualdades.

O cenário da pandemia repercute no prolongamento da condição de desemprego entre jovens e no crescimento intenso da juventude que se encontrava fora da força de trabalho – condição essa que era mais fortemente vivida pelas jovens mulheres¹⁷. A PNAD Covid-19 do IBGE indicou, segundo os autores, que cerca de 30% de jovens em condição de inatividade declararam ter deixado de buscar trabalho em razão da pandemia, mesmo que tivessem interesse em estar trabalhando (CORSEUIL; FRANCA; POLOPONSKY, 2020).

Mesmo com a retração da força de trabalho, houve um aumento de 6% do desemprego entre jovens na faixa dos 18 aos 24 anos, quando comparado ao quarto trimestre de 2019 e 2020, chegando a 29,8% - o que corresponde a quase 4,1 milhões de jovens em busca de emprego (LAMEIRAS, 2021). A desocupação vai afetar mais jovens, mulheres e negros, além das pessoas com menos escolaridade.

A perda de trabalho foi mais intensa entre os que trabalhadores do setor informal, informais, aqueles e aquelas que trabalhavam com serviços domésticos e por conta própria – setor que também representou mais perdas de rendimento. Segundo relatório da

¹⁷ Análise feita com base na comparação dos dados trimestrais da PNAD Contínua do IBGE para o primeiro semestre de 2020.

Global Entrepreneurship Monitor – GEM, produzido pelo Sebrae (2021), houve também uma queda no que é chamada a ‘taxa de empreendedorismo’, causada, sobretudo, pela perda de empreendedores consolidados, enquanto cresce a participação daqueles que são considerados empreendedores iniciais, sobretudo motivados por necessidade.

A pesquisa “Juventudes e a pandemia do coronavírus – 2ª Edição” (2021) também apontou que, para 44% dos/as jovens respondentes a renda familiar diminuiu em 2021. A maioria dos jovens (60%) disse que sua família recebeu auxílio emergencial, sendo que para 63% de jovens respondentes esse suporte foi importante para complementar a renda de casa. A necessidade de contribuir para a complementação de renda foi apontada por 38% de jovens respondentes, sendo significativamente mais presente para jovens negros/as (47%).

Além disso, quando perguntados a respeito das perspectivas sobre o trabalho no futuro, jovens se dividiram igualmente entre o grupo que se dizia animado/a e esperançoso/a, e outro grupo que declarou estar inseguro (cada alternativa assinalada por 40% de jovens). Sentimentos ruins e muito ruins foram mais frequentes entre as jovens mulheres (ver Quadro 1). Ao apontar as três principais preocupações durante a pandemia, 27% indicam ter receio de passar por dificuldades financeiras, sendo essa a segunda principal preocupação, atrás do medo de perder algum familiar ou amigo - alternativa indicada por 61% (CONJUVE, 2021).

Quadro 1. Sentimentos em relação às perspectivas de trabalho

Assinalaram um sentimento ruim ou muito ruim		
	jovens mulheres	jovens homens
Chateado/a	33%	29%
Inseguro/a	44%	35%
Desiludido/a	30%	25%

Fonte: pesquisa CONJUVE, 2021

Elaboração própria

Outro aspecto relevante é o aumento do trabalho doméstico não remunerado durante a pandemia, o qual foi identificado pela “Pesquisa das Nações Unidas sobre Juventudes da América Latina e do Caribe dentro do contexto da pandemia de covid-19” (2020), que entrevistou jovens latino-americanos e caribenhos na faixa dos 15 aos 29 anos entre maio e junho de 2020. Entre os/as jovens respondentes, 45% apontaram um aumento desse tipo de trabalho. O número é ligeiramente maior entre as jovens mulheres (46% entre jovens do sexo feminino e 44% do sexo masculino). Além disso, 11% apontaram que já era responsável por essas atividades entre elas e entre eles, 8%.

Os dados corroboram o apontamento feito pela Organização Internacional do Trabalho, no relatório “Perspectivas Sociais e do Emprego no Mundo: Tendências 2021” (OIT, 2021), de que houve, em diversos países, um aumento das responsabilidades domésticas por conta da condição de confinamento, gerando uma sobrecarga para as mulheres.¹⁸

Esse conjunto de artigos, muitos dos quais recorrendo a dados mais recentes disponíveis, indicam que a pandemia do coronavírus não se restringe a um problema sanitário, mas reverbera em diversos campos da vida social, política e econômica nacional. Alterando as condições de trabalho, produz ainda mais precariedade na inserção laboral de jovens, sobretudo jovens negros, menos escolarizados e as jovens mulheres, aprofundando desigualdades que caracterizavam a condição juvenil no Brasil.

Reflexos da crise sanitária nas condições de estudos de jovens

Além dos reflexos no mundo do trabalho, a pandemia vai afetar também as condições de acesso à educação pela juventude brasileira. Uma das questões que tem sido bastante discutidas nos meios de comunicação é um possível desengajamento em relação aos estudos.

No bloco temático que trata dos estudos, a pesquisa “Juventudes e a pandemia do coronavírus – 2ª Edição” (CONJUVE, 2021) apontou um aumento significativo, entre 2020 e 2021, de jovens que não estavam estudando, para todas as faixas etárias. A pesquisa ganhou espaço na mídia, a partir da preocupação com uma possível evasão escolar ocorrida no período. Contudo esses números não se confirmam quando considerados os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) do 2º trimestre de 2021, que indicou que não houve aumento de jovens fora da escola na faixa dos 15 aos 17 anos.¹⁹

A pesquisa realizada pelo CONJUVE também identificou que a passagem do ensino presencial para o formato remoto repercute, entre estudantes, numa grande dificuldade de adaptação à essa “nova” escola de ensino médio, com um forte sentimento de perda de qualidade e frustração em relação ao seu aproveitamento geral no período. Também, há desdobramentos no que diz respeito às suas expectativas de continuidade dos estudos, com um possível desengajamento em relação aos exames de seleção para o ensino superior.

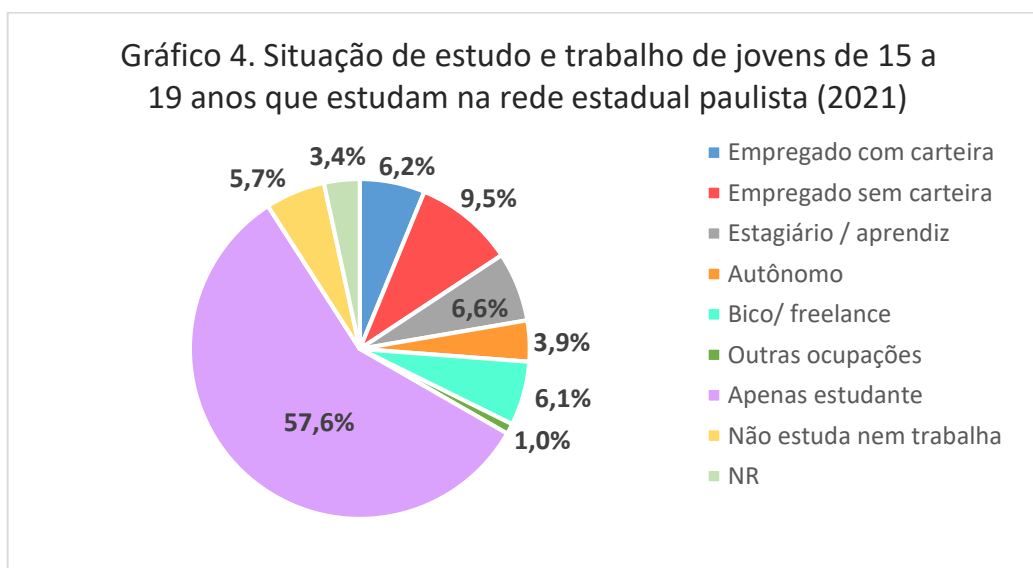
¹⁸ Segundo estudo do IBGE “Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil” (2021) as mulheres dedicaram aos cuidados de pessoas ou afazeres domésticos quase o dobro de tempo que os homens.

¹⁹ Segundo a “Nota Técnica: Taxas de atendimento escolar” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021). Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/12/nota-tecnica-taxas-de-atendimento-escolar.pdf?utm_source=site&utm_id=nota

Segundo a mesma pesquisa, 26% de jovens respondentes pretendiam realizar o ENEM 2021 – os dados públicos não permitem fazer a diferenciação por faixa de idade -, mas em 2021 havia um número bastante alto de jovens que consideraram desistir do exame seletivo (57%), percentual superior ao encontrado um ano antes. A preocupação com o desempenho no exame também cresceu, passando de 56% para 74% dos respondentes de 2020 para 2021. Importante considerar que as condições precárias pelas quais a prova do ENEM 2020 foi realizada, sem as medidas de segurança necessária, ocasionou uma abstenção de mais de 50%, segundo o INEP²⁰ (CONJUVE, 2021).

A pesquisa “Percepção de professores, pais e estudantes sobre os impactos da pandemia na escola pública do estado de SP e as aulas presenciais”²¹, realizada pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) em parceria com o Instituto Vox Populi, traz dados importantes para compreender os efeitos da pandemia no contexto da educação do Estado de São Paulo,

A maioria dos jovens da rede pública de ensino médio se dedicava somente aos estudos, mas cerca de um terço estava também trabalhando (ver Gráfico 4). O trabalho era exercido de formas bastante diversas: na condição de assalariado sem carteira assinada, estagiário ou jovem aprendiz, empregados com carteira assinada, bicos ou *freelance* ou autônomo.



Fonte: pesquisa APEOESP/ VOX POPULI, 2021

²⁰“Abstenção do Enem 2020 é de 55,3%; pedido de reaplicação deve ser feito a partir desta segunda”. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/enem/2020/noticia/2021/01/24/abstencao-do-enem-2020-e-de-553percent-24-milhoes-foram-aos-locais-de-prova-neste-domingo.ghtml>

²¹ O estudo ocorreu entre junho e julho de 2021, por meio de questionários e entrevistas junto a professores, pais de alunos e 600 estudantes do ensino médio na faixa dos 15 aos 19 anos, vinculados/as a escolas da rede pública (municipal ou estadual).

Elaboração própria

Considerando a condição necessária para estudar de forma remota - saída adotada em toda rede após o fechamento das escolas -, a maior parte enfrentou dificuldades: enquanto 42,5% não possuíam computador ou notebook, outros 10,1% tinham que compartilhar o equipamento, avaliando que isso prejudicou a participação nas aulas online.

Grande parte de estudantes (84,1% de respondentes) disseram que acabaram reduzindo as horas dedicadas ao estudo nesse formato. Entre jovens pesquisados, 62,6% entendiam que o ensino remoto prejudicava o desempenho do aluno, e 73,9% consideravam o ensino online pior ou muito pior que as aulas presenciais. Entre estudantes respondentes, 48,3% consideravam que o poder público não deu nenhum apoio para viabilizar o retorno às aulas presenciais em condições adequadas., enquanto 76,1% tinham receio da covid-19 na volta às escolas.

A pesquisa conduzida pela APEOESP E VOX POPULI indicou que as saídas buscadas pelo governo estadual para mitigar efeitos da pandemia na oferta educacional foram insuficientes, e reafirma no contexto do estado de São Paulo, aqueles indicadores apresentados anteriormente, de forte precarização do acesso à educação no período, diante da falta de suportes diversos que permitissem uma melhor adaptação às mudanças impostas às condições de vida e estudo desse segmento juvenil.

Corrochano (2021), em artigo para a Sociedade Brasileira de Sociologia, defende a possibilidade de que a pandemia tenha aprofundado alterações nos cursos de vida de jovens, de tal maneira que tenham se criado condições para uma nova experiência geracional comum, em alusão à concepção de geração de Karl Mannheim (1993). Segundo a autora, as experiências vividas nesse momento de crise sanitária podem ter “efeitos prolongados nas biografias, experiências e conexões juvenis com o mundo”, sempre atravessadas pela “intersecção das desigualdades de classe, gênero, cor/raça, sexualidade e local de moradia” (CORROCHANO, 2021).

Nesse sentido, embora tenhamos apresentado apenas uma pequena amostra de dados sobre o período mais recente, sendo preciso maior tempo e amplitude para uma análise mais consistente, podemos indicar que a pandemia aprofunda uma crise que já se colocava anteriormente na vida de jovens, sobretudo a partir das dimensões do trabalho e dos estudos. Trata-se de uma constatação bastante importante para lidar com o conjunto de relatos que emergem do trabalho de campo – em especial, as diversas queixas que jovens fazem a respeito dos estudos, bem como uma percepção bastante presente de insegurança em relação ao futuro, como veremos no Capítulo 5.

2.3 Procedimentos metodológicos: desafios de uma pesquisa no contexto de pandemia

2.3.1 Mudanças nos caminhos de pesquisa com a emergência da crise sanitária

Como sabemos, a emergência da pandemia de covid-19 produziu uma profunda alteração das dinâmicas escolares, especialmente por conta da suspensão de aulas presenciais para, posteriormente, ser implementado do ensino remoto. A medida em que se tornou nítido que o período “pandêmico” teria longa duração, foi necessário fazer um realinhamento dos procedimentos metodológicos que estavam planejados, de modo a se adequar a essa nova realidade.

Após um período em compasso de espera, no início de 2021 optamos por vincular essa pesquisa ao Projeto Temático “Vulnerabilidades de jovens às IST/HIV e à violência entre parceiros: avaliação de intervenções psicossociais baseadas nos direitos humanos”, que vinha sendo realizado desde 2019 junto a nove escolas públicas de ensino médio. A percepção, naquele momento, era de que o fato deste Projeto Temático estar presente nas escolas constituindo relações com o campo ainda no período anterior à pandemia e estar sendo mantido em formato online, favoreceria a realização do trabalho de campo dessa dissertação.

Esse Projeto mobilizou uma rede acadêmica que está articulada em torno Núcleo de Estudos para a Prevenção da AIDS (NEPAIDS), e que se dedica atuar de forma interdisciplinar na prevenção integral e cuidado no enfrentamento de pandemias virais, utilizando uma abordagem de direitos humanos em saúde. Essa perspectiva se centra na compreensão e atuação junto aos determinantes sociais e políticos da saúde, e com respostas psicossociais e coletivas aos problemas (PAIVA, 2018). Nesse sentido, trabalha-se com uma concepção de vulnerabilidade baseada em três dimensões: (inter) pessoal, considerando suas trajetórias individuais e suas diferentes condições materiais e psicossociais; social, que considera os contextos socioculturais e de proteção dos direitos humanos; e programática, que considera as políticas e serviços de diversos setores que atuam nesses processos, podendo superar as desigualdades colocadas pelas dimensões anteriores (AMORIM; GARCIA, 2021).

Tratava-se de um projeto bastante mais amplo que previa dois tipos de entrada no campo: a) a realização de uma pesquisa de inspiração etnográfica e; b) uma intervenção-

psicossocial por meio de oficinas. A proposta foi desenhada pela coordenação de pesquisa no sentido de promover e a avaliar intervenções baseadas numa base multicultural em direitos humanos para prevenção de IST/AIDS junto a adolescentes e jovens a partir do espaço escolar. Conforme apresentaram Amorim e Garcia (2021), em artigo que discutiu resultados iniciais do Projeto Temático:

A interventividade da pesquisa busca ‘na’ e ‘com a’ comunidade escolar, articular as três dimensões da vulnerabilidade através das estratégias de produção de dados, escuta e circulação de informações que mostrem a interferência das condições econômicas, de gênero, raça, idade, culturais, dentre outras, na saúde integral, com suporte ao grupo de IC-EM a partir de orientações sobre serviços de saúde, políticas públicas regionalizadas e estratégias grupais e territoriais de apoio. (AMORIM; GARCIA, 2021, p.12)

Após a pandemia de covid-19 se alastrar pelo país, a pesquisa se reorganiza de modo a investigar os contextos de vida destes e destas jovens diante da crise sanitária e econômica, e quais recursos pessoais, intersubjetivos e materiais estão sendo mobilizados pelas instituições – em especial as escolas e equipamentos de saúde-, jovens e diferentes grupos sociais com os quais convivem. Conforme apontou o primeiro relatório científico de pesquisa, entregue à FAPESP, o projeto passa a realizar ainda em 2020:

Uma escuta, pelos meios possíveis, para conhecer o cotidiano vivido por IC-EM no contexto da pandemia e de distanciamento social: qual sua experiência com as atividades escolares e sociais interrompidas, a situação de trabalho, a vida em casa, como lidam com namoro e sexo e outros temas emergentes que podem requerer atenção e acolhimento psicossocial. (PAIVA et al, 2020, p.35)

Entre outros aspectos o projeto passa a considerar a necessidade de compreender “as diferentes experiências de juventude relacionadas à sexualidade, violência e prevenção em tempos de covid-1” e os “processos pedagógicos vividos por estudantes do ensino médio, com impactos sobre a saúde, nos períodos de distanciamento físico e de retomada das atividades presenciais durante a epidemia da covid-19” (PAIVA, 2021). A pesquisa também se volta à necessidade de

[...]documentar os efeitos da crise sanitária e humanitária da pandemia de covid-19 na vida cotidiana, na saúde mental, sexual e reprodutiva e na vida escolar de jovens estudantes de ensino médio participantes do estudo” (PAIVA, 2021, p.51).

O trabalho de pesquisa foi organizado a partir de nove diferentes grupos entre os quais destacamos: a) um grupo de coordenação; b) um grupo de supervisão das equipes de campo, organizado por região (São Paulo, Sorocaba e Baixada Santista); c) as equipes de campo, ligadas a cada uma das escolas.

Entre as diferentes atividades propostas passa a figurar a realização de uma série de grupos focais online para aprofundamento de algumas temáticas, envolvendo jovens que estão na condição de estudantes de Pré-ICs entre as quais vai figurar o tema “Trabalho e perspectivas para o futuro em tempos de pandemia”, que já emergia como uma questão relevante nas escolas.

Quando eu passo a integrar a equipe, a pesquisa estava associada a oito escolas públicas, considerando a presença de uma Escola Técnica Estadual (ETEC) e uma Escola de Ensino Médio (EM) em cada um dos territórios²²: os municípios de Santos, Sorocaba, e São Paulo – considerando especificamente a zona sul (Jardim São Luís e Capão Redondo) e zona sudeste (Sacomã e Heliópolis) da capital. Cada campo foi acompanhado por equipes interdisciplinares, vinculadas às escolas parceiras de cada território.

A participação permanente dos jovens e colaboração dos profissionais da escola, da comunidade e do território, como os profissionais da saúde, são componentes centrais da abordagem de prevenção proposta. Para a aproximação com estudantes optou-se por associar a pesquisa aos Programas de Pré-Iniciação Científica para o Ensino Médio (IC-EM) da USP e UNIFESP, que possibilitaram integrar estudantes dessas escolas como pesquisadores e pesquisadoras, tendo acesso a bolsas de pesquisa dirigidas a essa etapa da educação básica²³. Foram integrados ao projeto mais de 50 estudantes de Pré-IC – número esse que foi oscilando ao longo do tempo, especialmente após a emergência da pandemia -, a partir de um processo seletivo realizado pelas próprias escolas.

Como destacou o “Relatório Científico de Progresso 2020”, embora tenham sido acordados alguns critérios gerais – como a diversidade étnico-racial e de gênero -, os filtros utilizados pelas gestões escolares na mediação e indicação de jovens parecem ter privilegiado aqueles e aquelas com melhor desempenho escolar ou aqueles que se acreditou que se beneficiariam mais do ponto de vista psicossocial. A cada ano o grupo de Pré-ICs era atualizado, mantendo parte de estudantes da turma anterior e recebendo novas adesões.

Respeitando os princípios da Abordagem Multicultural de Direitos Humanos (MDH), foi garantida a participação voluntária, a privacidade, a confidencialidade e a tomada de decisão autônoma e informada nas diferentes etapas do projeto. Além disso, conforme definiu o projeto enviado à Fapesp (PAIVA, 2018):

²² Segundo O 1º Relatório (2020)

²³ Houve estudantes que por alguma limitação não tiveram acesso à bolsa, mas se disponibilizaram a participar de forma voluntária do Pré-ICs.

A aceitabilidade continuada do projeto nas escolas será um indicador chave para que todos os princípios de direitos humanos sejam garantidos. Não-discriminação é um tema central em todas as atividades para discutir e mitigar homofobia, racismo, sexismo e garantir diversidade e liberdade religiosa; é também um resultado do processo de hermenêutica diatópica e um indicador chave. O fortalecimento da participação comunitária tem garantido essa dimensão em outros estudos. (PAIVA, 2018, p.14)

Foram consolidados roteiros para a realização das atividades de avaliação da intervenção psicossocial e seus instrumentos, que foram aprovados no Comitê de Ética indicado pela Comitê Nacional de Ética em Pesquisa (Anexo A).

Cada turma de Pré-IC teve os termos de consentimento e assentimento informados de acordo com as normativas. Eles consideram, entre os cuidados com a ética de pesquisa, a preparação das equipes para:

(a) apoiar e lidar com casos de sofrimento emocional que apareçam entre participantes do estudo, relacionados aos temas de pesquisa, durante a realização da pesquisa; (b) guardar todos documentos do estudo, sob responsabilidade dos pesquisadores principais; (c) garantir que nomes, imagens e quaisquer dados pessoais dos participantes (estudantes, educadores, gestores etc) apareçam em documentos públicos sem a devida autorização; (d) a participação no estudo apresenta riscos mínimos, relacionados principalmente com as temáticas tratadas pelo estudo; a interrupção na participação está garantida, a qualquer momento. (PAIVA, 2018, p.32)

O grupo de Pré-ICs se relacionou com a pesquisa a partir das equipes de campo, de acordo com as suas escolas de origem. Eles passaram, em cada ciclo, por um contínuo processo formativo que diz respeito à diferentes aspectos da produção científica e participam de forma ativa de diferentes atividades de pesquisa. As atividades passaram a ocorrer, desde 2020, de forma inteiramente remota.

A composição das escolas parceiras e suas características

As escolas participantes do Projeto Temático foram incorporadas por livre-adesão, vinculando-se ao projeto de IC-EM. Entre 2019 e 2020 há, participando da pesquisa, nove escolas, das quais quatro são ETECs e cinco são escolas regulares. Em 2020 ocorreu a saída de uma escola da região de Sorocaba e, no ano seguinte, houve a saída de uma escola regular do Campo Sul de São Paulo e a integração de uma nova escola regular em Sorocaba (ver Quadro 2).

Quadro 2. Escolas participantes do Projeto Temático por ciclo de IC-EM

Campo 2019-2020		Campo 2020-2021	Campo 2021-2022
<i>Campo</i>	<i>Escolas participantes</i>	<i>Escolas participantes</i>	<i>Escolas participantes</i>
SP -SUL	Escola regular Sul 1	Escola regular Sul 1	Escola regular Sul 1
	ETEC Sul	ETEC Sul	ETEC Sul
SP - Sud.	Escola Regular Sudeste 1 (AG)	Escola Regular Sudeste 1 (AG)	Escola Regular Sudeste 1 (AG)
	Escola Regular Sudeste 2	Escola Regular Sudeste 2	
	ETEC Sudeste	ETEC Sudeste	ETEC Sudeste
Santos	ETEC Santos	ETEC Santos	ETEC Santos
	Escola Regular Santos	Escola Regular Santos	Escola Regular Santos
Sorocaba	Escola Regular Sorocaba 1	ETEC Sorocaba	ETEC Sorocaba
	ETEC Sorocaba		Escola Regular Sorocaba 2

Fonte: relatórios de campo do Projeto Temático

Elaboração própria

Com base nos relatórios de campo produzidos pelas equipes e algumas informações complementares (de pesquisa online, consulta a pesquisadores e gestores), foi possível produzir um quadro com algumas características gerais.

Quadro 3. Caracterização das escolas participantes do Projeto Temático

Campo	Escolas participantes	Caracterização
SP -SUL	Escola regular Sul 1	Escola com mais de 1.700 estudantes (392 no período noturno), localizada na periferia da zona sul, em região bastante adensada onde vivem famílias de renda mais baixa e população predominantemente negra. Há uma iniciativa de cursinho popular funcionando no prédio, além de atividades extracurriculares ofertadas no contra turno. A escola possui também um Centro de Estudos de Línguas - CEL. Fica próxima a uma estação de metrô.
	ETEC Sul	Localizada na mesma região, mas em outro bairro com características semelhantes, a escola dividia espaço com uma FATEC e ficava próximo de terminal urbano e um prédio da Fundação Casa. Além do ensino médio ofertava os cursos Etim-Eletrônica, Técnico de Administração, Técnico de Eletrônica, Técnico de Enfermagem. Tinha turmas de manhã, tarde e noite. Número de alunos não identificado.

SP – Sudeste	Escola Regular Sudeste 1 (AG)	Escola antiga e tradicional, fundada em 1947, localizada em região de classe média, com boa estrutura e escolas privadas próximas, não muito longe de metrô. Sua área física é bem grande, espaços são amplos e bem cuidados. De acordo com a gestão da escola ela é frequentada sobretudo por jovens de uma grande comunidade localizada a cerca de 3km dali, com muitas famílias de baixa renda. Há turmas de ensino médio em todos períodos, com cerca de 1500 alunos e cerca de 300 estudantes no noturno. Em 2022 surge com força debate sobre a possibilidade da escola se tornar PEI, gerando divergências na comunidade escolar.
	Escola Regular Sudeste 2	Localizada ao lado de uma das maiores comunidades de favela da cidade, em área de moradias populares. Em 2019, a escola tinha 568 alunos em 14 turmas de ensino médio de manhã. No período vespertino havia 507 alunos do ensino fundamental 2 (15 salas) e uma turma do 9º ano no matutino. A noite funcionava somente a Educação para Jovens e Adultos, que tinha mais de 600 matrículas. Equipe relata um prédio com muitas grades e salas trancadas, com circuito de câmeras.
	ETEC Sudeste	ETEC localizada em uma das maiores comunidades de favela de São Paulo, com forte organização comunitária. Um dos resultados é a criação de um complexo educativo muito bem estruturado onde se localiza, além da escola, espaços como cinema, teatro, centro poliesportivo, centro de cursos, entre outros. A unidade oferece cursos técnicos de Administração, Desenho de Construção Civil, Desenvolvimento de Sistemas, Edificações, Nutrição e Dietética (presencial); Design de Interiores, Informática para Internet, Marketing, Nutrição e Dietética, Programação de Jogos Digitais (Novotec Integrado); Desenvolvimento de Sistemas (Formação Profissional Média e Superior). Os estudantes são, em sua maioria, provenientes de famílias de renda baixa, algumas muito empobrecidas. Maioria de estudantes negros, segundo dados da gestão.
Santos	ETEC Santos	Localizada em uma região central da cidade de Santos, em área de excelente estrutura. Eram ofertados cursos de Eletrônica, Eletrotécnica, Mecânica, Edificações, Agenciamento de Viagem, Informática, Informática para Internet, Programação de Jogos Digitais, Desenho de Construção Civil e Eventos, além do Ensino Médio regular, reconhecido na região como um dos melhores na esfera pública e, desde 2014, oferece o Ensino Técnico integrado ao Médio (ETIM). A escola tinha 1.800 estudantes e havia levantamento de perfil, indicando que: a maioria era formada por jovens do gênero masculino (77%), muitos dos quais vindos de escolas privadas (38%), ainda que a maioria (62%) tenha origem em

		escolas públicas; 46% identificavam-se como brancos, 41% como pardos, 10% como negros e 2% como amarelos; a renda das famílias dos estudantes variava, sendo que para 29% a renda era de 1 a 2 salários mínimos (s.m.), 28% de 2 a 3 s.m., 22% de 3 a 5 s.m. e 21% com renda superior a 5 s.m.
	Escola Regular Santos	Localizada em uma área entre a zona central e noroeste do município, em bairro onde vivem famílias empobrecidas, sendo única escola de nível médio da região. A escola tem: 4 turmas de 1º ano distribuídas no período vespertino e noturno; 4 turmas de 2º anos distribuídas no matutino e noturno; e 5 turmas de 3º ano, duas na manhã, 3 no período noturno sendo uma delas, em prédio anexo. No período noturno funcionam também 4 turmas do Ensino de Jovens Adultos (EJA). Em 2018, havia 716 estudantes matriculados no Ensino Médio Regular, 145 no EJA.
Sorocaba	Escola Regular Sorocaba 1	Escola localizada em bairro relativamente próximo à região central, não-periférico e de população de classe média/média-baixa. Seu prédio era razoavelmente antigo, com sucessivas reformas. Tinha fama na cidade era de ser uma escola mais “linha dura” em relação à disciplina com estudantes, o que gerava a preferência de algumas famílias. Era uma escola de ensino regular com Fundamental 2 e Médio. Funcionava nos 3 períodos, sendo que de manhã concentravam-se os 9º anos do EF e o EM, de tarde só tem EF e de noite só EM. Havia 9 turmas de 3ºs anos, sendo 4 delas de manhã e 5 à noite.
	Escola Regular Sorocaba 2	Escola localizada na parte leste de Sorocaba, em área mais central da cidade, majoritariamente residencial e de classe média, com boa estrutura. A escola integrava o Programa de Ensino Integral (PEI).
	ETEC Sorocaba	A ETEC ficava próxima da região central da cidade, ao lado da Rodoviária, em bairro considerado de muito baixo índice de vulnerabilidade social, segundo o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social. Oferta cursos de Eletrotécnica, Eletrônica, Enfermagem, Técnico em Alimentos, Mecatrônica, Nutrição e Dietética, Química, Serviços Jurídicos, Gestão de Projetos, Guia de Turismo, Secretariado. Pelo tipo de cursos, concentra mais alunos homens (cerca de dois terços). É considerada a melhor escola pública de Sorocaba, tendo em seguidos anos tirado a maior média das públicas no Enem. Desde 2017, a escola passou a ter a entrada de cinco turmas anuais de 40 alunos cada, sendo uma de Ensino médio regular, uma de Alimentos, uma de Mecânica, uma de Mecatrônica, uma de Eletrônica, no total de 200 alunos/ano.

Embora tenhamos informações desiguais a respeito de cada unidade escolar, é possível observar que se trata de um conjunto de escolas bastante diferentes entre si, tanto do ponto de vista da sua estrutura física, dos territórios onde se localizam, do público juvenil que frequenta esses estabelecimentos, do prestígio que possuem nas comunidades próximas e das modalidades de cursos oferecidos, entre outros aspectos.

Alguns dados do contexto da rede estadual de educação

Os dados do Censo Escolar (INEP, 2022) em 2021 indicam que foram registradas 1.644.465 de matrículas no ensino médio no Estado de São Paulo, percentual 8,8% menor do que o número de matrículas registradas para o ano de 2017. A rede estadual de educação era responsável por 82,2% das matrículas de ensino médio. O ensino médio regular (não integrado à educação profissional) apresentou uma redução de 12,4% no número de matrículas entre 2017 e 2021, enquanto o ensino médio integrado à educação profissional teve aumento de 75,1% no mesmo período.

Segundo dados da PNAD Contínua de 2020 (TODOS, 2021), no Estado de São Paulo 87% dos jovens de 15 a 17 anos estavam matriculados no ensino médio e 86,5% de jovens nessa mesma faixa concluíram essa etapa. Entre os segmentos juvenis, pardos (71,8%) e pretos (70,8%) estavam entre os grupos com menos jovens nessa faixa etária que se mantinham estudando. Entre os 25% mais pobres esse número era de 70,5% (TODOS, 2021).

Trata-se de uma rede de ensino cuja a oferta vai se diversificando ao longo do tempo, tornando as trajetórias escolares mais heterogêneas. Nos últimos anos tem sido observada um acentuado esforço na oferta de ensino médio estadual para imprimir um caráter técnico-profissionalizante nos últimos anos de formação básica, trazendo de volta um debate a respeito da retomada de uma perspectiva dualista do ensino médio que acaba por privilegiar o que seria uma formação profissionalizante em detrimento de uma formação geral (KRAWCZKY, 2014; AÇÃO EDUCATIVA, 2021; GOULART E MOIMAZ, 2021)

Conforme indicou Corti (2017), a forma como se deu a expansão de matrículas para o ensino médio nas últimas décadas vai se desdobrar numa oferta bastante desigual em termos das condições gerais e da qualidade do ensino nas diferentes escolas públicas.

A medida em que essa heterogeneidade entre as escolas vai se intensificando, surge uma contradição no processo de democratização do ensino médio público:

A crescente heterogeneidade do sistema de ensino, com escolas muito diferentes entre si, socialmente segmentadas e territorialmente segregadas, parecia mais reproduzir do que superar as desigualdades sociais. (CORTI, 2017, p.26)

Essa percepção leva jovens e seus familiares a mobilizarem estratégias, operando a partir de certa racionalidade, na busca por acessar as escolas de maior prestígio, ou que garantissem de algum modo melhores condições de ascensão social a partir dos estudos (SANTOS, 2018).

No caso das escolas técnicas (ETECs), o Centro Paula Souza, uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação, é responsável pela gestão das 224 unidades da rede pública paulista. Conforme apontou Corti (2017) essas unidades se tornaram altamente seletivas, mas também reconhecidas pela capacidade de ofertar uma educação de maior qualidade do que a maior parte das escolas públicas regulares. Esse prestígio tornou essas unidades atrativas a jovens e seus familiares como forma de garantir melhores condições de estudo que permitissem fugir às elevadas mensalidades de estabelecimentos privados e da deterioração da rede estadual – ofertando assim melhores condições de sucesso nos exames seletivos de acesso ao ensino superior. Essa situação, conforme apontou Corti (2017)

(...) reforçou a dualidade entre uma rede de escolas estruturadas e com identidade própria, que ficaram sob responsabilidade deste Centro, e uma rede descaracterizada e desequipada para atender ao nível médio, cada vez mais precarizada à medida que ampliava o acesso aos setores populares. (CORTI, 2017, p.262)

Numa perspectiva mais subjetiva, o ingresso em uma escola técnica, assim como em escolas regulares de melhor reputação se torna também uma forma de confirmar e “pôr a prova” uma autoimagem positiva enquanto estudantes, construída ao longo de sua história escolar (SANTOS, 2018). A realização de um exame de mérito acadêmico para ingresso nas ETECs se torna, assim, um reforçador dessas percepções.

A tabela abaixo faz uma listagem das diferentes modalidades de ensino ofertadas na rede estadual de educação que eram acessadas por jovens Pré-ICs:

Quadro 4. Modalidades de cursos frequentados por jovens Pré-ICS

Modalidade	Características gerais
Ensino médio regular	Nível de ensino correspondente à etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, com base no Currículo Paulista. No caso do Programa de Ensino Integral (PEI) programa é ofertado em dois turnos – das 7h às 14h e das 14h15 às 21h15 - ou entre 7h e 16h.
Cursos técnicos	São cursos presenciais, semipresenciais, online, mobilidade aberta (híbrido e auto instrucional), realizados à parte dos estudo no ensino médio regular, seja durante ou após a conclusão da educação básica.
Ensino Técnico Integrado ao Médio (Etim)	O estudante faz o curso técnico integrado às suas aulas e disciplinas do Ensino Médio durante os 3 anos desta etapa.
Novotec Integrado	Oferece diploma técnico por meio de três séries anuais articuladas, com até oito aulas diárias, podendo ser realizado em tempo integral. A matriz curricular mescla disciplinas da base nacional comum ao Ensino Médio com componentes do Ensino Técnico.
MedTec	MedioTec e Jovem Técnico fazem parte do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que tem como foco jovens de baixa renda. Trata-se de curso técnico concomitante ao ensino regular.

Elaboração própria (com base em informações do site da SEDUC e do Centro Paula Souza)

2.3.2 - Instrumentos de coleta de dados utilizados

Para a realização do campo de pesquisa foram considerados cinco instrumentos específicos de coleta de dados: acompanhamento de encontros semanais da equipe de campo com jovens Pré-ICs da escola AG; a realização de um grupo focal (GF) “Jovens, trabalho e perspectivas de futuro”; a realização de uma entrevista coletiva; a realização de entrevista individual; os registros contidos nos três relatórios do Projeto Temático.

Foi a partir desses diferentes instrumentos que procuramos acessar um conjunto diverso de experiências de jovens Pré-ICs dos diferentes campos e escolas. A seguir explicitamos como foram construídos e aplicados cada um destes instrumentos.

Encontros semanais com jovens de Pré-IC da escola AG

Quando inicio minha participação do Temático, em maio de 2021, vou compor a equipe vinculada a uma escola regular de ensino médio localizada no Sacomã, a qual vinha se encontrando semanalmente com esse grupo de estudantes. Naquele momento eu passo a me relacionar com a segunda turma de jovens pesquisadores - uma vez que a

bolsa era renovada anualmente -, incluindo estudantes “veteranos/as” que estavam no projeto desde 2019. O grupo estava definindo uma proposta de investigação, que viria a ser a construção e aplicação de um questionário para conhecer o contexto de vida de estudantes durante a pandemia, com destaque à sua relação com os estudos, com a família e os cuidados com a saúde. O processo foi concluído no final do ano e o questionário circulou entre o próprio grupo de Pré-ICs²⁴.

Os encontros com essa turma de Pré-ICs ocorriam aos domingos pela plataforma do *GoogleMeet*. A data fora definida por conta da grande dificuldade em compatibilizar as agendas, tanto porque esses e essas jovens estudavam em horários diferentes (manhã, tarde e noite), como também porque uma parte significativa do grupo estava trabalhando, inclusive aos sábados.

A nossa equipe de campo se dividia para a condução e registro dos encontros, contando sempre com dois a quatro membros. Praticamente todos encontros virtuais foram registrados em documento e também em vídeo, de forma que foi possível acessar os conteúdos posteriormente – que pese, nesse caso, o fato do grande volume de informações produzido gerar alguma dificuldade de organização posterior desse material.

O planejamento das atividades foi realizado, no caso da equipe de campo da escola AG, de forma quinzenal, produzindo roteiros mais ou menos definidos de encontro, mas sempre permitindo momentos de interações mais espontâneas com o grupo de jovens Pré-ICs – em geral, nos momentos de início ou fechamento da atividade. Os diferentes grupos de Pré-ICs demonstraram bastante envolvimento tanto com o projeto de IC-EM como também um excelente vínculo com a equipe. Frequentemente nos procuraram fora dos grupos semanais – via aplicativo de celular - para resolver dúvidas compartilhar angústias, interesses e solicitar apoio de diversas ordens (desde pedido de referências literárias até para situações de agravos de saúde).

Vale dizer, que por conta da bolsa de iniciação científica recebida por parte dos e das jovens, casos em que a assiduidade nos encontros era uma condição. Ainda assim havia muitos momentos em que a rotatividade foi bastante alta, havendo sempre uma parcela de jovens ausentes – sobretudo em momentos de fechamento de semestre na escola, ou outros momentos em que se sentiam mais sobrecarregados. A necessidade de prolongar o formato remoto era uma razão de desengajamento, e por várias vezes fomos

²⁴ Por uma série de razões, o questionário foi tratado somente como um processo de aprendizagem da IC-EM, não podendo ser validado para uso de pesquisa, razão pela qual não foram considerados aqui os seus resultados.

consultados a respeito do momento de retorno presencial – que só veio a ocorrer a partir do início de 2022 – salvo uma oficina realizada na escola AG em outubro de 2021.

Ao longo do período de minha participação nos encontros foram realizadas 20 atividades, sendo duas delas presenciais (APENDICE A).

A realização do grupo focal online

Tendo em vista o foco dessa dissertação, eu passo a compor a equipe do Projeto Temático que desenvolveu o grupo focal (GF) sobre “Jovens, trabalho e perspectivas de futuro”.

A realização de grupos focais com o tema “Jovens, trabalho e perspectivas de futuro ” estava prevista desde as readequações realizadas após o primeiro ano do Projeto Temático, e fazia parte de um conjunto de grupos focais que vem sendo realizados sobre temas diversos relacionados a pesquisa apoiada pela FAPESP, todos adequados a condição do distanciamento físico, de forma a garantir todos cuidados com a saúde necessários para a prevenção ao novo coronavírus.

O GF foi escolhido com o objetivo de promover uma situação de interação entre jovens Pré-IC que permitisse conhecer a suas perspectivas a respeito das temáticas dessa pesquisa, por meio da troca mútua de informações, reflexões e expectativas sobre os temas em questão, baseada em suas experiências pessoais e do contato com seu meio social. A interação é, portanto, uma forma privilegiada de produção de dados qualitativos em pesquisa (BONFIM, 2009).

A sua realização dependeu dos tempos mais gerais do projeto e foi articulada desde o grupo de coordenação da pesquisa. Assim, passo a trabalhar, no segundo semestre de 2021, na realização de dois grupos focais, junto com as pesquisadoras Gabriela Calazans, do departamento de Medicina Preventiva da Faculdade de Medicina da USP, e a minha orientadora, a prof^a. dr^a Maria Carla Corrochano.

A sua construção passou pela elaboração de um roteiro de perguntas (Anexo B) e a realização de um grupo focal para pré-teste, o qual envolveu dez estudantes da rede pública do município de São Paulo. A partir dessa atividade foram feitas algumas readequações no roteiro e iniciada a articulação com estudantes de Pré-IC das diferentes escolas e cidades, viabilizada com apoio das equipes de campo. Foram feitas consultas aos diferentes grupos de cada escola e indicados nomes de jovens com interesse em participar do GF, a partir das quais fiz contato individualmente pelo whatsapp. Foi feito

levantamento dos melhores dias e horários, até a definição de duas datas que tiveram maior adesão.

Nesse processo de mobilização recebi o retorno de algumas equipes, que sentiam um cansaço entre estudantes, o qual foi associado ao período de final de ano e ao prolongamento da pandemia, que – como vimos – impactava diretamente o grupo de jovens. Também parece dizer respeito ao desgaste do formato online, já que eram de jovens que há algum tempo tinham rotinas de reuniões e encontros online para os quais nem sempre era fácil manter a motivação do período em que essas atividades eram presenciais – conforme ficou registrado nos relatórios.

Embora fosse uma intenção compor os grupos focais com a maior diversidade possível, em determinado momento foi necessário abrir mão dessa seletividade para priorizar a viabilização dos grupos. Buscou-se jovens de diferentes períodos das escolas (diurno e noturno), uma presença mais equânime entre homens e mulheres, uma participação significativa de jovens negras e negros e de jovens que estavam trabalhando. Diante da dificuldade de mobilização, os perfis desejados funcionaram como uma referência, mas não refletem os grupos de jovens mobilizados.

O roteiro de perguntas foi construído a partir de três grandes eixos temáticos, iniciando com perguntas de caráter menos pessoal, para que fossem sendo gradativamente inseridas questões que pudessem ser mais sensíveis. O bloco “Ser jovem e pandemia” buscava debater as percepções do grupo de estudantes acerca do que é ser jovem hoje e a forma como a pandemia impactava essa vivência da condição juvenil do ponto de vista pessoal e coletivo. No bloco “Trabalho”, foram reservadas perguntas acerca das experiências laborais recentes, dos impactos proporcionados pela pandemia nos jovens e suas famílias, no trabalho doméstico, bem como os reflexos nas suas expectativas em relação ao trabalho desejado. O bloco “Futuro” indagava a respeito dos efeitos da pandemia nos planos de estudantes, considerando mais especificamente a continuidade dos estudos e a inserção profissional. Além disso, questionou a respeito da relação entre as vivências escolares na pandemia e essas perspectivas de futuro.

O roteiro do GF como das demais entrevistas, não foram utilizados de forma fechada, mas como uma referência acerca de temas prioritários, permitindo uma atitude mais aberta, de caráter compreensivo, conforme os apontamentos de Ferreira (2014) acerca da prática de entrevista em pesquisa:

O trabalho de campo para que é convocada não se resume à mera aplicação de um guião prévio. Embora este deva existir – contendo os tópicos orientadores da entrevista, priorizando as dimensões de análise mais relevantes, e

controlando o que é periférico em função da problemática que se pretende elucidar ao longo da pesquisa –, o guião deverá funcionar apenas como instrumento-guia para fazer falar os sujeitos acerca do que importa pesquisar, demonstrando-se suficientemente plástico para, na sua aplicação, ativar um diálogo mais rico do que a simples resposta a questões. (FERREIRA, 2014, p. 988)

Foi possível realizar um GF com o tema “Jovens, trabalho e perspectivas de futuro”, sendo um realizado no dia 09/12/2021, numa quinta à noite. Embora o objetivo original fosse conseguir a participação de oito estudantes, entre incompatibilidades de agenda e desistências de última hora, que acabaram sendo muito recorrentes, foi possível acontecer o primeiro grupo com seis participantes.

Foi também agendado um segundo GF dois dias depois, no sábado 11/12/2021 à tarde. Contudo, foi ainda mais difícil conseguir obter um quórum mínimo, de forma que foi necessário transformar esse segundo GF em uma entrevista coletiva, ainda que o formato da sua realização tenha se dado com base no mesmo roteiro de perguntas. No início do GF e da entrevista coletiva foi lido o termo de assentimento, para a manifestação de cada participante no chat.

O grupo focal foi caracterizado por Oliveira et al. (2021) como

(...) uma discussão orientada, realizada com a intermediação de um moderador, que deve facilitar a interação do grupo e garantir o enfoque no tema, e com a participação de um observador, que contribui com suas impressões sobre a condução após a conclusão do grupo.

Já o grupo focal online vai trazer desafios de ordem ética e metodológica, não sendo uma mera transposição do formato presencial para ambientes online.

O levantamento feito pelas autoras acerca de diferentes pesquisas que se utilizaram de grupos focais online traz alguns elementos importantes para refletir sobre a realização do GF. Conforme indicou esse estudo, a realização do grupo focal online se mostrou vantajosa por conta da necessidade de manter o distanciamento físico em razão da pandemia, além de permitir a participação de jovens estudantes de diferentes municípios, tendo em vista os três campos de pesquisa. Ela permitiu vencer, portanto, obstáculos geográficos e sanitários que, de outra maneira, poderia inviabilizar a sua realização.

Outro aspecto identificado nos casos estudados por Ferreira et al. (2021), diz respeito a dificuldade de captar, por meio de webcam e da plataforma online, a linguagem não-verbal dos e das participantes, uma vez que o acesso a imagem dos participantes é

limitado, frequentemente – como aconteceu conosco – mostrando somente a cabeça e ombros, reduzindo muito o acesso a movimentos corporais e outras reações mais sutis dos participantes. Devemos acrescentar aqui, a grande dificuldade de mobilizar estudantes para que fossem mantidas as câmeras abertas – de modo geral jovens preferiram abrir o vídeo somente quando desejavam falar.

Outra dificuldade apontada pelas autoras em estudos diz respeito a qualidade do áudio devido aos equipamentos e acesso à internet de participantes. Vale ressaltar que no Projeto Temático os jovens de IC-EM estavam participando de encontros online, de modo que não houve uma exclusão por conta das condições gerais de acesso ao modo remoto. Contudo, houve em alguns momentos alguma oscilação na qualidade do áudio e vídeo de alguns estudantes que, embora não tenha comprometido a atividade, se tornou um fator de dificuldade no sentido de manter um fluxo mais natural de diálogo entre participantes – ou, como apontaram as autoras, a fluência da comunicação (FERREIRA et al., 2021).

Um aspecto importante a ser considerado na forma como se deu o GF foi a dificuldade, no formato online, de obter um ambiente de debate entre estudantes. Com a dinâmica de falar com o vídeo aberto e manter fechado nas demais ocasiões, as figuras visíveis durante as falas era, sobretudo, a da participante que tinha a voz e da moderação. Assim, o grupo de jovens, via de regra, não se via, interagindo menos que o esperado em outras situações. Houve então a tendência a falar para a moderação ao invés de se dirigir a colegas, reduzindo a intensidade dos debates. Quando essa dinâmica ficou aparente, a moderação procurou perguntar aos demais participantes o que achavam das ideias expostas, procurando promover a interlocução entre eles e elas, com sucesso parcial. Foi possível perceber que jovens participantes do grupo focal estavam escutando e dialogando com a colocação de colegas, de modo que embora o debate tenha sido menos intenso que esperado, houve uma interlocução significativa.

O GF contou foi dividido da seguinte forma: como responsável por essa pesquisa, fiz a moderação, com o suporte da professora Maria Carla Corrochano, enquanto a pesquisadora Gabriela Calazans ficou responsável pela operação da plataforma online e registros. Ao todo o grupo focal teve aproximadamente 1h45 minutos de duração, tempo um pouco superior ao projetado e suficiente para cumprir os blocos temáticos que foram pré-estabelecidos.

A realização de entrevista coletiva online

O encontro que ocorreu no dia 11/12/2021 contou com a participação de três jovens estudantes, estruturado a partir do mesmo roteiro construído para o grupo focal, uma vez que foi pensada para ocorrer enquanto tal. Como a literatura (BONFIM, 2009) sobre grupo focal o define como um instrumento próximo da entrevista semiestruturada, mas entende que a participação mínima é de seis indivíduos, optou-se pela denominação de entrevista coletiva. Como definiu Minayo (2002) sobre o instrumento da entrevista:

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreocupada e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores (...) Nesse sentido, a entrevista, um termo bastante genérico, está sendo por nós entendida como uma conversa a dois com propósitos bem definidos. Num primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, num outro nível, serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico. (MINAYO, 2002, p.57)

A realização da entrevista coletiva foi semelhante à anterior, mas contou com a minha participação fazendo a moderação e a professora Maria Carla Corrochano realizando os registros, gestão da plataforma de vídeo e apoio na moderação. A condução não foi muito diferente do grupo focal e a entrevista durou praticamente o mesmo tempo (1h37m), com algumas alterações de dinâmica, sobretudo porque uma das jovens chegou ao grupo depois de cerca de 30 minutos que o encontro havia sido iniciado. Um dos cuidados, nesse caso, foi refazer a leitura do termo de assentimento para aprovação e sequência da interação.

Realização de entrevista individual online

A opção pela realização de uma entrevista individual foi, em primeiro lugar, um recurso complementar ao grupo focal e à entrevista coletiva, que buscou explorar questões que não foram suficientemente aprofundadas nesses outros dois momentos. Foi decidida com base no perfil de jovens participantes do grupo focal e da entrevista coletiva, nos quais havia uma sub-representação de jovens de Pré-IC que se encontravam trabalhando, de modo que as próprias interações não captaram de forma mais aprofundada experiências de trabalho e reflexões a respeito das mesmas. A segunda razão diz respeito ao fato de haver um grupo de jovens veteranas (pgressas do primeiro ciclo de IC-EM) da escola AG que tinha trazido muitas questões relevantes às temáticas de pesquisa, mas não houve uma oportunidade de aprofundamento das experiências delas, pela própria dinâmica dos encontros.

Nesse sentido foi feito um levantamento dos perfis das veteranas, considerando a opção de dialogar com uma jovem mulher negra, por conta dos impactos muito específicos do racismo e das desigualdades baseadas em gênero no mundo do trabalho. Foi feito o contato com duas jovens para uma entrevista presencial. Contudo ambas mostraram grande dificuldade de disponibilidade de tempo, de modo que foi mais viável a realização da entrevista no formato online. Ao final foi realizado no dia 20/11/2022 uma entrevista individual com a jovem L.W., que no momento da entrevista tinha 19 anos, havia concluído a educação básica no ano anterior, estava dedicada ao trabalho (com planos de prestar exame de acesso a uma instituição privada de nível superior), morando com a mãe e a irmã na região da escola AG.

Para a entrevista foi construído um roteiro de referência (ANEXO) que tomou por base os blocos temáticos do roteiro do GF e da entrevista coletiva, com algumas modificações que pudessem melhor explorar as experiências da jovem em relação a combinação entre estudos e trabalho e as suas experiências de trabalho.

Tratava-se de uma jovem com quem já havia entrado em contato, sobretudo ao longo de 2021, enquanto ela esteve ligada ao Projeto Temático. Embora não tivesse um vínculo muito estabelecido com a jovem, foi possível estabelecer um vínculo, para entrevista, estabelecendo uma relação de confiança, procurando, como definiu Ferreira (2014) “agir com simplicidade, descontração e disponibilidade” (FERREIRA, 2014, p.985).

Um bom entrevistador quererá sempre que o seu entrevistado produza descrições e expresse pontos de vista que vão além da contagem superficial do fenómeno, utilizando técnicas para assisti-lo e pô-lo o mais confortável e à vontade possível numa situação que, para ele, como vimos, não é usual. (FERREIRA, 2014, p.984)

A entrevista foi realizada somente pelo pesquisador e teve, ao todo a duração de 1h08m. Infelizmente, os seus primeiros cinco minutos foram perdidos por um problema no arquivo de vídeo que afetou a qualidade do material. Assim, foi necessário refazer o termo de consentimento livre esclarecido – o mesmo foi enviado em formato de texto por e-mail para que a jovem pudesse indicar estar devidamente informada e dar a sua concordância em relação ao uso do material gravado. O conteúdo desse primeiro momento foi recuperado a partir de anotações pessoais feitas durante e depois da entrevista.

Do ponto de vista do diálogo estabelecido no formato online, a entrevista individual se mostrou mais fácil no sentido de estabelecer a conversa, uma que a jovem manteve a sua câmera ligada o tempo todo e pude manter tanto o contato visual de forma contínua, sendo a interação foi mais fluída. Ainda assim, houve dificuldade em relação ao áudio ruim do equipamento da jovem, que em vários momentos tornou um pouco mais difícil de compreender a sua fala – ainda que sem nenhum prejuízo mais importante no acesso ao seu relato e no aproveitamento posterior desse material.

Relatórios de pesquisa do Projeto Temático

Ao longo do Projeto Temático foram produzidos três relatórios de pesquisa assinados pela professora Vera Paiva na condição de pesquisadora-coordenadora, como forma de prestação de contas à Agência FAPESP. O primeiro discute o andamento do projeto no ciclo 2019-2020, o segundo para 2020-2021 e o terceiro para o ciclo 2021-2022. Para facilitar a compreensão, eles serão referidos da seguinte maneira: 1º Relatório, 2º Relatório e 3º Relatório, conforme os respectivos ciclos a que dizem respeito.

Eles apresentam, de modo geral a) as atividades desenvolvidas no período destacando os principais avanços obtidos em relação ao plano de trabalho, b) um resumo dos dados de campo, compilando o conjunto dos registros das equipes de pesquisa e destacando principais questões identificadas e c) atualização do plano de trabalho com proposta de readequações e aspectos formais de gestão da pesquisa.

Os relatórios são relativamente diferentes entre si, a medida em que respondem a questões específicas de cada período e que são feitos ajustes em relação ao material anterior, alterando-se o roteiro geral produzido pela coordenação de pesquisa. Cada relatório foi alimentado por relatórios por escola / campo, baseados nesse roteiro geral e produzidos pelas diferentes equipes – em geral por escola, embora em alguns casos mais pontuais as equipes de campo de um mesmo território tenham apresentado em conjunto informações de unidades escolares distintas.

Os relatórios das equipes de campo se tornam uma forma privilegiada de acessar, ainda que indiretamente, os dados de campo das diferentes escolas. A maior parte deles trazem registros das equipes de pesquisa (transcrição de trechos da gravação dos encontros, diários de campo, trechos de relatos redigidos por encontro), frequentemente organizados pelos temas do roteiro e contendo falas de jovens IC-EM, com percepções

dessas equipes sobre as atividades e destaques a respeito de questões surgidas nas atividades junto aos grupos de IC-EM. A partir deles temos jovens como informantes – quando estão transcritas suas falas – ou pesquisadores, a medida em que fazem relatos ou trazem suas impressões do campo.

O uso desses dados permitiu ter um olhar mais global do conjunto das escolas, com suas diferenças e semelhanças, e que se mostra interessante para as análises, sobretudo considerando que os grupos focais realizados como forma de produção de dados reuniram jovens oriundos destes diferentes territórios, incluindo aqueles que não foi possível acessar diretamente.

A medida em que os relatórios dizem respeito a períodos distintos, eles são apresentados aqui por título e ano, assim como estão especificadas as escolas e campos (município/região) da qual tratam os dados.

2.3.3 - Perfil de jovens participantes da pesquisa

Perfil geral de jovens Pré-ICs

Trabalhamos nessa pesquisa com um grupo bastante particular de jovens estudantes, que são aqueles que compunham o Projeto Temático a partir do programa de iniciação científica para o ensino médio (IC-EM).

Até o momento em que essa dissertação começou a ser redigida foram constituídas três turmas de IC-EM para cada escola: uma iniciada em 2019 e concluída no segundo semestre de 2020, uma para o período 2020-2021 e uma turma para 2021-2022. Em alguns casos havia jovens de uma turma que acabavam se mantendo no ciclo seguinte, com ou sem recebimento de bolsa. Como os vínculos com a IC-EM eram renovados anualmente e as bolsas disponibilizadas a jovens que estão na escola, ao longo do tempo houve uma relativa flutuação do grupo de estudantes, em especial devido a desistências e à conclusão do ensino médio, além de mudanças em relação às escolas participantes.

De acordo com os relatórios, a primeira turma (2019-2020) era composta por 63 estudantes, dos quais 34 bolsistas e 29 voluntários. Na segunda turma (2020-2021) havia 54 estudantes de Pré-ICs vinculados ao Projeto Temático, com 29 bolsistas e 25 jovens que se dispuseram a participar de forma voluntária. Para o último ciclo de Pré-ICs, sem a

finalização do relatório anual, ainda não havia dados consolidados, mas o questionário aplicado teve 57 respostas.

Eram estudantes que frequentavam uma das oito escolas parceiras – quatro de ensino médio regular e quatro ETECs -, ou que entraram no projeto como estudantes de ensino médio mas concluíram a educação básica.

Diante da grande dificuldade em acessar de forma mais direta as turmas de ensino médio dessas escolas passou a ter um lugar central na investigação o grupo de jovens Pré-ICs com os quais foram mantidas relações quase inteiramente no formato online. Nessa seção procuramos apresentar o perfil desses e dessas estudantes.

Os dois relatórios do Projeto Temático para 2019/2020 e 2020/2021 apontaram que as escolas adotavam, informalmente, determinados filtros na definição de estudantes convidados e convidadas a ingressar no Pré-IC. Nesse caso se percebeu que dois perfis eram mais valorizados: tanto aqueles vistos como bons alunos e alunas, como, em alguns casos, aqueles que a equipe escolar percebia que mais se beneficiariam do recebimento de bolsas por conta de sua condição de vulnerabilidade, eventualmente combinando as duas dimensões. Ainda que houvesse um pedido para manter maior equidade de gênero e raça a mostra evidenciou que isso não foi alcançado.

Foi realizada, para cada ciclo uma aplicação de questionário sociodemográfico para identificar os perfis de estudantes Pré-ICs. No entanto, houve alguma variação na forma como cada questionário foi aplicado. Para a primeira turma houve uma aplicação presencial com apoio de estudantes de Pré-IC, porém o material não chegou a ser inteiramente tabulado, enquanto para os demais ciclos de Pré-ICs foi feita uma aplicação com uso de formulário online. Além disso, há um número alto de perguntas sem respostas para o primeiro ciclo, que não aparece no segundo. Abaixo, apresentamos uma tabela mais geral construída a partir dos dados apresentados no 1º Relatório (PAIVA, 2020)²⁵, no 2º Relatório (PAIVA, 2021) e no nos resultados da pesquisa de perfil sociodemográfico (formulário online).

Tabela 2. Dados de perfil dos jovens Pré-ICs (2019-2020; 2020-2021; 2021-2022)

Dados sociodemográficos	Turma 2019-2020 (63 estudantes)	Turma 2020-2021 (54 estudantes)	Turma 2021-2022 (57 estudantes)
-------------------------	------------------------------------	------------------------------------	------------------------------------

²⁵ Para a turma 2019-2020 os itens gênero e raça/cor foram produzidos a partir de heterodeterminação, com base na perspectiva das equipes, enquanto para 2020-2021 e 2021-2022 foram produzidos por auto declaração de estudantes.

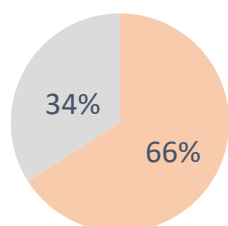
Você se identifica como?	%	%	%
Gênero			
Masculino	25,4	32,1	35,1
Feminino	63,5	67,9	64,9
S/ resposta	11,8		
Quanto à sua cor/raça, como se identifica? (categorias IBGE)			
Branca	41,3	60,4	59,6
Parda	12,7	18,9	22,8
Preta	27	20,7	14
Amarela	0		3,5
S/ resposta	19		
Idade em anos			
15	3,2		
16	22,2	43,4	47,9
17	55,5	49,1	33,3
18	9,5	7,5	18,8
19	3,2		
S/resposta	6,3		
Você está trabalhando, estagiando ou exercendo alguma atividade c/ rendimento?			
Sim	44,4	22,6	21,1
Não	55,6	77,4	78,9

Fonte: 1º e 2º Relatórios do Projeto Temático; Questionário Sociodemográfico 2021
Elaboração própria

Esse segundo relatório de campo, redigido em 2021 - quando já havia transcorrido um tempo da pandemia no país e o ensino ocorria de modo remoto assim como as atividades da pesquisa -, identificou que o perfil de Pré-ICs se tornou ligeiramente mais feminino e branco. A hipótese ali aventada, com base em outros estudos sobre o universo escolar e dados disponíveis sobre as condições de acesso à internet pela juventude da rede pública de ensino, foi de o contexto de pandemia contribuiu para uma seleção de jovens com melhores condições econômicas, com maior disponibilidade de tempo e acesso a equipamentos mais adequados. Os relatos das equipes de campo dão conta de inúmeros afastamentos do projeto por jovens, frequentemente negros e negras, que precisaram priorizar o trabalho, conforme será descrito adiante. Dessa forma, a amostra de jovens de Pré-IC difere significativamente do perfil médio da escola pública. Um dos aspectos a serem destacados é a sobre representação de estudantes de escolas técnicas em relação ao universo de estudantes da rede de ensino médio regular.

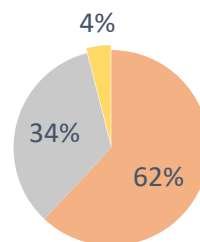
O grupo era majoritariamente feminino e branco. A maior parte se identificou como mulher, 66% (33 respostas), e 34% (17 respostas) se identificaram como homens. Quanto à cor/raça, 62% das pessoas (32 respostas) se identificavam como brancas e 34% como pardas (11 respostas) ou pretas (6 respostas) e 4% (2 respostas) se identificavam como amarelas.²⁶

Gráfico 5. Gênero (autodeclaração)



■ Mulher ■ Homem

Gráfico 6. Raça/Cor (autodeclaração)

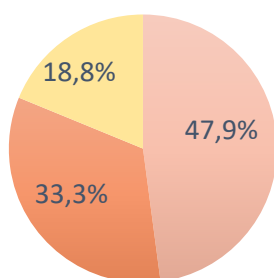


■ Branca ■ Negra ■ Amarela

Fonte: Questionário sociodemográfico online (2021)
Elaboração própria

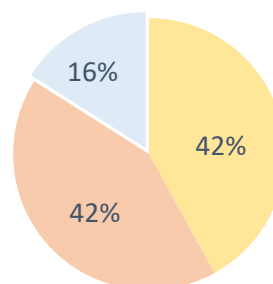
No que diz respeito à idade, o grupo era composto por jovens entre 16 e 18 anos, sendo que a maior parte tinha 16 anos de idade (47,9%). O grupo de estudantes vem dos diferentes campos do projeto, sendo a maior parcela de moradores de Sorocaba e do município de São Paulo. Na Baixada Santista as cidades de origem variavam, sendo 70% de estudantes oriundos do município de Santos, 20% de São Vicente e 10% do Guarujá.

Gráfico 7. Idade



■ 16 anos ■ 17 anos ■ 18 anos

Gráfico 8. Cidade/região onde mora



■ São Paulo ■ Sorocaba ■ Baixada Santista

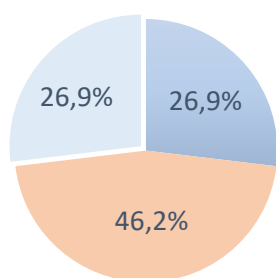
Fonte: Questionário sociodemográfico online (2021)

²⁶ De acordo com os dados do “Censo Escolar São Paulo Informe 2014” (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2014), dos estudantes matriculado no ensino médio da rede estadual em 2014, 49,8% eram do sexo masculino e 50,2% eram do sexo feminino.

Elaboração própria

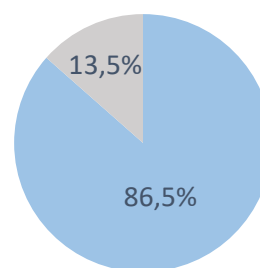
Boa parte desses e dessas estudantes frequentava o 2º ano do ensino médio (46,9%), sendo o restante dividido de forma igual entre estudantes do 1º e do 3º ano (26,9% em cada ano). A grande maioria frequentava a escola no período da manhã e tarde (86,5%), e somente 13,5% estavam matriculados (as) no período noturno.

Gráfico 9. Ano do Ensino Médio



■ 1º ano ■ 2º ano ■ 3º ano

Gráfico 10. Turno escolar



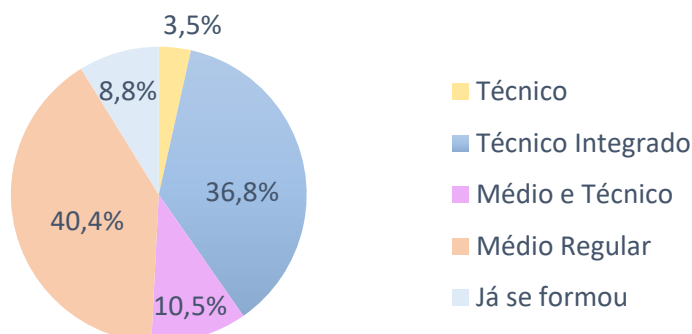
■ Manhã / Tarde ■ Noite

Fonte: Questionário sociodemográfico online (2021)

Elaboração própria

Pouco mais da metade (50%) era estudante em escolas de ensino técnico e 44% cursavam o ensino médio regular. Uma parcela menor (8,8%) já havia se formado, mas mantinha vínculo com o projeto de forma voluntária. Há, portanto uma representação bastante superior de estudantes de ensino técnico, quando comparamos com o conjunto das matrículas de rede estadual, onde há 93,2% de estudantes em escolas regulares.

Gráfico 11. Modalidade de ensino



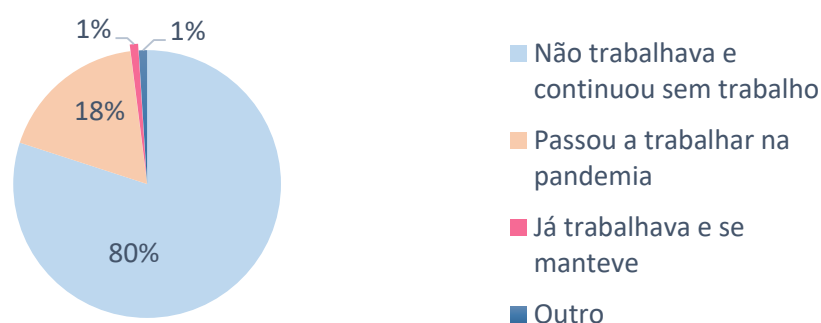
Fonte: Questionário sociodemográfico online (2021)

Elaboração própria

Situação de trabalho

No que diz respeito a situação de trabalho, a grande maioria (80%), não trabalhava antes da pandemia e seguiu nessa condição, mas 18% começaram a trabalhar durante esse período. Somente um jovem trabalhava desde antes da crise sanitária.

Gráfico 12. Situação de trabalho antes e depois da pandemia



Fonte: Questionário sociodemográfico online (2021)
Elaboração própria

Já, quando perguntados se estão em algum trabalho, estágio ou exercendo alguma atividade com rendimento, há um ligeiro aumento entre aqueles ocupados, chegando a 24%²⁷. Há, porém, um percentual ainda maior de jovens em busca de trabalho: metade estava em busca de alguma ocupação e compunham, portanto, a população economicamente ativa, conforme define o IBGE. Esse número poderia ser maior, já que praticamente todas as escolas relataram jovens que se desligaram do projeto por conta da incompatibilidade de horários ou a sobrecarga gerada pela combinação entre trabalho e estudos.

²⁷ Uma forma de compreender a discrepância nas respostas pode ser a tendência de jovens a não associar determinadas experiências a trabalho, especialmente aquelas mais pontuais e/ou marcadas pela informalidade, como aquilo que frequentemente se denomina como “bicos” ou “correries”, conforme indicou Corrochano (2012).

Gráfico 13. Está trabalhando, estagiando ou exercendo alguma atividade com rendimento?

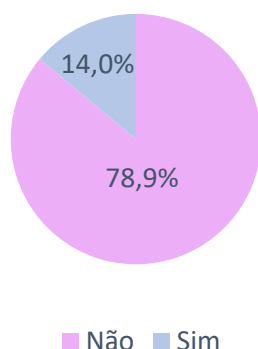
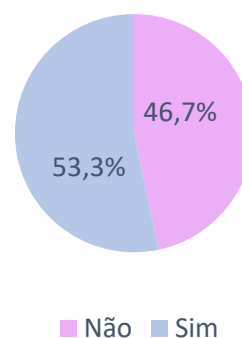


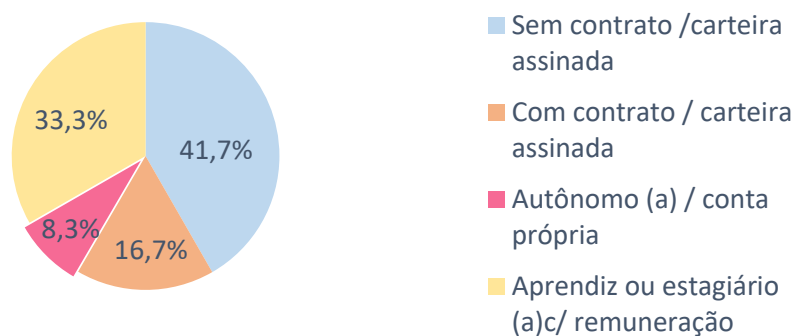
Gráfico 14. Nos últimos 12 meses procurou emprego?



Fonte: Questionário sociodemográfico online (2021)
Elaboração própria

Entre jovens Pré-ICs que se encontravam na condição de trabalhadores (as) a maior parte não tinha carteira assinada, enquanto apenas 16,7% indicaram estar contratados com carteira assinada. Metade dessa juventude se insere em postos de trabalho informais, sobretudo trabalhando para terceiros. Já a aprendizagem e estágio eram as modalidades mais acessadas entre aquelas caracterizadas por alguma proteção legal.

Gráfico 15. Condição de trabalho

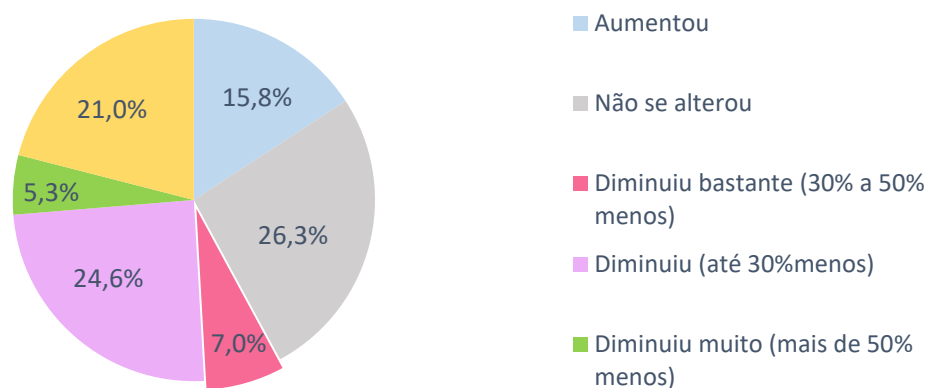


Fonte: Questionário sociodemográfico online (2021)
Elaboração própria

Boa parte das famílias de jovens de Pré-IC lidou com a redução da renda familiar a partir da Pandemia. Do universo de jovens Pré-ICs, mais de um terço (36,9%) apontou que a família teve perda de renda no período, enquanto para 26,3% não houve alteração

de renda e 15,8% indicaram que houve um incremento de seu rendimento familiar. Uma parcela significativa, 20%, não soube ou preferiu não apontar alterações.²⁸

Gráfico 16. Mudança da renda familiar durante a Pandemia



Fonte: Questionário sociodemográfico online (2021)
Elaboração própria

Considerando as formas de trabalho não remuneradas, 50% do grupo de Pré-ICs afirmou que realizou “trabalhos domésticos (limpar, cozinhas, cuidar das crianças, etc)”. Entre as mulheres, 51,5% assinalaram essa alternativa, percentual um pouco superior ao entre os homens, que foi de 47%. Ao apontar o tempo gasto com tarefas domésticas e de cuidados, 84,8% jovens mulheres (29 de 33 respondentes) indicaram gastar pelo menos uma hora/semana nessas atividades, contra 82,3% jovens homens (14 de 17 respondentes). Como veremos adiante, ainda que os percentuais do trabalho feminino e masculino sejam próximos, a narrativa das jovens mulheres a respeito do comprometimento de tempo com essas tarefas difere consideravelmente da de jovens homens, impactando de forma mais efetiva a vida delas.

Por fim, no que diz respeito à religião ou culto, embora 64% tenham sido criados sob preceitos da igreja católica, 28% disseram frequentar atividades ligadas a essa religião. Dos oito jovens (16% da amostra) que indicaram ter sido criado a partir do culto

²⁸ Segundo dados do mesmo questionário, considerando as pessoas com as quais esses e essas jovens moravam, a média era de quatro pessoas por domicílio, acima da média nacional. Em 90% dos lares havia a mãe presente, e em 60% deles havia o pai. Apenas uma jovem mulher (branca) disse morar com seu filho ou filha.

da igreja evangélica pentecostal e neopentecostal, sete indicaram frequentar essas atividades. Quase a metade de jovens Pré-ICs (48%), contudo, não frequentava atividades de caráter religioso. Para 36% a religião era um aspecto muito importante em suas vidas.

A seguir, são apresentados o perfil de jovens que foram diretamente abordados de forma direta, por meio dos encontros semanais, grupo focal e entrevistas. Esses e essas jovens serão identificados sempre a partir das iniciais do nome, para preservar a condição de anonimato.

Jovens estudantes da IC EM da escola AG

O contato mais permanente estabelecido ao longo dessa pesquisa foi com a turma de estudantes da escola AG (zona sudeste de São Paulo), a partir dos encontros semanais, que permitiram contato com as turmas de 2020-2021, formada por dez jovens, e a turma de 2021-2022, formada por sete jovens.

Quando inicio a participação na equipe da escola AG, em abril de 2021, existia um grupo de oito jovens mulheres e dois rapazes, que se manteve durante 2020 (2º semestre) e 2021 (1º semestre). Esse grupo contava com a presença de seis “veteranas” do ciclo anterior (2019/2020), todas de 3º ano do ensino médio, uma jovem ingressante também do mesmo ano, e três novos participantes, do 2º ano do ensino médio (dois rapazes e uma moça). Nesse momento havia, de acordo com os questionários de perfil, seis pessoas negras e quatro pessoas brancas, com idades variando entre 17 e 18 anos.

Quadro 5. Turma de Pré IC da AG em 2020-2021

Nome	Idade (nov 2021)	Sexo	Gênero*	Cor/Raça*	Período	Ano do EM (em 2021)	Situação de trabalho
S.S	18	Fem.	Mulher	Branca	Noite	3º ano	Trabalhava (aprendiz ou estagiária)
M.F.	18	Fem.	Mulher	Branca	Manhã/Tarde	3º ano	Trabalhava (aprendiz ou estagiária)
L. W.	18	Fem.	Mulher	Negra	Noite	3º ano	Trabalhava (informal)
P.M	17	Fem.	Mulher	Branca	Noite	3º ano	Procurava trabalho / Iniciou como aprendiz
S.C	18	Fem.	Mulher	Negra	Noite	3º ano	Trabalhava (aprendiz ou estagiária)
M.S	18	Fem.	Mulher	Negra	Noite	3º ano	Trabalhava (aprendiz ou estagiária)
K.C	18	Fem.	Mulher	Negra	Manhã/Tarde	3º ano	Não trabalhava antes e continuou sem trabalhar
B.G	17	Masc.	Homem	Negra	Noite	2º ano	Trabalhava (negócios familiares)
E.S.	17	Fem.	Mulher	Branca	Manhã/Tarde	2º ano	Não trabalhava antes e continuou sem trabalhar
R.R	16	Masc.	Homem	Branco	Manhã/Tarde	1º ano	Não trabalhava antes e continuou sem trabalhar

Elaboração própria (com base nos relatórios de campo e questionários de “Informações Socioedemográficas” aplicados em 2021). *por autodeclaração.

Apesar de ser um grupo formado a partir de uma escola de ensino regular, ao longo dos encontros foi possível descobrir que, ao menos para uma parte do grupo, o ensino técnico era um campo de interesse. Três das jovens mulheres relataram estudar em ETECs da região, de modo concomitante ao ensino regular, e dois jovens homens tentaram o ingresso via Vestibulinho na passagem para o ensino médio, mas não obtiveram sucesso.

Esse grupo de IC-EM contava também com um número significativo de jovens que estavam trabalhando, sendo que a combinação entre estudos e trabalho fazia parte da vida de quase todas e todos estudantes do período noturno, à exceção de uma jovem que buscava trabalho.

Quadro 6. Turma de Pré IC da AG em 2021-2022

Nome	Idade (nov 2021)	Sexo	Gênero*	Cor/Raça*	Período	Ano do EM (em 2021)	Situação de trabalho
B.G	17	masc	Homem	Negra	Noite	2º ano	Começou a trabalhar após início da pandemia
L.A	16	masc	Homem	Branco	Manhã/Tarde	1º ano	Não trabalhava antes e continuou s/ trabalhar
R.R	17	masc	Homem	Branco	Manhã/Tarde	2º ano	Não trabalhava antes e continuou s/ trabalhar
E.S.	17	fem	Mulher	Branca	Manhã/Tarde	2º ano	Não trabalhava antes e continuou s/ trabalhar
P.B	17	fem	Mulher	Branca	Manhã/Tarde	2º ano	Não trabalhava antes e continuou s/ trabalhar
A.C	17	fem	Mulher	Branca	Manhã/Tarde	1º ano	Não trabalhava antes e continuou s/ trabalhar
M.M	16	fem	Mulher	Negra	Manhã/Tarde	1º ano	Não trabalhava antes e continuou s/ trabalhar

Elaboração própria (com base nos relatórios de campo e questionários de “Informações Socioedemográficas” aplicados em 2021). *por autodeclaração.

No segundo semestre de 2021 é feita a recomposição do grupo, com a saída das jovens que eram do 3º ano e que, segundo o edital, não podiam mais receber bolsa. Foi mantida a dupla de jovens que estavam no 2º ano naquele momento. Ao todo foram indicados pela escola mais sete jovens, mas três acabaram não permanecendo por razões diversas, constituindo um grupo de sete IC-EM para 2021-2022, que inicia em setembro. A composição racial se altera, com maioria branca, agora com jovens de 16 e 17 anos de idade, com quatro jovens frequentando o 1º ano e três jovens no 2º ano do médio. O grupo predominante passa a ser a de estudantes do período da manhã, com apenas um rapaz negro estudante do período noturno, único do grupo inserido, naquele momento, em

atividades laborais. Um dos traços mais marcantes de mudança em relação ao grupo anterior é, portanto, a maior presença de jovens que se dedicam exclusivamente ao ensino médio regular e fora do mercado de trabalho.

As mudanças de perfil entre as duas turmas de IC-EM parecem, portanto, acompanhar a tendência mais geral das diferentes escolas do Projeto Temático e a hipótese de que estudantes com rotinas mais intensas, muitas vezes frequentando a escola de noite, acabaram por gradativamente se desligar do projeto, para dar lugar a pares com maior disponibilidade de tempo, predominantemente do ensino diurno e, em alguns casos, com menor pressão para realizar atividades laborais.

Perfil de jovens participantes do Grupo Focal (GF) e da Entrevista Coletiva (EC)

Participaram seis jovens do Grupo Focal e três jovens da entrevista coletiva. Conforme mostram os quadros a seguir, a composição do grupo focal e da entrevista coletiva evidencia um equilíbrio entre jovens homens e jovens mulheres, uma maior presença de pessoas brancas e concentração na faixa dos 16 e 17 anos de idade (tendo também um jovem com 18 anos).

Há dois aspectos mais discrepantes: oito de nove jovens são de ETECs, o que está inclusive acima do perfil médio de Pré-ICs; apenas uma jovem trabalhava e outras duas pessoas disseram estar procurando trabalho, enquanto a grande maioria, seis jovens, não trabalhava nem buscava uma atividade laboral. Na própria apresentação aos grupos é possível notar que a principal razão apontada para não buscar trabalho era a dificuldade de compatibilizar com o ensino da escola técnica.

Quadro 7. Composição do grupo focal e entrevista coletiva

Grupo focal – quinta à noite					
F.K.	16 anos	Homem	Branco	ETEC Santos	Não trabalha e não procura
L.C.	17 anos	Homem	Branco	ETEC Santos	Não trabalha e não procura
I.S.	17 anos	Mulher	Branca	ETEC Santos	Não trabalha e não procura
G.M.	16 anos	Mulher	Negra	ETEC Sorocaba	Não trabalha e não procura
B.G.	18 anos	Homem	Negro	EM Regular São Paulo	Procura trabalho
L.W.	17 anos	Mulher	Branca	ETEC São Paulo	Trabalha
Entrevista coletiva – sábado à tarde					
R.F.	17 anos	Mulher	Negra	ETEC São Paulo	Não trabalha e não procura
E.G.	16 anos	Homem	Branco	ETEC Sorocaba	Não trabalha e não procura

G.N	17 anos	Mulher	*	ETEC São Paulo	Procura trabalho
-----	---------	--------	---	----------------	------------------

*não respondeu ao questionário de perfil

Fonte: registros de pesquisa

Elaboração própria

3. ENCONTRO COM JOVENS ESTUDANTES DO PROJETO TEMÁTICO

A partir de diferentes caminhos de aproximação, foi possível conhecer mais as experiências de jovens estudantes de diferentes escolas públicas da rede estadual paulista, que mantinham vinculação com o Projeto Temático, na condição de participantes de Pré-Iniciação Científica. Apresentamos aqui os diferentes aspectos que constituíram esse encontro, situado entre 2020 e 2022²⁹. Os diferentes relatos estão organizados em algumas categorias de análise, considerando o interesse em compreender as suas relações com a escola, com o trabalho e com suas perspectivas de futuro – destacando também os atravessamentos que se desdobraram do contexto de pandemia de covid-19.

3.1 - Pressupostos teórico-metodológicos para análise das narrativas juvenis

Para compreender como jovens estudantes de ensino médio lidaram com os estudos, o trabalho e as perspectivas de futuro durante a pandemia, são mobilizadas um conjunto de experiências e desafios capazes de revelar como esses indivíduos se relacionavam com seu contexto social e construía sentido para si e para o mundo onde estavam inseridos.

Considerando a análise dos relatos aqui apresentados, a partir de diferentes técnicas de pesquisa, a perspectiva de Martuccelli (2002, 2007a, 2007b), sobre o lugar dos indivíduos e a sua relação com a sociedade foi inspiradora, sobretudo a partir das noções de *individuação* e de *suportes*.

O autor vai fundamentar sua análise acerca da compreensão dos indivíduos contemporâneos a partir dos efeitos da modernidade nas trajetórias individuais e na interrogação sobre que tipo de indivíduo uma sociedade - considerada a partir de grandes mudanças históricas -, vai fabricar. Em particular, discute o processo que se dá a partir da “segunda modernidade”, o qual vai produzir mudanças institucionais e uma maior individualização, que resulta singularização das experiências individuais, bem como a fragmentação e descontinuidade dos seus percursos (MARTUCCELLI, 2007a).

Para Martuccelli, uma *sociologia da individuação* se destina a compreender os fenômenos sociais desde a escala dos indivíduos, ou seja, compreender movimentos

²⁹ Para contribuir para as análises, recorreremos também a registros contidos no 1º Relatório, com referências ao ano de 2019 e início de 2020 quando ainda não compunha a equipe do projeto.

macrossociais a partir de uma aproximação das experiências pessoais, tomando como centro de interesse na forma como os indivíduos são produzidos na modernidade. Essa forma de produção passa por reconhecer um movimento histórico, ocorrido na modernidade, de singularização das experiências, uma vez que a sociedade se torna cada vez mais complexa e heterogênea, e a posição social dos indivíduos, por si só, é cada vez mais insuficiente para a produção de análises sociológicas, desafiando os modelos clássicos. A medida em que as instituições deixam de transmitir programas homogêneos de condutas, há uma progressiva perda de referências que insere indivíduos em um lugar de incertezas, impondo um trabalho de reflexão sobre si mesmos – que insere os indivíduos num mercado de individualização, que não deve ser confundida com a individuação, pois é apenas uma de suas variantes.

Progresivamente se impone la necesidad de reconocer la singularización creciente de las trayectorias personales, el hecho que los actores tengan acceso a experiencias diversas que tienden a singularizarlos y ello aún cuando ocupen posiciones sociales similares. Pero para dar cuenta de esta transformación es preciso renunciar a hacer de la socialización el principal vehículo de la teoría social y privilegiar el proceso de individuación. Sólo desde ella el proceso de constitución de los individuos es susceptible de convertirse en el verdadero eje del análisis sociológico (ARAUJO e MARTUCCELLI, 2010, p. 82)

Martuccelli entende que as grandes mudanças diacrônicas (históricas) são mais bem compreendidas na escala dos atores sociais, articulando assim a história da sociedade e as biografias individuais. Trata-se de compreender o indivíduo não como contingência de condições sociais e sua dimensão normativa (de discursos, dispositivos e ordens simbólicas), mas como resultado de um trabalho realizado pelos indivíduos que nem sempre resulta da vontade consciente e autônoma, sendo atravessada tanto pelas experiências do social como pelos modelos societários (MARTUCCELLI, 2007a).

A *sociologia da individuação* busca, portanto, realizar um trânsito entre esse conjunto de experiências heterogêneas para compreender um modo de individuação, ou seja, de fabricação do indivíduo, o qual varia tanto historicamente como de uma sociedade para outra. São considerados os diversos desafios que enfrentam os indivíduos na condição moderna, lidando com demandas cotidianas e ordinárias, para realizar uma cartografia articular que descreva a sociedade e seus problemas principais, onde é possível perceber um conjunto de provas estruturais. O trabalho analítico deve considerar um conjunto mais ou menos estandardizado e comum de provas, que são comuns em uma dada sociedade, sendo desafios históricos, socialmente produzidos, mas distribuídos de modo desigual. Conforme descreve Martuccelli “cada prueba porta en ella una tensión, y

que esta tensión acentúa la disociación entre el individuo y el mundo” (MARTUCCELLI, 2007b, p.101). Trata-se de um operador analítico que busca lidar com uma maior heterogeneidade das experiências individuais sem deixar de compreender mais amplamente os fenômenos sociais.

Para compreender o que Martuccelli propõe é preciso também fazer uma breve distinção entre individuação, como processo histórico de fabricação do indivíduo contemporâneo e individualização, que é um de seus componentes. A individualização emerge, o longo do processo histórico, como produtor de um novo equilíbrio entre a sociedade e seus indivíduos, marcando a condição moderna de maneira prescritiva:

(...) la individualización está ligada a la segunda modernidad y a la emergencia de un nuevo individualismo institucional: las principales instituciones de la sociedad (el trabajo, el empleo, la escuela, la familia entre otras) estarían cada vez más orientadas hacia el individuo, obligando a cada persona a desarrollar y asumir su propia trayectoria biográfica. En este contexto, una de las principales tareas de la sociología sería incluso dar cuenta de las consecuencias ambivalentes de esta prescripción para convertirse en individuo (Martuccelli, 2007a, p.33)

O individualismo é elemento fundante do indivíduo contemporâneo na medida em que permite que ele se desvincule das formas de subordinação que erigiam a ordem tradicional. Torna, assim, possível que se configure um ideal de indivíduo produzido no ocidente como dono e senhor de si mesmo, sustentado pela crença da possibilidade de se sustentar-se e se autogovernar, desprendendo-se de laços comunitários.

El proyecto de un individuo que se sostiene desde el interior, el "individuo soberano" de la modernidad, ha sido pues el resultado de un momento histórico particular. Aquél en el cual los lazos sociales eran ya lo suficientemente débiles como para permitir al individuo forjarse un espacio personal, pero eran todavía lo suficientemente fuertes como para inscribirlo dentro de relaciones sociales que le permiten mantener la ilusión de sostenerse desde el interior (MARTUCCELLI, 2007a, p.69-70)

Paradoxalmente esse ideal é também revelador de um conflito surdo entre as exigências práticas a que estão submetidos os indivíduos, para que ele dê conta de sua existência, dos desafios que se apresentam e desse ideal de independência.

Daí desprende-se o conceito de suporte, ou seja, aquilo com o qual o indivíduo precisa contar para se sustentar-se, enquanto tal, diante do mundo. Os suportes podem ser materiais ou simbólicos, tendo um caráter aberto, podendo ser se manifestar por meio de diferentes de elementos, variando historicamente. Não importam a quantidade de suportes, se são bons ou maus, mas o papel por eles desempenhado na vida de cada indivíduo, tendo um significado estritamente pessoal.

La **noción de soporte** apunta pues a aprehender estos conjuntos heterogéneos de elementos, reales o imaginarios, que se despliegan a través de un entramado de vínculos, que suponen un diferencial de implicación según las situaciones y las prácticas, y gracias a los cuales los individuos se sostienen, porque están sostenidos, y están sostenidos, porque se sostienen, en medio de la vida social. El estudio de los soportes gira así en último análisis alrededor de la consistencia de los entornos que rodean a los actores. (MARTUCCELLI, 2007a, p.81-82)

A dimensão subjetiva dos suportes permite que tenham significação própria de acordo com cada indivíduo. Eles podem inclusive ter maior ou menor grau de consciência sobre estes suportes, já que as condições da sua visibilidade e legitimação são variáveis.

Martuccelli (2007a) aponta que a pluralidade de situações sociais possibilita diferentes julgamentos acerca dos suportes e que, diante do modelo do “indivíduo soberano”, assumem uma conotação negativa, como uma espécie de falta moral. Assim, os indivíduos que se encontram numa posição de maior conforto, embora contem com uma série de suportes, ou exatamente por essa própria condição, acabam se vendo e sendo vistos socialmente como menos dependentes – assim como a situação inversa (indivíduos que se encontram em condição mais fragilizada), tenderá a tornar tais suportes mais explícitos (MARTUCCELLI, 2007a).

Essa perspectiva sociológica nos leva a um esforço de aproximação na escala dos indivíduos, no intuito de compreender melhor as diversas formas como se realiza a condição juvenil no contexto brasileiro a partir os relatos de jovens estudantes da rede pública estadual de ensino médio. Vale ressaltar que não há pretensão de estudar as biografias de jovens estudantes, ou explicitar as provas vividas por eles na perspectiva de Martuccelli, mas analisar suas experiências e sentidos produzidos acerca dos estudos, do trabalho das perspectivas de futuro. Tais narrativas são, assim, tomados na sua singularidade, não sendo redutíveis a um mero reflexo de determinada realidade social. Contudo, possibilitam um caminho promissor para compreender os fenômenos sociais dos quais desprendem essas experiências, explicitando como esses e essas jovens estudantes encaram desafios estruturalmente fabricados - diante dos quais vão contar com recursos e suportes desiguais.

As narrativas estão organizadas em torno de quatro dimensões que emergem com força nas experiências juvenis: a relação com a escola; a relação com o trabalho; as suas perspectivas de futuro e, por fim, as questões relacionadas ao sofrimento mental.

3.2 - A passagem para o ensino remoto: perdendo a escola

A necessidade de tomar medidas de prevenção à covid-19 teve enorme impacto em toda rede de escolas públicas do Estado de São Paulo. Após um breve período de suspensão de aulas no início de 2020, o ano letivo foi retomado no final de abril a partir da implementação do ensino em formato remoto em toda a rede.

Conforme informado pelo site institucional da SEDUC, as aulas remotas eram ofertadas em formato de vídeo pelo Centro de Mídias SP (CMSP), acessados por meio de aplicativos, além de conteúdos disponibilizados por canais abertos ligados à Fundação Anchieta. Também foram realizadas aulas a partir da plataforma *Google Sala de Aula*, ministradas pelas próprias unidades escolares. Para a realização de atividades associadas aos conteúdos previstos para o ano, os estudantes receberam kits com cadernos de estudo impressos. Em outubro, a secretaria anunciou a distribuição de 750 mil chips para alunos e profissionais da educação³⁰.

Na prática, as aulas demandaram o uso de várias outras plataformas digitais, tais como WhatsApp, as redes sociais, Meet, Zoom e Microsoft Teams, conforme as saídas encontradas por cada escola para superar as dificuldades de operacionalização desse novo modelo.

O ano de 2021, por sua vez, foi marcado por um processo de retorno ao ensino presencial na rede de escolas públicas do Estado de São Paulo, o qual ocorreu de forma progressiva. Em fevereiro o retorno foi facultativo, realizado de forma rodiziada, com turmas divididas e de forma híbrida. O segundo semestre letivo iniciou em agosto de modo presencial e em outubro a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo determinou o retorno obrigatório às escolas. Ainda assim, até o final do ano uma parte significativa das atividades escolares foram realizadas de modo online pelo Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP).

A experiência de ensino remoto dos estudantes de IC-EM

De modo geral, jovens estudantes de IC-EM de diferentes escolas se queixaram bastante da forma como o ensino foi organizado. Os relatos colhidos a respeito do período entre 2020 e 2022 indicam que os estudos foram vividos de formas distintas entre esses e

³⁰ Segundo matéria da Pública Agência de Jornalismo Investigativo de 11 de junho de 2021, o recebimento de chips estava associado ao cadastro no CadÚnico, programa federal dirigido a famílias de baixa renda. Disponível em <https://apublica.org/2021/06/instavel-um-ano-de-ead-nas-escolas-estaduais-de-sao-paulo/>.

essas jovens, mas há uma predominância de narrativas de muito desânimo, cansaço e dificuldades no que diz respeito às experiências com o ensino remoto. Em consonância com algumas pesquisas a esse respeito (CONJUVE, 2021; APEOESP e VOX POPULI, 2021), a percepção de boa parte de estudantes de IC-EM é de que houve uma difícil adaptação para o ensino à distância por parte dos grupos discentes, docentes e escolas, grande perda na aprendizagem, vivências de fracasso escolar (queda das notas e repetência), uma percepção sobrecarga de atividades, com uma preocupação acentuada em relação aos impactos para suas perspectivas de futuro, especialmente no que se referia ao ingresso no ensino superior. A seguir, exploramos mais atentamente essas questões.

3.2.1 - A oferta educacional na pandemia e a percepção de perda de aprendizagem

Em escolas de diferentes campos surgem queixas sobre a falta de informações básicas (como link de acesso às aulas); atribuição de tarefas de organização do ensino remoto aos alunos; oferta do Centro de Mídias apenas a noite conflitando com trabalho e ETEC, além de obstáculos para acessar plataforma de estudos pelos equipamentos disponíveis (computador ou celular). Há também uma percepção de que professores enfrentaram dificuldade para o manuseio das tecnologias e tinham práticas muito distintas entre si, como passar ou não tarefas e realizar ou não encontros síncronos – além de alguns que, na percepção de estudantes, ficaram bastante ausentes nesse período.

Desde o primeiro encontro de 2021, até pelo menos o final de ciclo daquele grupo de IC-EM, na metade do segundo semestre, o conjunto de estudantes da AG teceram muitas críticas à forma como o ensino foi organizado, sobretudo a respeito da oferta de ensino remoto. As falas realizadas nos encontros eram em geral carregadas de indignação e se refletem no trabalho de iniciação científica, quando decidiram produzir um questionário com a finalidade de circular entre colegas e cujo principal tema era as condições de estudo e acesso ao ambiente online. De modo geral o grupo estava muito descontente com o que seria por diversas vezes classificado como “uma bagunça” da gestão escolar. Tais queixas também já eram presentes nos registros de encontros de estudantes da AG ao longo de 2020, mostrando que se tratou de um problema persistente durante todo o período de ensino remoto.

A maior parte do grupo de jovens da escola AG participava dos encontros semanais com a equipe de pesquisa com o seu smartphone e conseguiam acompanhar as nossas atividades, embora se mantivesse, na maior parte do tempo, com o vídeo fechado.

Não era incomum que se queixassem da qualidade do sinal de internet, ou de outras interferências, como a presença de parentes, crianças e animais de estimação ou barulhos que interferiam durante as conversas, já que não possuíam cômodos próprios para as atividades. Em alguns momentos sinalizaram também desconforto em expor a imagem das suas casas. Esse cenário fazia com que optassem frequentemente por interagir no chat e ficarem relutantes em falar, especialmente com a câmera aberta. Essas eram dificuldades que também se faziam presentes na sua relação com os estudos e bastante frequente nos relatos das equipes de campo das outras escolas.

A estudante P.M (mulher, branca, 17 anos) no primeiro encontro de fevereiro de 2021, contou que estava com dificuldade de acessar aulas, conteúdos e atividades. Não conseguia utilizar os ambientes do ‘Classroom’, nem o Centro de Mídias de São Paulo (CMSP), porque faltariam orientações necessárias, e os links e códigos de acesso às aulas não eram adequadamente repassados – as demais colegas reforçaram essas dificuldades nesse e em outros encontros. Em certo momento a estudante diz que não estava conseguindo acessar uma área da plataforma de estudos e ela e uma colega de IC-EM passam a trocar estratégias de como acessar o aplicativo, compartilhando as telas. Percebia-se que os ambientes em cada aparelho apareciam de forma muito diferente. A jovem se queixa de estar levando faltas e não conseguir fazer lições. “Isso é uma injustiça do caramba!”, concluí. Segundo a sua colega S.S (mulher, branca, 18 anos), a escola alegava que os ambientes virtuais estariam em manutenção, enquanto uma outra jovem dizia ter encontrado dificuldade em entregar tarefas da escola e do projeto por conta do seu aparelho estar quebrado.

Já em março a jovem L.W (mulher, negra, 18 anos) comenta a dificuldade em obter as informações necessárias:

Só fui descobrir os códigos (de acesso às aulas online) semana passada, imagina? Porque eles me mudaram de sala, nenhum professor entrou em contato. Só sabia qual era a sala, mas não tinha acesso ao código, não tive contato com professor nenhum, nem sabia que era da minha sala. Só fui me organizar e entender qual sala eu era o que eu tinha que fazer semana passada, desde o começo do ano! (...) Tive que ligar na escola, conversei com uma menina da minha sala, ela só conseguiu saber quando foi na escola (...) Ninguém fala nada, muito bagunçado, muito bagunçado, horrível. (L.W, mulher negra, encontro virtual da escola AG de 28/03/2021)

Em encontro de abril o seu colega R.R. (homem, branco, 16 anos) contou que apenas o professor de química teria dado as aulas síncronas, enquanto os demais docentes somente passavam lições. Teria chegado a ter de três a seis lições por dia, que, segundo

ele, eram cumpridas sem que conseguisse compreender o conteúdo, muitas vezes apenas copiando e colando de páginas da internet. Relatou que a mãe havia lhe dito que teria que fazer um cursinho junto com o 3º do EM ano por não estar aprendendo nada de matemática, física e química nos últimos dois anos.

P.M. volta a trazer o tema em abril, dizendo-se incomodada, na condição de representante de sala, com as dificuldades vivenciadas pelos seus colegas para estudar. Ela faz ponderações sobre os recursos disponibilizados pela SEDUC:

A minha ideia era trazer uma solução para essas pessoas (...) Porque eu sei o quão difícil você ficar sem internet, sem tecnologia para você estudar sozinho, ainda mais essas pessoas que estão no terceiro ano, agora, quase no vestibular, que não estão conseguindo estudar. Estão dependendo de uma biblioteca e a biblioteca fechada. Eu sei, a gente está numa escola pública onde você recebe uma apostila, né? E essa apostila tem perguntas, mas não explica tudo. A gente tem o Centro de Mídias, tem um chip que a escola ofereceu, mas não ofereceu para todos, né? Essa é a questão. De trazer a tecnologia avante. Porque nesse momento de covid (...) a gente estuda com o que tem. E se você não tem, acabou, a gente repete de ano, a gente sofre, entendeu? (P.M., mulher, branca, 17 anos, encontro virtual da escola AG de 04/04/2021)

Em encontro de março P.M. fala de ter problemas com celular e por não ter dinheiro para comprar novo teve que usar um velho para as atividades escolares. Teria perdido lições que estavam no celular, tendo que refazê-las.

Muito complicado o jovem hoje em dia depender da internet, do que a gente tem para fazer as coisas. Se pudesse ir à escola seria mais fácil. O problema é a covid, eu não iria para a escola agora. (P.M., mulher, branca, 17 anos, encontro virtual da escola AG de 28/03)

O grupo relata também que as presenças eram contadas nas atividades do CMSP, porém as aulas só ocorreriam no período noturno, inclusive para quem estava matriculado na manhã e realizava outras atividades nesse horário, como a frequência em um curso de ETEC ou trabalho. O assunto surge no encontro de 28 de março, quando M.F. (mulher, branca, 18 anos) critica a diferença entre as lições das aulas da escola e as atividades do CMSP, que, segundo ela: “São perguntas muito bestas, perguntas de nono ano”.

Em encontro de junho a turma de Pré-IC traz vários relatos sobre o funcionamento das aulas:

Raramente vai entrar professor que vai entrar para dar aula no Meet. Assim... só entra dois ou três, e olhe lá. Tem dia que eu fico sem conteúdo, tem que buscar na internet, no YouTube e tal. (...) Aí dá vontade de surtar de uma forma, sabe? Escrever um textão, só que... Então eu só ando com a pessoa que entra, fico das sete até às onze horas lá vendo se um professor milagroso vai entrar. E tem hora que não entra e fica maior papo, então, resumindo: é a maior palhaçada. (B.F., homem, negro, encontro virtual da escola AG de 20/06/2021)

Porque assim, tem professor que não está passando lição na outra plataforma. Então se você responde tudo eles automaticamente já dão nota... tipo, nota alta. Mas tem matéria que eu tirei nota baixíssima porque eu não consegui fazer lições da outra plataforma, primeiro porque eu tive um problema para entrar. (...) Aí está uma bagunça, aí estou fazendo conforme dá, que eu consigo...também não vou me matar porque não estou aprendendo nada (...) É muito difícil de entender, porque você pega uma matéria totalmente aleatória, uma coisa que você não aprendeu ano passado, aí e muito difícil (...). Aí eu estou fazendo as recuperações, inclusive acabando aqui eu vou fazer, porque não vai dar tempo de fazer amanhã. (L.W., mulher, negra, encontro virtual da escola AG de 20/06/2021)

As minhas aulas eu fiquei só sabendo pelo boletim...que tinha (...) E ninguém ficou sabendo... Então foi tipo, ninguém passou na aula pra saber alguma coisa. Na minha sala acho que está sendo meio... meio, indo, sabe? Porque não tem aula de professor. As atividades, na maioria das matérias eu só fiz do CMSP e consegui a maioria oito, nove. Os professores não dão aula, eu faço só metade da matéria, consigo nota e não aprendo nada. Não dá para aprender nada. (RR., homem, branco, encontro virtual da escola AG de 20/06/2021)

Um dos incômodos relatados pelo grupo da escola AG seria uma responsabilização por parte da gestão escolar dos próprios estudantes para que estes exercessem o papel de orientar colegas sobre o acesso às atividades remotas e resolver dúvidas. Os relatos indicavam que a escola atribuía muitas destas funções a representantes de sala e também orientava alunos a ir à escola para resolver suas questões.

B.G. (homem, negro, 18 anos) relatou que chegou a ser chamado para uma reunião na escola com gestores, diretores e estudantes, onde ele foi o único representante de estudantes. Essa conversa teria por finalidade pensar estratégias de apoio para o acesso à internet. No entanto, ele não era representante de classe e não sabia porque foi escolhido para o encontro. Após essa atividade ele disse se sentir pressionado pela coordenadora a assumir essa função, o que não era de seu desejo. A sua colega P.M., que era representante de turma, confirmou que existia um esforço para atribuir a estudantes uma série de tarefas ligadas ao funcionamento das aulas remotas. Teria cabido aos representantes de sala entrar em contato com cada aluno para montar os grupos de whatsapp onde seriam passadas orientações às turmas. Diz que se sentia usada para realizar um trabalho de profissionais da escola e relata ter chegado a dizer a uma coordenadora que como aluna não cabia a ela realizar esse tipo de trabalho.

R.R. (homem, branco, 16 anos) em encontro de abril, apontou que, na condição de representante de sala, também chegou a participar de um encontro onde estaria o grêmio, cujo assunto principal seria alcançar alunos sem acesso às aulas online. Ele relata:

Senti que estavam pedindo ideias de representantes de classe. (...) Estava todo mundo perdido na reunião, não tinham ideias, as ideias tinham falhas. A própria escola está confusa quanto a isso. (...) Não é só dar atenção. Eles dão,

mas não sabem o que fazer” (R.R, homem, branco, encontro online da escola AG de 04/04/2021)

No mês de novembro, já com uma nova turma de Pré-IC, o tema de representantes de turma voltou a ser discutido e alguns estudantes que exerciam essa função indicaram que não se sentiam escutados pela gestão escolar, inclusive aqueles e aquelas que estavam iniciando a formação de um grêmio estudantil. O sentimento de abandono se mostra, àquela altura, bastante disseminado entre estudantes. O conjunto de relatos evidenciam que o desafio de manter os estudos foi sendo transferido aos próprios alunos e alunas, ampliando o espectro de atividades que eram gerenciadas pelos jovens.

Um dos focos das críticas feitas ao longo dos encontros a respeito do ensino remoto era a forma desigual como o corpo de professores atuava, a tendência a passar um número grande de lições e trabalho, assim como as dificuldades de docentes em manusear ferramentas online. P.M (mulher, branca, 17 anos) disse, em fevereiro, que de doze professores apenas cinco mantinham algum tipo de interação com a turma, sendo que apenas um realizava atividades síncrona com uso da plataforma Meet. Dizia que professores não tiravam dúvidas e a orientavam ir à escola, de forma que ela se viu na necessidade de se virar sozinha.

Em encontro de março S.S. (mulher, branca, 18 anos) relatou que um professor pediu ajuda a ela, porque teria dificuldade com a internet e a escola não estaria dando suporte, por isso estaria buscando apoio de estudantes para conseguir realizar sua disciplina.

Cada professor estava fazendo com um método. Eles estavam tudo meio perdido. O professor ajudando os alunos e os alunos ajudando o professor porque a direção não estava dando apoio a eles. (S.S, mulher, branca, 18 anos), encontro online de 28/03/2021).

Esse professor passava matéria pelo whatsapp, enquanto outras professoras estariam tentando juntar turmas porque havia poucas pessoas acompanhando atividades síncronas. “Estava com muita dó dos professores”, concluiu a jovem.

Uma fala, também frequente, dizia respeito a uma necessidade de maior organização pessoal, uma vez que o ensino remoto demandaria maior capacidade de autogerenciamento e autonomia nos estudos. Essa foi a percepção da estudante da AG, M.M, que ingressou no grupo na turma de Pré-IC do segundo semestre de 2021, para quem era mais confortável estudar presencialmente:

Quanto ao foco, é que pela internet não consigo ficar tanto tempo prestando atenção. Na organização, foi o que mais me atrapalhou porque tem que ter uma

organização maior para fazer os estudos em casa, pelo menos foi minha opinião. Quanto a organização, eu não consigo aprender muito na internet, eu funciono melhor na escola, no ambiente da escola mesmo. (M.M, mulher, negra, 16 anos, encontro online da escola AG de 17/10/2021)

Os jovens participantes do IC-EM na AG falam sobre conteúdos importantes que teriam perdido na sua escolarização, apontam como frequente professores interromperem o contato com as suas turmas e a cobrança de temas que não foram desenvolvidos. Se sentiam, portanto, bastante prejudicados no que diz respeito a sua aprendizagem.

No primeiro semestre de 2021, quando estamos discutindo o questionário que o grupo pretendia aplicar junto a colegas, P.M. concluí:

Na moral, gostaria de incluir a pergunta se os alunos acham que o ano escolar deve ser anulado. Esse ano está horrível. Vi no Fantástico que os alunos do quinto ano, continuam com o conhecimento equivalente ao terceiro ano. (P.M, mulher, branca, 11 anos, encontro virtual da escola AG de 09/05/2021)

A fala mais recorrente a respeito da experiência escolar, que encontramos nos diversos relatos das diferentes equipes de campo no 2º Relatório (PAIVA, 2021) é: “Não aprendi nada”. Essa sensação de ter perdido conteúdo, não conseguir acompanhar as aulas e se desligar da escola repercutia nas expectativas que nutriam sobre os exames seletivos que precisavam enfrentar, fossem provas de acesso ao ensino superior ou às ETECs. Em algumas passagens do documento encontramos relatos de experiências semelhantes à vivida por estudantes da AG:

Muitos dos jovens compartilharam as suas preocupações em relação ao déficit no aprendizado escolar que se agravaria ao longo do período frente às dificuldades encontradas nas atividades à distância; *“Eu sou ruim de matemática. Se eu não entendo nem com o professor, como vou entender com uma apostila online?”*; *“Enem será perda de tempo (...) Estava fazendo as coisas da escola “na força do ódio”, cansada do EAD (...) pelo app, quase não assisto mais”*. No clima de desistência, estava querendo desistir *“pela falta de comunicação, planejamento”*. Estudantes de ensino médio regular campo São Paulo. (PAIVA, 2º Relatório, 2021, p.28)

L. conta sobre não aprender nada e não conseguir aprender o conteúdo e não absorver a matéria; relata o problema das trocas de plataforma. Demonstra preocupações pelo pessoal do terceiro *“o ENEM não vai ser adiado”, “eles não conseguem estudar, não têm o devido material”*. Diário de Campo, Hiraishi, escola de ensino médio regular de Santos, 11/05/2020. (PAIVA, 2º Relatório, 2021, p.33)

No grupo focal “Jovens, trabalho e perspectivas de futuro”, realizado em dezembro de 2021, a frase “a gente não aprendeu nada” também foi repetida por duas jovens participantes desse grupo focal, ambas estudantes de 17 anos que frequentavam ETECs dos municípios de São Paulo e Santos. No mesmo grupo, uma jovem negra de

Sorocaba falou de suas dificuldades com o ensino a distância e preocupações, trazendo a mesma expressão:

Aí junto veio as aulas online, né? Eu G. não me adaptei ao ensino remoto. Eu falo tranquilamente que não aprendi quase nada durante esse tempo. Então eu comecei a me cobrar mais por causa disso, porque eu falo ‘nossa eu não estou aprendendo quase nada então estou perdendo tempo’. Porque nessa fase a gente entra muito numa cobrança, tipo, assim que a gente se forma tem que entrar numa faculdade. Então eu comecei a me cobrar muito e pensando ‘meu deus, e agora o que eu faço? Não estou aprendendo nada. Eu estou no primeiro ano do ensino médio, aí tipo daqui a pouco eu faço ENEM, e se eu não passar porque não estou aprendendo nada... Foi muita confusão e cobrança ao mesmo tempo. (G.M. jovem negra, ETEC de Sorocaba, Grupo Focal de 09/12/2021)

Muitas vezes o relato de jovens estudantes a respeito das condições de estudo se articulava a uma crítica sobre a oferta educacional, fosse ela dirigida à unidade escolar ou à rede pública estadual de ensino médio de modo mais amplo. Em alguns casos havia uma preocupação em relação à desigual condição para competir por vagas de acesso ao ensino superior com jovens da rede particular. A ideia de perda de aprendizagem foi, nesses casos, acompanhada de um sentimento de injustiça e desamparo, de entendimento que o problema da aprendizagem afetou o conjunto de estudantes da rede pública estadual, ferindo seus direitos como estudantes. Nesse caso, pôde ser formulada uma demanda por maior apoio, como vemos na fala da jovem estudante da escola AG:

Eu acho que esse aluno precisa de um pouco mais de apoio porque essa fase de pandemia infelizmente está muito complicada para qualquer um. Ainda mais quem está indo agora prestar o ENEM, porque precisa de muita didática. (...) E a gente que está na escola pública agora, você acha que com esse ensino, a gente tem ensino da prova? A gente tem uma cabeça para fazer aquela prova, daquele jeito? A gente não tem. A gente depende disso pra ter um futuro, justamente. Porque no Brasil só tem condições de ter uma casa, um lugar confortável aquele que estuda, aquele que tem um futuro bacana. Difícil isso aí. (P.M, mulher, branca, 17 anos, encontro virtual 04/04/2021).

No 1º Relatório, a equipe de campo ligada a escola regular de Santos reproduz a fala de um jovem que, para além do papel da escola, identifica a responsabilidade do governo, aparentemente se referindo ao governo estadual:

(...) a culpa não é só do professor, a culpa é do governo em si que apresentou o EAD sem uma estrutura para os alunos. (2º Relatório, PAIVA, 2021, p.306.)

Há também uma segunda experiência entre estudantes para quem a queda de desempenho, ou a perda da motivação em estudar foi vivida de forma mais individualizada, com uma carga de autorresponsabilização. Essa percepção foi expressa em termos como “emburreci”, evocado por uma jovem negra de uma ETEC de Sorocaba

no Grupo Focal, ou “perdi Q.I”, trazido por uma jovem que frequentava escola de ensino regular na zona sul de São Paulo, de acordo com o Relatório de 2022.

... não sabe se quer voltar, **pois sente que está perdendo QI que está cada dia ficando mais burro** (em tom de piada) ... (3º Relatório, PAIVA, 2022, p.79)

Um termo muito semelhante foi usado por uma jovem do grupo focal “Jovens, trabalho e perspectivas de futuro”, caracterizando o que parece ser uma experiência de ruptura com a sua autoimagem como estudante:

É sobre isso de ser a pessoa nerd que ficou burra, você não está entendendo. Eu sou a maior história de decadência das histórias. Não, sério. Você vai ver o meu regresso. Quando eu tinha 11 anos, eu ganhei a minha primeira medalha, que foi medalha de melhor redação da zona sul. Que teve uma competição lá entre as escolas e aí eu ganhei o primeiro lugar em redação da zona sul de São Paulo, tipo São Paulo inteira participava, eu ganhei o primeiro lugar da zona sul, ok. No 9º ano, eu fiz a prova da ETEC para passar e eu passei em quinto lugar. E ano passado eu reprovei... Fim. (L., 17 anos, mulher branca, estudante ETEC em São Paulo, GF do dia 09/12/2021)

Ainda que a emergência da pandemia tenha provocado, para boa parte de estudantes, rupturas em diversos campos das suas vidas, o conjunto de relatos colhidos dão conta de que houve, em alguma medida, uma quebra na forma como se relacionavam especificamente com a escola.

Sem ignorar diversos estudos (LEÃO, 2006; SPOSITO e SOUZA, 2014; CORTI, 2017) que apontam a histórica precariedade como se configura a oferta da educação pública de nível médio no Brasil e as tensões diversas que fazem como que Leão, Dayrell e Reis (2011) concluam que “a produção de si como aluno torna-se uma tarefa árdua e complexa” (LEÃO et al., 2011, p.267), a narrativa que vai se construindo indica uma mudança abrupta por parte dessa juventude na relação com a instituição escolar. Como vemos aqui, um primeiro indicador dessa alteração é uma experiência coletiva de fracasso da aprendizagem, inclusive entre jovens que carregavam, até então, uma imagem positiva de si como estudante e da sua relação com a escola.

Outro aspecto reside numa percepção de injustiça. O sociólogo francês François Dubet faz uma discussão acerca da justiça escolar, em que identifica diversos problemas inerentes à essa ideia, especialmente por conta da sua perspectiva meritocrática, que pode funcionar como um mecanismo perverso, de legitimação das diversas desigualdades que residem na sociedade e se expressam também na escola. Contudo, o autor defende que uma escola democrática deve buscar formas de igualdade, adotando mecanismos de

reconhecimento do mérito que superem as desigualdades “de nascimento”, inaceitáveis (DUBET, 2004). Para lidar com esse impasse, Dubet vai propor que:

É preciso principalmente assegurar a igualdade da oferta educacional para suprimir alguns “privilégios”, algumas cumplicidades evidentes entre a escola e determinados grupos sociais. Essa é uma luta fundamental para a justiça escolar. Se compararmos a justiça meritocrática a uma espécie de competição esportiva, seria preciso garantir que todos os competidores conhecessem as regras do jogo, o que não é o caso da escola, em que muitas famílias as ignoram; seria preciso que o terreno fosse igual para todos, ou seja, que o sistema fosse transparente e que os juízes não fossem parciais. Ainda estamos longe disso, apesar da igualdade de oportunidades alardeada em todos os discursos. (DUBET, 2004, p.544)

O encontro com estudantes Pré-ICs dá conta que há uma variedade de formas de lidar com a questão do mérito escolar, sendo que em alguma medida essa dimensão é vivida mais pela ótica da autorresponsabilização e do fracasso. No entanto, é também possível notar certa frequência como jovens estudantes identificam que estão submetidos a condições muito desiguais no contexto de sua escolarização, o que é gerador de um sentimento de injustiça. Ao que parece, essa percepção vai se reafirmar no contexto da pandemia, a medida em que jovens estudantes de Pré-IC identificam dificuldades na oferta escolar da rede pública que supõem não se reproduzirem em outros espaços, especialmente aqueles destinados à estudantes provenientes das elites (que frequentemente estão associados às instituições de ensino privadas).

A jovem L.W (mulher, negra, 18 anos), durante a entrevista individual, recupera alguns aspectos da sua trajetória escolar. A jovem que havia então concluído a educação básica tinha boas referências sobre sua experiência escolar e seu desempenho como estudante, fazendo elogios às escolas onde cursou ensino fundamental e médio, indicando uma boa percepção dos estudos. Quando perguntada sobre o papel da escola ela afirmou:

Ser o famoso alguém na vida, né? Estou indo para a escola. Ah, eu tenho que ser alguém na vida, tem que ir para a escola. Era isso. Mas é porque eu gostava de ir para a escola. Sempre gostei, né? Agora, vendo assim que acabou, eu vejo como as pessoas gostam bastante. Não tinha tanta preocupação como tem agora. Era bom, porque a gente se comunicava mais, tipo assim, passava os dias convivendo com outras pessoas. Gostava, assim, na época. Então, para mim era gostoso ir para a escola, eu gostava. Eu vejo o quanto me faz falta agora. E se eu pudesse ter feito os dois anos que eu perdi, eu fazia sim. (L.W, mulher, negra, ex-aluna da escola AG, Entrevista individual em 20/11/2022)

A partir do contexto de pandemia, as expectativas até então depositadas na escola pela jovem tiveram que ser, em alguma medida, revistas. Assim, a conclusão da educação básica, mesmo longe do esperado, passa a ser um alívio:

Eu fiquei: ‘Meu Deus, graças a Deus’. Eu agradeço tanto a Deus, porque para mim foi horrível os dois últimos anos, eu meio que perdi. Então, foi bem... bem ruim esses dois últimos anos, assim, o EAD. Então, para mim foi um alívio. Parar de ter essa cobrança de lição online, sem eu aprender nada. Então, para mim, foi um alívio terminar. Eu senti... eu senti alegre. Foi maravilhoso, eu acabei, acabou um ciclo, deu tudo certo, não fui tão mal. Mesmo que eu tenha essa coisa toda deu certo. Foi bom... e um alívio de ter conseguido terminar isso, mesmo com o caos. (L.W, mulher, negra, ex-aluna da escola AG, Entrevista individual em 20/11/2022)

Na fala de L.W, a importância da escola parece se reafirmar também na sua ausência, seja em razão da finalização do ciclo escolar, ou mesmo pela percepção de que os “anos pandêmicos” não contaram efetivamente como anos de estudo.

O relato da jovem confirma aspectos valorizados por jovens estudantes das camadas populares: a promessa de ascensão a partir dos estudos; a possibilidade de encontro com pares; e a vivência de um tempo menos comprometido com outras responsabilidades. Ainda assim, parece que L.W se refere a uma escola que nos últimos anos do ensino médio não pode ser vivida dessa forma. Essa impossibilidade de viver a escola como tal, mesmo estudando, fica bastante explícita quando a jovem manifesta o desejo de recuperar “os dois anos que eu perdi”. Há, assim, uma experiência de escola que parece ter se consolidado em parte dos anos de sua vida e que se torna uma referência positiva, mas ao mesmo tempo muito diferente daquilo que foi vivido durante a pandemia, produzindo uma sensação de perda. No caso de L.W dois aspectos parecem mais importantes para essa percepção: a necessidade de priorizar o trabalho e a desestruturação do ensino no período de distanciamento social, que atravessa quase toda sua passagem pelo ensino médio.

No 3º Relatório, a equipe da escola AG descreve as experiências de estudantes dessa escola ao longo de 2021 e início de 2022, indicando, ao final, se configurar *crise de confiança*, que parece um caminho fértil para ler esse conjunto de relatos. É preciso, contudo, sempre considerar que a *crise de confiança* em relação à escola não diz respeito unicamente aos efeitos da pandemia, mas também a elementos anteriores a ela, como já apontado. Se a adesão aos estudos parte em alguma medida na possibilidade de depositar na escola certa expectativa de que a vida escolar possa garantir alguma melhoria na condição de vida, fica nítido que o período de pandemia torna ainda mais explícita, para esses jovens, a incapacidade da rede pública proporcionar condições mínimas de cumprir essa promessa. Mas essa forte percepção de desamparo a que se referem esses e essas

estudantes é também indicadora das tensões que se consolidaram ao longo da massificação da oferta do ensino médio público no Brasil e na rede estadual paulista, conforme indica a literatura (SPOSITO, 2005; LEÃO, 2006; DAYRELL, 2007. CORTI, 2016).

As relações da juventude estudante com a escola sempre incorporaram tensionamentos de várias ordens entre estudantes de diferentes perfis e a instituição escolar, e de maneira geral tem sido possível identificar uma “distância entre o que a sociedade espera da escola e o que a escola tem sido capaz de oferecer” (LEÃO, DAYRELL & REIS, 2011, p.255). Também é importante recuperar o fato de que a oferta educacional pública para o nível médio, historicamente desinvestida, sempre foi marcada por certa precariedade. Não se trata, portanto, de limitar a análise aqui ao período de pandemia, mas perceber novas nuances que emergem desse momento.

As críticas sobre a precarização do ensino, inclusive, não se limitaram apenas à realidade “pandêmica”. Ela também foi dirigida a diversos outros aspectos da escola e das políticas educacionais. Embora essa pesquisa não tenha como propósito avaliar criticamente tais políticas, vamos aqui nos deter brevemente sobre alguns de seus traços para melhor contextualizar as experiências de Pré-ICs acerca do seu processo de escolarização.

Em escola regular da zona sul de São Paulo as queixas de estudantes se dirigiram especificamente a implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual, iniciada em 2021, mesmo durante a pandemia. A mudança responde a alterações no currículo escolar, especialmente aquelas produzidas pela Lei 13.415 (2017), que instituiu o Novo Ensino Médio, o qual, entre outros aspectos, implicou na criação de cinco itinerários formativos - um deles dirigido à formação técnico-profissional. Tais itinerários seriam ofertados prioritariamente pela própria escola, sendo elegidos pelos estudantes de ensino médio. Jovens Pré-ICs, no diálogo com a equipe de campo, demonstravam insatisfação:

Em abril de 2021, os estudantes tecem críticas ao ensino médio e a ideia de projeto de vida incluído na organização da escola que envolve também as novas disciplinas e itinerários educativos. ... as eletivas no primeiro ano ... as aulas diferenciadas, mas ao longo do tempo para escolher e você vai no dia e escolher ... são 30 vagas para cada sala, mas tinha 45 estudantes, sempre alguém fica de fora ... a professora de matemática fez coisas de garrafa pet ... se não conseguir nada vou vender isso na praia ... foi dado, mas sem suporte sabe!? 20 de abril de 2022 (PAIVA, 3º Relatório, 2022, p.101)

Estudantes da escola avaliaram a realização de escolhas desse tipo no ensino médio muito precoce.

(...) a ideia no papel é boa, mas a prática fica mais difícil ... não pensaria em fazer isso no ensino médio ... não sabe o que quer na vida ... para entender o que quer fazer ... relações internacionais ... faz sentido na minha cabeça .. o que é faculdade pública ... nem sabia onde ficava a USP ... sabe onde é, como chegar lá e como passa ... IC EM, 27 de abril de 2021 (PAIVA, 3º Relatório, 2022, p.101)

De fato, o Novo Ensino Médio vem recebendo muitas críticas por parte de estudantes, especialistas, pesquisadores e profissionais da educação de todo país, tanto no que diz respeito ao seu fundamento, como também para a sua difícil operacionalização. Uma dessas críticas coincide com a queixa de estudantes aqui apresentada: a falsa ideia de escolha, diante da ausência de condições das redes de ensino em ofertar esses itinerários. Leão (2018), em artigo sobre a reforma do ensino médio, reforçou essa perspectiva:

A pretexto de “flexibilizar” a organização curricular das escolas de ensino médio, torna mais enrijecida e empobrecida a formação oferecida. Como descrito anteriormente, uma das principais mudanças diz respeito à instituição de cinco diferentes percursos formativos (artigo 36 da LDB) “que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino”. A impossibilidade de mudar de percurso, além de que a escola não se obrigará a ofertar todos os itinerários para a livre escolha dos alunos, torna-se um problema para adolescentes que, nesse momento da vida, ainda estão construindo seus projetos de futuro e, naturalmente, têm muitas dúvidas sobre isso. (LEÃO, 2018, p.08)

A jovem L.W (mulher, negra, 18 anos), durante a entrevista individual, recupera alguns aspectos da sua trajetória escolar. A jovem que havia então concluído a educação básica tinha boas referências sobre sua experiência escolar e seu desempenho como estudante, fazendo elogios às escolas onde cursou ensino fundamental e médio, indicando uma boa percepção dos estudos. Quando perguntada sobre o papel da escola ela afirmou:

Ser o famoso alguém na vida, né? Estou indo para a escola. Ah, eu tenho que ser alguém na vida, tem que ir para a escola. Era isso. Mas é porque eu gostava de ir para a escola. Sempre gostei, né? Agora, vendo assim que acabou, eu vejo como as pessoas gostam bastante. Não tinha tanta preocupação como tem agora. Era bom, porque a gente se comunicava mais, tipo assim, passava os dias convivendo com outras pessoas. Gostava, assim, na época. Então, para mim era gostoso ir para a escola, eu gostava. Eu vejo o quanto me faz falta agora. E se eu pudesse ter feito os dois anos que eu perdi, eu fazia sim. (L.W, mulher, negra, ex-aluna da escola AG, Entrevista individual em 20/11/2022)

A partir do contexto de pandemia, as expectativas até então depositadas na escola pela jovem tiveram que ser, em alguma medida, revistas. Assim, a conclusão da educação básica, mesmo longe do esperado, passa a ser um alívio:

Eu fiquei: ‘Meu Deus, graças a Deus’. Eu agradeço tanto a Deus, porque para mim foi horrível os dois últimos anos, eu meio que perdi. Então, foi bem... bem ruim esses dois últimos anos, assim, o EAD. Então, para mim foi um alívio. Parar de ter essa cobrança de lição online, sem eu aprender nada. Então, para mim, foi um alívio terminar. Eu senti... eu senti alegre. Foi maravilhoso, eu acabei, acabou um ciclo, deu tudo certo, não fui tão mal. Mesmo que eu tenha essa coisa toda deu certo. Foi bom... e um alívio de ter conseguido terminar isso, mesmo com o caos. (L.W, mulher, negra, ex-aluna da escola AG, Entrevista individual em 20/11/2022)

Na fala de L.W, a importância da escola parece se reafirmar também na sua ausência, seja em razão da finalização do ciclo escolar, ou mesmo pela percepção de que os “anos pandêmicos” não contaram efetivamente como anos de estudo.

O relato da jovem confirma aspectos valorizados por jovens estudantes das camadas populares: a promessa de ascensão a partir dos estudos; a possibilidade de encontro com pares; e a vivência de um tempo menos comprometido com outras responsabilidades. Ainda assim, parece que L.W se refere a uma escola que nos últimos anos do ensino médio não pode ser vivida dessa forma. Essa impossibilidade de viver a escola como tal, mesmo estudando, fica bastante explícita quando a jovem manifesta o desejo de recuperar “os dois anos que eu perdi”. Há, assim, uma experiência de escola que parece ter se consolidado em parte dos anos de sua vida e que se torna uma referência positiva, mas ao mesmo tempo muito diferente daquilo que foi vivido durante a pandemia, produzindo uma sensação de perda. No caso de L.W dois aspectos parecem mais importantes para essa percepção: a necessidade de priorizar o trabalho e a desestruturação do ensino no período de distanciamento social, que atravessa quase toda sua passagem pelo ensino médio.

3.2.2 - Projeto de acesso ao ensino superior em risco

Uma característica bastante marcante nos grupos de Pré-IC vinculados ao Projeto Temático é a demanda de acesso ao ensino superior após a conclusão da educação básica. Conforme apontaram outros estudos (LEÃO, 2006; TARTUCE, 2010; SANTOS, 2018), a escola figura como um caminho de ascensão social, mas existe uma percepção geral de que só o diploma de ensino médio é insuficiente para dar conta dos seus anseios por uma melhoria das condições de vida ou para garantir uma trajetória profissional satisfatória.

Com a ampliação da escolarização de jovens de camadas populares e a implementação de políticas de promoção do acesso ao ensino superior – a despeito dos

limites apontados em diferentes estudos (TARÁBOLA, 2015; JARDIM e ALMEIDA, 2016) -, o ingresso em universidades e faculdades passa a compor o horizonte de estudantes da rede pública, sendo cada vez mais frequente nos seus projetos futuros. A demanda por acesso a cursos de nível superior e a expectativa de que a escola possa preparar para os exames seletivos tem sido confirmada por diferentes pesquisas produzidas a respeito da juventude estudante de ensino médio (FREITAS, 2016; SANTOS, 2018; ABRAMO, VENTURI e CORROCHANO, 2020).

No caso de jovens com vínculo com o Projeto Temático, o desejo de continuidade dos estudos em instituições de ensino superior foi predominante, aparecendo como tema recorrente nos relatórios, nos grupos focais e no grupo de jovens estudantes da escola AG. Esse interesse está presente tanto entre estudantes das escolas regulares vinculadas à pesquisa, como também das ETECs, estando presente na fala de jovens que frequentam a escola nos diferentes períodos, e que se encontram trabalhando ou não.³¹ Vale considerar que a própria participação em projeto de pré-iniciação científica pode ter sido um filtro de seleção de estudantes com essas inclinações.

No grupo da escola AG o ensino superior foi tema recorrente. Considerando a turma de IC-EM do ano de 2020-2021, composta por nove estudantes, pelo menos oito manifestaram interesse no ensino superior – a jovem S.C (negra, 18 anos), que havia sido recém-promovida em empresa de call center explicitou seu interesse em seguir nesse trabalho e depois tentar ter um negócio próprio, sem mencionar o desejo acesso a essa etapa de ensino. Na turma composta de sete estudantes para o ciclo de 2021-2022, com jovens um pouco mais novos, do turno da manhã, o ensino superior aparece como horizonte de todos e todas. Nos grupos focais o tema do ensino superior também surgiu com força e praticamente todos e todas participantes indicaram interesse em realizar exames seletivos.

Os exames de acesso ao ensino superior surgem, nas diferentes narrativas, como principal obstáculo para a realização de seus projetos, sendo uma grande fonte de angústia e incerteza. Entre essas provas, o ENEM é aquela mencionada com maior frequência.

A avaliação de que o ensino ofertado pela rede pública era deficiente e os colocava em desvantagem aparece nos relatos em diferentes escolas. São elencadas diversas razões

³¹ Se o projeto de acesso ao ensino superior é compartilhado entre os perfis mais diferentes entre Pré-ICs, deve ser considerado o fato de que muitos e muitas jovens em condições mais vulneráveis foram se afastando do Projeto Temático, sobretudo para se dedicar ao trabalho – conforme os registros das equipes. Assim, essa grande demanda pode ser uma característica específica do perfil que se tornou predominante entre jovens participantes do Pré-IC, com todos os filtros já apontados anteriormente.

para isso, como: ausência prolongada de professores de certas disciplinas, excesso de aulas vagas, ambiente conturbado em sala de aula, falta de didática de professores, além das perdas relacionadas ao ensino online durante a pandemia. Parece haver uma consciência de uma parcela significativa de jovens participantes de Pré-IC das desigualdades na oferta educacional, que se expressa na comparação entre escola pública e a escola privada. O tema aparece na fala de jovem negra, estudante da AG, presente no 1º Relatório:

(...) muito injusto, e deveria ser diferente, que as pessoas de escola pública deveriam estudar nas universidades públicas, quem estuda em colégio particular, por ter condições de pagar mensalidade, deveria estudar em faculdades particulares. (Relatório de Progresso Científico 2019, p.22)

Vale ponderar que há, no interior dessa forma de olhar as desigualdades, uma ideia (bastante comum) de que a universidade pública não deveria ser para todos, o que abre para outro debate sobre gratuidade e universalidade do ensino superior público, muitas vezes pautado por uma perspectiva privatista da educação.

Já durante a pandemia, no início de 2021, sua colega de escola reafirma a preocupação com ser estudante da rede pública diante do desafio dos exames de acesso, associa o ensino superior à possibilidade de “um futuro bacana”, e indica a necessidade de maior apoio da rede pública durante a pandemia:

Eu acho que esse aluno precisa de um pouco mais de apoio porque essa fase de pandemia infelizmente está muito complicada para qualquer um. Ainda mais quem está indo agora prestar o ENEM, porque precisa de muita didática. (...) E a gente que está na escola pública agora, você acha que com esse ensino, a gente tem ensino da prova? A gente tem uma cabeça para fazer aquela prova, daquele jeito? A gente não tem. A gente depende disso para ter um futuro, justamente. Porque no Brasil só tem condições de ter uma casa, um lugar confortável aquele que estuda, aquele que tem um futuro bacana. Difícil isso aí. (P.M, mulher, branca, encontro online da escola AG de 04/04/2021)

Para a maior parte destes e destas jovens o ensino superior não é apenas um desejo, mas é também compreendido um elemento decisivo para suas trajetórias pessoais e demais projetos futuros. Nesse sentido o tema vem acompanhado de uma carga emocional, grandes expectativas e a percepção de estarem pressionados, especialmente entre jovens que estão no último ano do ensino médio, conforme a fala do jovem estudante de ETEC, E.G, durante a entrevista coletiva, ao refletir sobre o que era ser jovem:

(...) eu concordo nessa parte que a gente, ao mesmo tempo que a gente tem uma pressão né, uma pressão em cima da gente para pensar numa faculdade, passar no vestibular, a gente tem que ter um ponto de equilíbrio para você não

perder adolescência, você ter as coisas da sua vida sem, mesmo assim, não perder seu rumo. (E.G, homem, branco, Entrevista coletiva de 11/12/2021)

A equipe de campo vinculada a ETEC de Sorocaba descreve, em relatório sobre o ano de 2021, que jovens Pré-ICs associavam a queda de rendimento escolar com as possibilidades de acessar o ensino superior e, a partir deles, obter emprego no futuro, um desafio que seria agravado, segundo o seu entendimento, pela falta de políticas públicas de acesso a trabalho:

(...) membros do grupo de quarta-feira mostravam interesse em pesquisar um tema que era o centro de suas próprias angústias acerca da necessidade premente de escolherem quais estudos iriam cursar após o ensino médio, o que, em sua percepção, seria uma escolha determinante para sua futura empregabilidade. Além disso, temiam que essa mesma empregabilidade esteja sendo prejudicada, tanto pela baixa qualidade dos aprendizados no ensino remoto, quanto pela baixa perspectiva de inserção no mercado de trabalho, dadas as restrições de projetos e programas de empregabilidade para jovens (...) Veio à tona a questão da meritocracia, performance e insegurança com o futuro. Falaram em “diminuição do rendimento” no ensino remoto comparado com o presencial: “não rendia” era a palavra deles. (PAIVA, 3º Relatório, 2022, p.177)

O bom ou mal desempenho escolar apareceu como um dos indicativos a respeito das suas chances de sucesso nos exames, de modo que a experiência escolar durante a pandemia, com todos seus percalços, se constituiu em um elemento desestabilizador desse projeto. Para muitos estudantes, os problemas de aprendizagem foram razão de uma alteração de planos, provocando a desistência de realizar o ENEM ou outros exames, bem como repercutindo na avaliação de que seria necessário pensar em cursos considerados mais acessíveis, eventualmente optando pela rede privada. A jovem L.W. (mulher, negra, 18 anos), durante encontro online da escola AG de março de 2021, descreve suas inseguranças:

Pelo jeito ano que vem não vou tentar a faculdade, vou tentar estudar, ver se isso acalma (...) Prefiro não me submeter a uma coisa que eu vou ficar constrangida, porque eu tenho potencial então prefiro não fazer, prefiro tentar me estabilizar, estudar mais, e fazer só em 2023 uma faculdade. Está muito difícil, muito complicado e eles não se importam. Eu não sei nem se está tendo aula na outra plataforma, até agora não vi nada. E estou tentando me organizar das lições do começo do ano. (L.W, mulher, negra, encontro online da escola AG de 21/03/2021)

A dimensão econômica também surge como questão associada ao problema de aprendizagem. A mesma jovem L.W, em entrevista individual, lembrando o período em que cursou o 3º ano do ensino médio, em 2021, retoma suas dúvidas quanto ao futuro,

considerando a necessidade de abrir mão da instituição de ensino preferida por um curso em uma instituição privada com preço mais acessível:

Então, antes, eu queria muito fazer a Faculdade de Publicidade e Propaganda, aí eu falei... aí eu, no final do ano, eu falei: Eu não sei se eu quero mais. Por que? Porque eu não tenho como fazer a prova do ENEM, eu acho que eu não vou conseguir uma bolsa que eu consiga pagar. (L.W, mulher, negra, entrevista individual concedida em 20/11/2022)

A experiência destes e destas estudantes passava não somente por uma avaliação sobre seu conhecimento dos conteúdos cobrados nas provas, como também as condições econômicas de suas famílias. Conforme o registro da equipe de campo, uma das jovens apontou, ainda em 2020, que:

Enem será perda de tempo. A escola está ruim, não estou aprendendo nada e não consegui isenção da inscrição. Gastar oitenta e seis reais para fazer uma prova como treineira e que não tenho conhecimento é muito para mim. Ninguém na minha casa está trabalhando, preciso desse dinheiro (2º Relatório, p.28)

No 3 (2022), a equipe de campo ligada ao Relatório a ETEC de São Paulo traz um apanhado das manifestações de estudantes de Pré-IC que reforçam os aspectos aqui levantados:

“... não pretendia fazer ... entrar na faculdade este ano ... pensei ano que vem ... fazer ENEM e coisas, mas não estou contando muito com isso ... posso entrar no outro ano ...” IC EM, 10 de agosto de 2021.

“...eu só queria viver meu ensino médio estilo Estados Unidos ... meus sonhos foram destruídos ...meu medo é não conseguir passar em nenhum vestibular” IC EM, 12 de maio de 2021.

Em relação aos estudos e projeto para o futuro, a estudante JAC., revelou que tanto ela quanto outros colegas de sala perderam, inclusive, a esperança no vestibular. 27 de outubro de 2021. (PAIVA, 3º Relatório, 2022 p.346)

No mesmo relatório encontramos um registro semelhante feito pelas equipes de campo de escola regular da zona sul e outra ETEC da região sudeste, ambas de São Paulo. Fica marcada, na fala de estudantes, tanto a importância atribuída ao ENEM como a percepção de que a pandemia agravou a desigual condição de acesso ao ensino superior:

(...) não quiseram mudar o prazo do ENEM – jovem que **a mãe precisa sair para trabalhar e a escola está fechada e ele tem que fazer as coisas de casa, ficar em casa ... os estudantes têm que além de estudar ajudar em casa e várias outras coisas** ... como essa pessoa de classe baixa pode estudar para o ENEM e materiais para isso... **nossa única oportunidade é o ENEM e a desigualdade que isso causa ... nessa pandemia a desigualdade se evidenciou.** (PAIVA, 3º Relatório, 2022, p.101)

Com o EaD muitos não conseguiram se organizar. Prejudicou muito o aprendizado. Isso entra na questão do jovem e o acesso à universidade pública, as pessoas não estão tirando boas notas no vestibular. Teve até aquela

propaganda do ENEM de ‘estude como puder’, mas a gente sabe que não é bem assim, né? A pandemia afetou muito a situação do jovem em relação à escola e à universidade pública. (PAIVA, 3º Relatório, 2022, p.286)

Durante o grupo focal, a jovem estudante de ETEC de Sorocaba, G.M. (mulher, negra, 16 anos), indicou que o tema dos caminhos de acesso ao ensino superior envolvia um conjunto complexo de questões a serem consideradas. Articulava, na sua tomada de decisão, uma avaliação sobre seu desempenho escolar, as suas condições de saúde mental/autoconfiança, e sua situação financeira:

Sempre quis fazer medicina (...) Só que aí veio a maldita pandemia e eu não tenho condições financeiras de hoje pagar uma faculdade de medicina, porque é uma faculdade muito cara que requer também recursos muito caros. Então eu não teria condições. A única maneira de eu entrar na faculdade seria através, né, de PROUNI ou uma federal. Aí, por conta da pandemia, eu era nerd que foi ficando burra e aí eu vi e eu falei “não vai dar, não vai dar, eu não vou ter saúde mental para conseguir e me esforçar para estudar, para estudar da forma que eu quero e conseguir passar na faculdade”. E aí eu desisti de fazer medicina. (...) E hoje eu quero fazer Direito, aí hoje Direito pelo menos é uma faculdade que se eu não passo na federal, eu ainda teria condições de fazer, então é isso. A pandemia me afetou, nessa questão de afetar em relação aos estudos, né? De eu não, de eu ver que eu não vou conseguir é, ter foco, ou recursos para estudar. (G.M, mulher, negra, 16 anos, GF de 09/12/2021)

A ideia de interação entre diferentes fatores é também trazida pela jovem da escola AG. E.S (branca, 17 anos) aponta temas que para ela faziam muito sentido para compreender a experiência de jovens estudante durante a pandemia, e estabelecia relações entre a covid-19, estudos e saúde mental:

Eu particularmente gosto da área que vai envolver mais o tema de educação. (...) E também saúde mental envolve a educação, já que a gente vê nas redes sociais as pessoas achando que elas estão burras, que elas vão ficar inúteis ano que vem... e tem essa preocupação que as pessoas não vão passar no ENEM se ele não for adaptado, porque não vai ser todo mundo que vai fazer um curso incrível e ver aulas ao vivo. (...) para mim, se eu fosse falar, isso seria mais interessante, relacionar covid e educação. (E.S, mulher, branca, encontro virtual de 21/03/2021)

Os relatos nos levam a problematizar a hipótese levantada pela “Juventudes e a pandemia do coronavírus – 2ª Edição” (CONJUVE, 2021) de que houve, no período, um certo desengajamento de jovens nos seus projetos de ingresso ao ensino superior. Se há jovens que consideram adiar os exames, isso não indica desinteresse ou desmobilização, mas uma análise a respeito das suas chances de sucesso. Antes de um desengajamento o que se colocam são o aprofundamento das dificuldades de jovens da rede pública conseguirem concretizar seus projetos de ingresso numa faculdade ou universidade – revendo estratégias e realizando novos esforços para não “ficar para trás”.

Vale também ressaltar que o número de jovens que tem realizado o ENEM já vinha se reduzindo antes mesmo da pandemia³², o que indica a presença de outros fatores, como as mudanças nas políticas de acesso ao ensino superior, sobretudo a partir de 2017 – como foi o caso das alterações no Edital do ENEM daquele ano, com a criação de obstáculos para o pedido de isenção das taxas de inscrição. Segundo dados do Instituto Semesp, com base nas informações do Instituto Anísio Teixeira (INEP), a redução de inscritos nesse exame no ano de 2021 foi de mais de 77% entre pessoas com renda mensal de até três salários mínimos, sendo muito significativa entre estudantes com inscrição gratuita³³. São indicadores de que as mudanças nas regras repercutiram num menor acesso a essa política.

Ao mesmo tempo que jovens estudantes indicavam viver um turbilhão de emoções, que parecem representar a vivência da pandemia como uma montanha-russa que atravessa suas vidas escolares e seus projetos pessoais, é possível notar a todo tempo que estão fazendo cálculos bastante pragmáticos quanto às suas possibilidades de sucesso e pensando caminhos possíveis entre aqueles que estavam disponíveis. Suas reflexões dão conta de um universo diverso de questões, como um caleidoscópio que reúne um conjunto de imagens fragmentadas, composto a partir do esforço permanente de ler a realidade com os dados disponíveis e ir, ao mesmo tempo, construindo caminhos possíveis. Nesse sentido, não se trata de uma mera fragilidade pessoal, mas uma vivência coletiva de grande instabilidade, diante de uma relação com os estudos que parece ter se liquefeito a medida em que a pandemia se desdobra numa relativa precarização da escola e do papel que ela cumpria em suas vidas. Se esses e essas jovens – mesmo antes da emergência sanitária - lançavam mão de outras possibilidades de formação para além da educação escolar, para a maior parte a escola ainda era uma referência estruturante. Tanto as suas identidades como estudantes se tornaram mais instáveis, como as possibilidades de realização da escola como caminho de ascensão social ficou ainda mais fragilizado. Além disso, há uma percepção corrente entre esse grupo de jovens estudantes de que suas condições de acesso ao ensino superior, já marcadas pelas desigualdades, foram

³² Dados do Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/84491-participantes-do-enem-2019-ja-podem-consultar-nota-final>

³³ Matéria “Enem tem queda de 77% de inscrições de estudantes pobres” da revista Carta Capital (setembro de 2021), disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/enem-tem-queda-de-77-de-inscricoes-de-estudantes-pobres/>

duramente afetadas, de modo que as dificuldades associadas à pandemia e ao ensino remoto agravaram um problema pré-existente.

Ainda assim havia estudantes para quem, a despeito dessa consideração, o acesso ao ensino superior permanecia sendo um desafio a ser superado a partir da mobilização individual, a partir da crença em superar as barreiras a partir da própria força interna. Entre esses e essas jovens, parece haver uma força interna mobilizada para afastar e controlar suas angústias, de modo a conseguir um melhor gerenciamento de si, ampliando suas chances de acessar o curso ou a universidade desejada. O contexto social adverso era lido, portanto, como reforçador de uma demanda de superação pessoal. Essa é a posição da jovem R.F. (mulher, negra, 17 anos), para quem os efeitos da pandemia não alteravam seu projeto de cursar medicina:

No meu caso [a pandemia] não alterou. Só meu deu mais gosto ainda de seguir nessa área. Era um sonho, mas depois eu comecei a me apaixonar mesmo na área então bati o martelo que era isso mesmo. Tanto que hoje em dia eu não tenho meu plano b. Antes eu tinha. Eu não tenho mais, é isso e eu vou seguir isso. [...] Porque eu vou passar, eu vou passar, vou seguir essa área, vou atuar como médica, como cirurgiã cardíaca. Vou conseguir. Convictada, eu vou conseguir isso, nem que demore dez anos. (R.F., jovem negra, ETEC São Paulo, GF 11/12/2021)

O discurso afirmativo da jovem não negava as dificuldades postas, mas apontava para a disposição (e o desejo ou fé) de superá-las. Ao analisar os impactos da pandemia em seus projetos, a jovem mostrava ter consciência dos obstáculos implicados na sua escolha de curso, passando a se cobrar mais:

A única coisa que eu percebi que alterou é que ficou mais difícil para eu conseguir. Em questão de nota de corte da universidade, em questão também no mercado de trabalho, porque a minha mãe é dessa área e ela estava falando que no hospital dela estava tendo algumas coisas assim...Mas isso não me desmotivou sobre seguir nessa área, na verdade eu fiquei mais convicta, senti que estou me cobrando mais nessa questão de me dedicar nos estudos para conseguir passar no vestibular, mas além disso não. (R.F., jovem negra, ETEC São Paulo, GF 11/12/2021)

No grupo focal em que participou a jovem mencionou ter ficado “obcecada pelos estudos” no início da pandemia, o que lhe impactou emocionalmente, fazendo com que passasse a buscar o que chamou de “um equilíbrio”.

(...) porque eu já estava em casa, aí eu ficava enfiada no quarto, só estudando, então eu realmente não tinha vida social nem com o pessoal da minha família que também estava em casa. E isso estava afetando muito, então. Aí eu comecei a fazer esse equilíbrio.

Não só fica pensando no futuro ‘eu preciso estudar, eu preciso trabalhar’, claro, a gente não pode esquecer isso, né, mas a gente também pode equilibrar a nossa vida pensando na parte séria e na parte que nos dá aquele, aquela felicidade. (R.F, mulher, negra, GF do dia 11/12/2021)

Esse esforço de superação de desafios por meio da iniciativa individual, mesmo que não desconsidere fatores sociais, parece crer demasiadamente na efetividade desse esforço individualizado, reforçando em alguma medida a autorresponsabilização pelo sucesso e fracasso. Trata-se de situação semelhante à apontada por Santos (2018) acerca das experiências de jovens que haviam concluído a educação básica e almejavam o acesso ao ensino superior. A autora identificou que jovens e seus familiares faziam investimentos desde cedo para construir uma trajetória escolar bem-sucedida, implicando em sacrifícios no tempo presente com vistas a conseguir bons resultados nos exames de acesso ao ensino superior.

A experiência escolar e as maneiras como os indivíduos subjetivam o papel de estudante, parece ocupar um lugar de destaque na estruturação de itinerários potenciais de estudo. A imagem que os indivíduos elaboram sobre si mesmos a partir das relações estabelecidas com as famílias, com a instituição escolar e com os diferentes atores com os quais defrontaram-se nessas diferentes instituições não figura como um preditivo do sucesso deles nos exames de mérito acadêmico, mas parece operar como uma abertura potencial para os riscos de se colocar à prova, reafirmando ou destruindo uma confiança inicial sobre si mesmo. (SANTOS, 2018, p.167-168)

A autora vai discutir, assim, a noção de mérito como um “sobre-esforço individual” realizado pelos jovens em busca de mobilidade social vai discutir a noção de mérito como um “sobre-esforço individual” realizado pelos jovens em busca de mobilidade social e realização pessoal (SANTOS, 2018). Para uma parcela da juventude a própria possibilidade de constituir e manter uma perspectiva de futuro – e, para tanto, conservar sua confiança nela - parece funcionar como um suporte importante em suas trajetórias (CORROCHANO, 2012). Percebendo-se em posição desvantajosa nos exames de mérito, parece haver uma parcela de jovens que busca perseguir seus projetos a partir de um sobre-esforço, que seria, em alguma medida, capaz de reduzir as distâncias socialmente produzidas.

Parece interessante voltar, aqui, à discussão levantada por Dubet (2004) sobre mérito e justiça no âmbito da educação escolar. Para o autor, mesmo que se reconheça o risco de as escolas funcionarem como legitimadoras de desigualdades por conta limites evidentes que o sistema de mérito encontra na sociedade contemporânea, ele ainda constituiria no caminho mais viável para uma democracia garantir “desigualdades justas” (que não passam por privilégios previamente adquiridos). Nesse sentido, o sistema

escolar deve desenvolver a sua capacidade de mitigar essas discrepâncias, apostando no que o sociólogo denomina de uma “ficção necessária” (DUBET, 2004). Esse caráter ambíguo (e, de certo modo, ficcional), que ao mesmo tempo reconhece as injustiças do sistema de mérito tal como ele se dá, mas aposta no esforço pessoal como forma de superar ou reduzir as discrepâncias nas chances de sucesso, parece compor de algum modo a experiência de jovens como a de R.F.

3.2.3 – *Aumento da sobrecarga de atividades escolares*

Para um grupo importante de jovens de Pré-IC dos diferentes campos de pesquisa, inclusive aqueles que não trabalhavam, a passagem para o ensino remoto foi bastante exigente, comprometendo uma parcela significativa do tempo. Esse aumento já era percebido no primeiro ano de ensino remoto, em 2020, conforme registrado no Relatório Científico de Progresso, em trecho que descrevia as experiências do conjunto das escolas

Foi significativa a quantidade de vezes que os jovens falaram em “excesso de atividades escolares” e “ansiedade”. Queixas indicavam que professores pareciam também desorientados com a transição online e estavam aumentando a exigência de tarefas em casa. (PAIVA, 2º Relatório, 2021, p.27)

Durante a entrevista coletiva, realizada no ano seguinte, o jovem estudante de ETEC do município de Sorocaba, que se dedicava exclusivamente aos estudos, indicou que parte do corpo de professores passava muitos conteúdos e exercícios sem considerar as diferentes realidades de seus estudantes:

Pela minha parte, o que eu senti no começo da pandemia a cobrança em questão de estudo ficou muito maior porque ficou muito mais fácil no sentido de, tipo, mandar atividade e cobrar matéria [...] Então a gente teve, a maior parte da minha sala passava não só o dia, a parte do horário normal de aula fazendo atividade, mas final de semana, às vezes até a noite fazendo...foi uma reclamação grande na minha escola que estava tendo muita atividade para pouca explicação [...] A gente ficou com nota ruim em algumas coisas porque tinha muita atividade para ser entregue. Muita gente se enfurnou para estudar. Eu fui uma dessas pessoas, nos primeiros seis meses, só me enfurnei, não teve muita coisa além disso. (E.G., jovem branco, ETEC Sorocaba, GF 11/12/2021)

Ainda que alguns e algumas estudantes façam referência a períodos recolhidos em suas casas, - dedicando bastante tempo à internet, em jogos online, vídeos, redes sociais e outras formas de lazer, muitas vezes associadas a ideia de “passar o tempo” -, há um entendimento compartilhado por jovens de diferentes perfis em relação ao aumento das tarefas escolares e um sentimento de sobrecarga. Os impactos dessa sobrecarga são variados, mas indicam, de forma mais geral, uma relação mais difícil com os estudos que

vai se somar a outros constrangimentos vividos nesse período de distanciamento social, afetando seu estado de ânimo e a condição geral para enfrentar o contexto de pandemia.

Essa percepção vai aparecer com alguma frequência nos encontros com jovens estudantes da escola AG. No início do ano de 2021 a jovem M.F, que compartilhava seu tempo entre estudos na escola regular com a frequência em ETEC, se sentia “esgotada”:

A única coisa é que a minha saúde mental está no zero porque tenho dezoito trabalhos acumulados de uma semana da ETEC! Eu não tenho feriado, meu feriado vai ser estudando, como sempre. E isso está me deixando esgotada. Eu tenho a sensação que os professores acham que a EAD é mais fácil e entopem a gente de lição. (M.F, branca, encontro online da escola AG de 28/03/2021)

A jovem diz que sentia uma grande diferença entre ensino regular e da ETEC: “O diferencial da ETEC é que eles realmente fazem aula. (...) O problema é muito trabalho” (M.F, mulher, branca, 18 anos, encontro online de 28/03/2021). Segundo ela, havia dificuldade de negociar com a escola técnica a quantidade de atividades.

Durante encontro do mês de maio daquele ano o jovem negro B.G. (homem, negro, 18 anos) manifesta um descontentamento semelhante, lembrando a dificuldade de conciliar o volume de atividades com o trabalho: “O professor exige prazos sem considerar o que os estudantes estão passando. Falei com professora sobre minha dificuldade, porque trabalho”. A sua colega P.M. (mulher, branca, 17 anos), que também havia começado a trabalhar após a pandemia, concordou.

A ampliação das atividades escolares e o sentimento de estar sobrecarregado se articulava a outras dimensões da vida, conforme indica o relato da equipe de campo de ETEC de São Paulo:

No começo da reunião conversamos com as IC EM sobre rotina e elas pareciam muito atarefadas e sobrecarregadas. A maioria está em uma jornada de estudos e revisão para o vestibular, **além de entregar atividades que equivalem a sua presença nas aulas online** transmitidas da escola (nenhum IC EM estava comparecendo presencialmente). **Uma delas relatou estudar de madrugada e conciliar as atividades da escola com a loja online** que possui no instagram. (PAIVA, 3º Relatório, 2022, p.291)

Há, portanto, um indicativo de que, embora a vivência de excesso de atividades escolares tenha sido uma queixa generalizada, a forma e intensidade dessa sobrecarga, vai variar consideravelmente de acordo com outras dimensões da vida de cada estudante, como a realização de formações complementares, trabalho e as tarefas domésticas e de cuidado. Relato semelhante, feito pela equipe de campo de uma ETEC de São Paulo, está presente no 3º Relatório:

Em 17 de agosto de 2021 e 24 de agosto de 2021, os estudantes compartilharam brevemente como estavam se sentindo em relação à sobrecarga de atividades do ensino médio e isolamento social. A discussão envolveu o retorno das aulas presenciais e a "correria" do dia a dia. Muitos estudantes relataram estar cansados com a sobrecarga do ensino médio, atividades fora da escola e vida pessoal/social. (PAIVA, 3º Relatório, 2022, p.287)

Mesmo entre jovens que apenas estudam se sentem bastante cobrados e se ressentiam das longas jornadas a que estavam submetidos, que parece divergir de um certo ideal de juventude como uma etapa vivida de forma mais livre e descomprometida:

A juventude é basicamente você viver essa fase adulta sem ter os privilégios de um adulto, de poder escolher por si só. Você tem todas as cobranças. Eu falo como estudante integral, o dia inteiro estudando das 8h às 17h, então uma cobrança muito grande [...] tem muitas cobranças da família, da sociedade em geral. (L.C, homem, branco, estudante de ETEC de Santos, GF de 09/12/2021)

A sobrecarga também aparece como resultado da sobreposição de diferentes dimensões da vida juvenil no relato da equipe ligada escola regular do município de Santos:

Ainda que não tenha havido ocorrências específicas de saúde mental dos/as estudantes do B., identificamos sobrecarga de responsabilidades ligadas a atividades de estudo, trabalho e tarefas domésticas, incluindo cuidado com familiares que impactaram também na participação no projeto. Além do cansaço, nas conversas mais informais com jovens IC-EM foram-nos relatados episódios de ansiedade e extremo desgaste emocional como efeito da pandemia, em diferentes esferas das vidas dos/as jovens. (PAIVA, 3º Relatório, 2022, p.136)

Como vemos nessa passagem, o tema da saúde mental e as queixas relativas a diferentes formas de sofrimento mental apareceram com frequência, surgindo nos diferentes campos de pesquisa, presentes nos relatórios, nos encontros da escola AG e nos grupos focais. Ou seja, a sobrecarga de atividades escolares, especialmente quando articulada a outras atividades desempenhadas pelos e pelas jovens, eram produtoras desse sofrimento mental.

3.2.4 – A busca de suportes para além da escola

Uma das principais reações de estudantes a um contexto de insegurança em relação à oferta educacional, não foi uma desmobilização, mas o investimento em outras frentes que pudessem de alguma maneira apresentar alternativas para a construção de seus projetos futuros, compensando as perdas sentidas em relação ao seu aproveitamento escolar. Conforme indicou a equipe da escola AG, no 3º Relatório:

O sentimento que parece prevalecer entre os IC-EM é o de um certo desânimo com a escola e uma busca de alternativas, especialmente emprego ou cursos

técnicos, para lidar com a insegurança do futuro. (PAIVA, 3º Relatório, 2022, p.33)

Conforme indicou Santos (2018) jovens estudantes da rede pública buscam driblar a precariedade e buscar aproveitar oportunidades disponíveis, muitas vezes engajando-se em atividades extracurriculares que possam suprir algumas das deficiências identificadas, a partir da ideia de que é necessário “correr atrás”.

Ao longo dos encontros da equipe de campo com jovens participantes da Pré-IC da escola AG, vai ficando nítido o movimento realizado pelos e pelas estudantes de buscar outras atividades de caráter formativo, algumas mais ligadas ao universo da capacitação profissional, outras ligadas a habilidades mais diversas – como cursos de línguas – mas que eram percebidas como importantes para a busca de trabalho, assim como atividades que permitissem um reforço do conteúdo escolar ou dirigidas aos exames vestibulares, caso dos cursinhos privados ou populares. Há, ainda, relato de jovens que passam a priorizar o trabalho e outras atividades que pudessem trazer rendimentos financeiros e jovens que buscaram o ingresso em uma ETEC na expectativa de investir na sua escolarização, uma vez que estas escolas eram consideradas de melhor qualidade. Ao longo dos encontros de 2021 duas jovens comemoraram o ingresso em ETEC, e pelo menos três jovens indicaram estar frequentando cursinhos pré-vestibulares.

Em encontro de abril o grupo de estudantes fala a respeito de seus planos futuros, a partir de onde se inicia um diálogo a respeito da busca por cursinhos e outras formas de complementar os estudos. As jovens demonstram estar procurando com alguma frequência conteúdos na internet a esse respeito. A integrante da equipe de campo, G.C., me informou que o grupo havia iniciado uma pesquisa online sobre a oferta de cursinhos populares. A jovem E.S (branca, 17 anos) comenta: “Minha mãe pagou um curso online para mim, Descomplica. Muito bom, mas eu comecei tarde” (E.S, Encontro online do dia 04/04/2021). Na ocasião, algumas jovens compartilharam entre si estratégias para complementar os estudos, mencionando, por exemplo, sites que ofertam conteúdos e recursos, como a página sugerida pela estudante M.S (mulher, negra, 18 anos):

Eu tenho vários cursos muito legais, de ENEM, para você se preparar para o ENEM, tem inglês, espanhol, italiano, tem muitas línguas e é muito legal. Eu comecei a fazer de inglês e espanhol. (..) e tem o curso do ENEM, estou achando muito bom, está sendo muito bom pra mim pelo menos. E é tudo gratuito, e tem um certificado. (M.S., mulher, negra, encontro online da escola AG de 04/04/2021)

Outras duas colegas indicam sites com foco tanto em reforço escolar como estudos para exames de seleção, destacando recursos como a possibilidade de montar plano de estudos ou o fato de serem ou não gratuitos. P.M (mulher, branca, 17 anos) que havia iniciado recentemente uma atividade remunerada como jovem aprendiz, afirma seu interesse: “(...) agora que estou vendo bastante links aqui, bastante sugestões, eu vou dar uma olhada, porque eu tive que dar uma parada de tudo, cursos essas coisas e estou tendo que estudar sozinha” (P.M, encontro virtual da escola AG de 04/04/2021).

Dois meses depois o tema dos cursinhos é recuperado. A estudante L.W pergunta para o quê serve o cursinho, como funcionam e demonstra interesse, trocando informações com a equipe sobre algumas possibilidades disponíveis. Diz que estava pensando em comprar alguns cursos preparatórios online. A jovem, que passa a frequentar o cursinho, conclui:

Então eu vou me inscrever aqui, pra ver se eu consigo entrar na faculdade até o meio do ano que vem. Porque eu não queria me sentir atrasada. Porque querendo ou não tem essa coisa, assim, você está atrasada... aí eu fico meio paranoica, mas eu vou me inscrever, já estou me inscrevendo. Gente minha vida está uma loucura, vocês não estão entendendo. Porque a escola eu sei que não vou aprender, eu já tenho a consciência que não adianta. E não é falta de vontade, eu sempre tirei nota boa na escola e por causa da pandemia meu boletim ficou horrível. (...) E aí você vê isso e a escola não está preparada para esse tipo de coisa. (L.W, mulher, negra, encontro virtual do dia 20/06/2021)

Apesar do grande interesse em acessar cursinhos, as narrativas dão conta da dificuldade em financiá-los e em compatibilizar essa frequência com outras atividades, como estudos e trabalho. Os relatos do 3º Relatório trazem vários trechos em que se evidencia o movimento por outras atividades e a difícil tarefa de combinar diferentes frentes, sobretudo quando as escolas intensificam o movimento de retorno presencial. Esse é o caso destes dois relatos da equipe vinculada a ETEC da zona sul de São Paulo e outros dois produzidos por pesquisadores ligados à jovens estudantes da ETEC de Santos:

A flexibilização do tempo de estudar também propiciou o aumento das atividades e cursos realizados pelos estudantes: “... *múltiplas funções ... estou fazendo cursinho ... pré-vestibular e a todo momento tenho que prestar atenção a todas as coisas ... e curso de espanhol ... tudo virtual ... tem que comprometer 24 horas ... disponível a todo momento.*” (PAIVA, 3º Relatório, 2022, p.334)

O estudante JVFS conseguiu entrar para o cursinho popular da psico, motivo de animação para os colegas, mas no *chat* disseram que tentaram fazer o cursinho da psico, mas com a volta presencial, acabou inviável, visto o tempo de locomoção e a distância a percorrer e um outro estudante disse ainda, que o fato de que voltaria muito tarde para casa e que acabaria sendo perigoso fez

com que desistisse. Diante disso, muitos dos alunos demonstraram preferência pelos cursinhos pré-vestibulares online, por serem mais práticos e fáceis de encaixar nas rotinas e ainda, que tivessem aulas aos sábados. (IDEM, 3º Relatório, 2022, p.346)

De forma geral, os/as jovens que estavam no terceiro ano do ensino médio participaram menos em função da preparação para ingresso na universidade, colocando os estudos ou participação em oficinas temáticas sobre isso como prioridade. (IDEM, 2022, p.204)

L. faz parte do cursinho popular pré-vestibular Educafro, ainda oferecido, na altura em EAD, mas não consegue acompanhar bem o curso porque as aulas são no mesmo horário das aulas regulares do B.. A dificuldade em conciliar o trabalho, o cuidado com a casa e com a família, os estudos, e sua vida pessoal fica explícita nesse momento. (IDEM, 2022, p.149)

O mesmo relatório ainda traz outros dois relatos, o primeiro da equipe de campo ligada a escola regular de São Paulo e o segundo da equipe de escola regular de Sorocaba:

Os estudantes de IC-EM desta escola geralmente sentem-se sobrecarregados por outros motivos, estudar e trabalhar, ou buscarem cursos extraclasse geralmente voltados para a profissionalização. A prioridade das atividades remuneradas ou que preparam para a profissionalização foi o que apareceu. (PAIVA, 3º Relatório, 2022, p.53)

Uma grande parte destes alunos também revelaram fazer atividades extracurriculares (como cursos de língua, profissionalizantes e etc), que também estavam em fase de retorno presencial e igualmente exigiam um certo tempo dentro do transporte público lotado. (IDEM, 2022, p.81)

Conforme dão conta esses relatos, a implementação do ensino remoto marca, ainda que temporariamente, uma flexibilização do tempo dedicado aos estudos, seja porque estudantes passam a gerenciar mais livremente seus horários de acesso a aulas e realização de atividades escolares, seja porque as escolas não estão mais ofertando o mesmo volume de aulas síncronas. Diante de uma percepção de que a escola não lhes garante, na mesma medida, a aprendizagem necessária para seguir seus projetos futuros, jovens estudantes passam a dedicar tempo para trabalhar e realizar cursos diversos, inclusive como forma de compensar as deficiências na sua vida escolar. Contudo, para muitos e muitas estudantes de Pré-IC, essa dedicação envolveu uma significativa intensificação das suas jornadas, sobretudo quando as atividades escolares presenciais voltam a ocorrer, ao longo de 2021.

Como veremos adiante, na descrição de período de retorno ao ensino presencial, esse movimento em novas direções pode repercutir no afastamento – temporário ou não – da escola, uma vez que ela perde espaço em suas vidas. Trata-se, portanto, não de um *desengajamento* em relação aos estudos, mas exatamente o inverso: o distanciamento da escola é, frequentemente, resultado da busca por outros espaços de formação - sobretudo

com o objetivo de garantir o acesso ao ensino superior e uma inserção profissional mais satisfatória. Ela se dá inclusive entre jovens que valorizavam os estudos e que tinham boa percepção de si como estudantes e a respeito do universo escolar. Nesse sentido, eram jovens que mantinham projetos em torno da continuidade dos estudos e/ou do seu melhor aproveitamento.

Outro aspecto a ser ressaltado é que, paradoxalmente, ainda que vários jovens estivessem – inclusive no momento anterior à emergência da covid-19 - envolvidos em atividades diversas, descrevendo rotinas intensas, a alteração do cotidiano a partir de medidas de distanciamento físico e adoção do ensino remoto repercutiu, em alguns casos, numa percepção de improdutividade. Foi dessa forma que a equipe de campo que atuou junto a ETEC da zona sul de São Paulo descreveu a experiência de uma jovem estudante:

Antes da pandemia, seu cotidiano era marcado por passar um longo tempo longe de casa, na escola, seguindo o EM regular pela manhã e o curso técnico de Administração à tarde, fora eventuais atividades noturnas, como academia de ginástica e curso de línguas. Desde as primeiras conversas em 2019 ela dizia que procurava preencher seu tempo com o máximo de atividades possíveis, usando isso inclusive para justificar sua adesão ao nosso projeto. O maior tempo de confinamento em casa após março de 2020 desorganizou seu cotidiano. G. faltou em alguns dos nossos encontros em março e abril, justificando que estava com o sono desregulado. Passou a se queixar de que não estar mais sendo tão produtiva quanto antes: “meu ritmo está bem devagar” e “não tenho assistido tanto às aulas” (PAIVA, 2º Relatório, 2021, p.30)

Nota-se que se tratam de jovens que estão em uma busca intensa de autoaperfeiçoamento formação e que viam na escola, mas não apenas nela, um lugar importante de preparação para o futuro, ressentindo-se de sua menor presença em suas vidas. Também parecem compreender uma tendência de que o diploma escolar seria insuficiente diante de um mundo do trabalho que passa também a exigir esforços em torno de uma *formação continuada*.

Tartuce (2007) discute que, embora tenham ampliado os anos de estudo, jovens continuam encontrando dificuldade em ingressar e se manter no mundo do trabalho, de modo que passam a ser suscetíveis a narrativas a respeito da necessidade de se qualificar para além dos bancos escolares. Mesmo que a qualificação seja determinada, em grande parte, pelo sistema educativo, é preciso que ela seja reconhecida com base em parâmetros dados pelo mercado de trabalho. Nesse sentido jovens são levados a interpretar essa demanda por qualificar-se e então buscar adquirir competências que acreditam que terão o reconhecimento social desejado na esfera laboral. Isso passa por um contexto onde o

mundo do trabalho exige cada vez mais competências comportamentais e subjetivas, portanto, mais individualizadas (TARUCE, 2007).

Com a emergência da covid-19 esse grupo de estudantes se viu diante de uma tensão permanente entre o tempo “preenchido”, muito ligado ao qualificar-se-, e o tempo “vazio”, associado às distrações, ao lazer etc. Parece haver então um certo ideal atitudinal a ser seguido, que de algum modo se desdobra em uma autorresponsabilização, sentimento de culpa e outras experiências ligadas a uma forte cobrança a respeito de si mesmo, de sua capacidade de gerenciamento pessoal e de superação de obstáculos externos e internos. Vale dizer que, nesse caso particular, a jovem citada participou do GF “Jovens, trabalho e perspectivas de futuro”, onde descrevia essas percepções.

Para o trabalho de agora, eu sinto que por eu ser mais tímida, eu preciso me provar muito mais do que os outros. Para o trabalho do futuro, eu acho que é mais ou menos a mesma coisa. (...) Aí eu sinto que eu preciso é estudar mais que os outros para poder me provar mais. (G.N, mulher, sem raça autodeclarada, entrevista coletiva do dia 11/12/2021)

Aí, é que tipo assim, eu tenho uma coisa de querer ser muito perfeita, sabe, e de ser muito inteligente também, então, tipo, se eu sei que tal outro candidato sabe falar, tipo, inglês e espanhol, eu vou querer aprender espanhol só para poder eu me igualar naquilo ou aprender mais dois idiomas só para poder, tipo, ser um pouco melhor do que o outro candidato, sabe? (G.N, mulher, sem raça autodeclarada, entrevista coletiva do dia 11/12/2021)

Fica nítido, então, que a grande mobilização em torno de seu autoaperfeiçoamento está vinculada às suas expectativas em relação a uma futura inserção no mundo do trabalho – dado que a jovem não estava, naquele momento, exercendo qualquer atividade laboral, mas buscava uma vaga como jovem aprendiz, para ela mais compatível com a necessidade de priorizar sua formação escolar e a continuidade dos estudos. Assim, a jovem parece ter que dar conta de múltiplas formas de qualificação, tanto as mais ligadas à escolarização como aquelas mais estritamente dirigidas ao mercado de trabalho.

3.2.5 - O retorno presencial às escolas

Segundo a SEDUC o retorno ao presencial iniciou ainda em 2020, sem obrigatoriedade. No entanto é somente no início de 2021 que identificamos relatos de estudantes que haviam retornado à escola. Na escola AG, em particular, foi no segundo semestre que uma parcela mais significativa de jovens retornou às aulas, ainda que muitos e muitas estudantes tenham optado em não voltar ao presencial até o fim do ano letivo.

Como veremos adiante, o retorno físico à escola não foi um processo simples e não foi vivido de forma homogênea entre diferentes perfis de jovens estudantes. Em especial três aspectos chamam a atenção no conjunto dos relatos: a) estudantes indicaram que esse retorno também foi marcado por novas dificuldades importantes na sua operacionalização; b) jovens comprometidos com atividades laborais ou que combinavam a frequência no ensino regular com cursos técnicos e outras formações tiveram muito mais dificuldade do que estudantes com rotinas menos intensificadas e; c) para uma parcela, essa nova condição foi atravessada por sentimentos ambíguos, que se situam entre o alívio de retomar o convívio e ao formato tradicional de ensino, o estranhamento em função de uma nova mudança nas dinâmicas de vida e o medo de se expor ao coronavírus.

Nos primeiros encontros com Pré-ICs da escola AG de 2021, ocorrido em fevereiro, a equipe perguntou a respeito do retorno às aulas. Naquele momento a SEDUC realizava a volta ao ensino presencial de forma gradativa, com distanciamento em sala de 1,5m e rodízio de alunos de acordo com tamanho das turmas, que seriam subdivididas para evitar aglomeração. A maior parte dos e das estudantes se manifestaram, contudo, dizendo que permaneciam no formato online – especialmente o grupo de jovens mulheres que trabalhava, cuja maioria não voltou ao presencial, mesmo ao longo do ano. Muitos daqueles que tentaram frequentar a escola, se sentiram decepcionados com a baixa adesão, se deparando com as salas bastante esvaziadas. Essa mesma constatação é feita por outras equipes que atuavam junto às demais escolas do Projeto Temático.

B.G. (homem, negro, 18 anos), que estudava no período da noite retornou às aulas presenciais na expectativa de fugir das dificuldades operacionais da escola para prover o ensino remoto: “Até porque não estava mais aguentando estudar online. (...) Eu não tenho dificuldade com internet, mas na escola é muito bagunçado, parece que ninguém te dá um sinal” (Encontro online 21/02/2021).

Naquele momento, P.M. (mulher, branca, 17 anos) indicava que sentia “saudades de jantar na escola”, mas afirmou ter optado por não retornar porque seria “mais prático”. Já a estudante M.F (mulher, branca, 18 anos) dizia que não pretendia voltar e que, segundo relatos de colegas, as turmas eram reunidas e quem ministrava aulas eram professores diferentes, o que era entendido como algo ruim. Em junho, M.S. (mulher, negra, 18 anos) disse ter tentado retornar mas havia desistido, fazendo críticas ao ensino presencial adotado:

As coisas estão indo bem...eu tentei ir para a escola só que eu super me decepcionei. Porque quando eu cheguei lá a professora olhou para gente e falou que a gente ia fazer a mesma coisa que ia fazer em casa que era assistir a aula do CMSP. Eu fiquei tipo, mano, mas você está aqui, você pode dar aula...porquê?? E eu fiquei super chateada, aí fiquei super irritada e falei para ela 'mas eu não tenho celular' e ela falou 'eu empresto o meu'...aí eu fiquei mais revoltada ainda. (...) Depois então um professor muito bom (...) E ele deu uma aula incrível, e eu fiquei tão feliz de ter ido... Só que tipo, saber que a base dos professores ia ser aquilo...Eu deixei de lado, isso eu falo em casa, não tem necessidade de eu me locomover, gastar passagem. (...) Eu não estou indo mais. (M.S, mulher, negra, encontro virtual de 20/06/2021)

As conversas sobre retorno às aulas são retomadas em encontro de julho, quando a turma fala sobre as previsões para o semestre seguinte, diante da perspectiva da SEDUC de ampliar a capacidade de as escolas receberem estudantes. P.M (mulher, branca, 17 anos) ainda demonstrava preocupação com o coronavírus: “Eu não sou nem maluca de ir lá com uma dose só. E outra, eu não confio nas pessoas lá não, a maioria vem de baile funk, e isso, aquilo (...) usam narguilé”, “na escola com mais de 500 alunos num pátio, eu não tenho coragem...”. B.G. (homem, negro, 18 anos) afirmou que alguns de seus colegas também não gostariam de voltar à escola por não confiar nas medidas de prevenção e que ele próprio tinha dúvidas sobre como se comportariam os estudantes:

Eu não vou voltar nem que me paguem 50 mil. Não confio muito não (...) Sabe como é que falam, ‘aqui tem toda segurança, vamos seguir todos...protocolos, vamos seguir’ (...) e quando chega na hora do vamos ver já é outra coisa. Então não estou muito confiante para voltar não. (B.G., homem, negro, 18 anos, encontro virtual da escola AG de 04/04/2021)

Não que eu não confio, mas eu fico com um pé atrás, mesmo que a escola diga que vai seguir as medidas protetivas. Não é todo mundo que vai respeitar. (IDEM, encontro virtual da escola AG de 04/04/2021)

Essas falas parecem remeter às imagens negativas que foram construídas a respeito da juventude ao longo da pandemia (e antes dela), associando-a a comportamentos de risco e menos responsáveis – sobretudo em grupos específicos, como, nesse caso, os jovens de periferia, frequentadores de bailes funk (majoritariamente negros e provenientes das camadas populares).

Naquele momento havia notícias de novas variantes da covid-19, o que trouxe receio entre estudantes, especialmente por conta da falta de informações sobre os seus impactos, assim como a respeito da eficácia das vacinas. Os relatos dão conta de que esse período, na virada do semestre, foi marcado por negociações com a escola. Jovens que se mantinham afastados do ensino presencial mencionam terem recebido uma notificação chamando para o retorno e, aparentemente, seria necessário o aluno justificar caso fosse

preciso manter o ensino remoto. Relatam situações em que seus familiares foram a escola conversar com a coordenação, mas ainda demonstravam bastante dificuldade de compreender bem o que seria exigido e quais as condições ofertadas, persistindo dúvidas sobre como funcionaria a transição.

S.S (mulher, branca, 18 anos) disse que foi chamada a ir presencialmente à escola, mas não entendia direito se haveria um modelo híbrido, se o presencial iria ou não substituir a frequência na plataforma ‘Classroom’. Diante de tantas idas e vindas ao longo do ano, a estudante L.W (mulher, negra, 18 anos) demonstrava desconfiança em relação às capacidades de condução da escola: “Eles falam que vai voltar, mas sempre acontece alguma coisa no meio do caminho e nunca dá certo”. E.S (mulher, branca, 17 anos), criticou a ideia de abertura de escola, enquanto, segundo ela, os hospitais estavam cheios. A jovem se queixou da redução dos ônibus em circulação na cidade de São Paulo e dos preços da passagem, apontando que o esforço era muito grande “para ficar só três horas na escola.”. S.C (mulher, negra, 18 anos), que estava trabalhando, destacava um estranhamento com essa etapa:

Eu não sei, ainda estou pensando. É que o fato de ficar tanto tempo fora da escola, sem ir para a escola, meio que se acostumou. E agora é até estranho voltar para a escola, é muito estranho. Eu não lembro mais o que é de fato estar na escola, eu não lembro.

Vai ficando nítido que entre jovens ligados à pesquisa, aquelas que trabalhavam, que em sua maioria eram estudantes do período noturno, preferiram não retornar ao ensino presencial até o final daquele ano. No caso da escola AG esse segmento era composto de jovens mulheres um pouco mais velhas, que figuravam no grupo de Pré-IC como veteranas de anos anteriores, a maior parte no 3º ano do ensino médio.

Esse era o caso da jovem L.W (mulher, negra, 18 anos), que trabalhava com social media, com carga de oito horas diárias, e encontrou muita dificuldade em compatibilizar horários. Como agravante, a jovem relatou que a escola, na passagem de semestre, fez uma alteração de horário, passando-a para o período da noite à sua revelia. Segundo a estudante, mesmo com o esforço de sua mãe e ligações para a escola, não foi possível alterar esse horário. Diante da situação a jovem chegou a frequentar aulas, mas acabou abordada na rua por um estranho enquanto voltava para casa, ficando bastante abalada.

Eu trabalho das onze da manhã até as sete da noite, aí eu não consigo ir. Quando eu saio sete horas... eu trabalho em casa. E aí a aula online, às vezes tem, às vezes não. Acho que é umas duas vezes na semana. Aí eles mandaram lá e eu falei que não consigo ir porque é muito perigoso eu ir para escola nesse

horário sozinha e ter que voltar quase onze horas da noite. Eu já, uma vez no curso eu quase morri voltando para casa com a S., com um cara me prendeu na parede, foi horrível, e eu falei 'não vou'. Sinto muito. Aí eles passaram umas lições lá, eu vou entregar, se eles mudarem, deixarem a nota melhor do que fica, porque eu fiquei com três notas vermelhas. Que foi em exatas, tipo química...aí eu falei, gente eu não sei fazer isso. Não tem como aprender isso online. Porque eu estudava de noite. Se for não vou, não tem o que fazer. Mas eu estou fazendo sim, o que dá para fazer, conforme a rotina, né? Porque eu tenho outras coisas para fazer. Porque aula mesmo só tem, acho que duas aulas na semana... Física e química se não me engano. (...) Eu falei eu não consigo ir para a escola, não tem como. (L.W., mulher, negra, encontro virtual de 20/06/2021)

O seu relato evidencia como os diferentes aspectos trazidos pelos e pelas jovens vão se entrelaçando: os problemas na oferta do ensino naquele momento, fosse ele presencial, online ou híbrido; a baixa capacidade da instituição escolar em dialogar com a realidade de seus estudantes, sobretudo aqueles que trabalhavam; as implicações negativas na aprendizagem e para experiência escolar como um todo; e os riscos a que jovens acabaram se expondo, fossem eles de ordem sanitária, ligada à covid-19, fossem eles em termos de segurança – vale considerar que esse aspecto se tornava mais premente ao envolver uma jovem mulher, exposta a violências baseadas em gênero.

Vale destacar que o retorno colocou em questão as prioridades de jovens estudantes, colocando em questão as diversas situações de estudo e trabalho em que se encontravam os e as jovens. Embora Franzói e Fischer (2019) indiquem que o trabalho frequentemente vai se impor em relação aos estudos, esse quadro é, muitas vezes mais complexo:

A ocorrência [do trabalho] ainda durante a adolescência tem motivações, significados e consequências muito diferentes, conforme seja antes ou depois dos 16 anos de idade e durante ou após o término da educação básica. O olhar para essas combinações ao longo das trajetórias e em diferentes etapas da escolarização também permitiu perceber que, mais que inseridos em uma categoria de “estudantes trabalhadores” ou de “trabalhadores estudantes” (Franzói et al., 2019), esses jovens vivenciam situações de trabalhar e estudar simultaneamente que não seguem um padrão linear. (ABRAMO, VENTURI e CORROCHANO, 2020, p.539)

A jovem P.M (mulher, branca, 17 anos), em encontro no final de agosto disse que que não iria retornar por trabalhar como aprendiz em um ambulatório – local de alta probabilidade de contaminação - e não ter tempo para passar em casa e tomar banho antes do horário da escola, o que segundo ela poderia colocar colegas em risco. Segundo a jovem, a escola a liberou da frequência presencial. Ainda assim, ela demonstrava desconfiança quanto a forma como a escola conduzia o retorno de estudantes:

Está tendo caso de covid na escola e ninguém quer falar. Falo mesmo. (...) Entre professores não estou sabendo, mas entre alunos estou. Ouvi casos que em outros turnos (...) mais de três pessoas no AG já tiveram a covid nesse mês. Com sintomas gripais e mesmo assim foram para a escola, tossindo. Se isso é covid ou não a gente não pode julgar né? Está dando medo em mim. (P.M. mulher, branca, encontro virtual da escola AG de 22/08/2021)

Por outro lado, grande parte de jovens estudantes da AG que não estavam trabalhando, passaram a frequentar as aulas presencialmente. Quando é formada a nova turma de Pré-ICs, no mês de outubro, com estudantes de 1º e 2º ano do ensino médio, mais jovens e que se dedicavam exclusivamente à sua formação, a presença física na escola já passava a ser um dado comum.

Nesse grupo de jovens foi destacado uma satisfação em encontrar pessoas e sair do ensino remoto. Os relatos parecem transitar entre algum estranhamento com essa mudança, e uma sensação de retorno à normalidade. Para alguns havia um receio em relação a situações de aglomeração. Abaixo, alguns dos relatos:

A volta está um pouco complicado porque alguns alunos voltam outros não. E... Sobre lotação nas salas, sim eu achei um impacto muito grande. Porque de repente estava vindo cinco alunos por dia e de repente vem quinze, vinte alunos. (...) Eu acho que os professores muitos estão faltando, não sei se é por medo ou...enfim é isso (...) A gente ficou quase dois anos sem ver pessoas (...) Socializar de novo está sendo difícil. (A.C., mulher, branca, encontro do dia 07/11/2021)

Estou indo todo dia, minha sala está bem cheia. E quanto a máscara a maioria da minha sala usa... Antes tinha mais gente com máscara baixa, mas no geral todo mundo usa máscara. E é bem lotada minha sala. (...) Teve um dia que foram 33, acho que foi o máximo de pessoas, só que enche muito a sala, muito mesmo. (M.M., mulher, negra, encontro do dia 07/11/2021)

A estudante A.C (mulher, branca, 17 anos) relata que que a mãe está em tratamento de quimioterapia e o pai é de grupo de risco, o que lhe dá medo de se infectar. Já B.F (homem, negro, 18 anos) se queixava de ter que usar máscara o tempo todo e diz que muitos colegas ficam sem, especialmente quando fazia calor à noite.

Era possível identificar alguns incômodos mais comuns, sobretudo no que diz respeito ao medo de serem infectados pela covid-19. Entre a primeira e segunda turma de Pré-ICs, os estudantes que estavam presentes na escola relataram um conjunto de falhas. Algumas delas diziam respeito à condição física de salas e equipamentos: ventiladores quebrados, janelas lacradas, salas abafadas. Havia ainda questões de ordem organizacional: carteiras sem o distanciamento necessário, má distribuição dos dispensadores de álcool gel, distribuição de máscaras inadequadas, reagrupamento de turmas quando a frequência era baixa gerando a aglomeração, ausência de professores,

aumento das aulas vagas. Por fim, algumas questões de ordem comportamental, como a persistência de colegas que não respeitavam as orientações de distanciamento e uso de máscara.

O 3º Relatório traz também uma série de relatos de equipes a respeito das experiências de retorno de estudantes de Pré-IC. De modo geral são registros que apresentam percepções por vezes desiguais, por vezes ambivalentes, transitando entre a alegria da superação de uma etapa muito difícil - celebrando a possibilidade de sair de casa e reencontrar pessoas-, a constatação de que essa normalidade era apenas parcial devido à necessidade permanente de cuidados, a resistência do retorno devido a outras prioridades, a identificação de deficiências na organização das escolas, o medo de se infectar e até um incômodo com o que seria um certo apagamento do que se passou.

Ao perguntarmos para os alunos como estava sendo este retorno, C. disse estar nervosa, uma vez que a situação de se adaptar a uma nova rotina sempre era estressante: *“...estar junto no presencial não é exatamente o estar junto habitual, pois inclui regras e cuidados com a pandemia.”* Outros alunos também responderam: *“É bom, mas dá medo. Nem todos vacinaram ainda, alguns estão começando a tomar a segunda dose.”*, 19 de outubro. Escola regular, São Paulo. (PAIVA, 3º Relatório, 2022, p.80-81)

(...) alguns deles disseram que preferiam as aulas desse modo em vez do modelo online ao qual foram submetidos nos últimos anos: *“...gostei muito, porque desse jeito estou aprendendo mais”*. 04 de novembro. Ademais, os alunos disseram ver vantagem no âmbito da socialização, uma vez que esta havia sido a primeira vez em que se viam presencialmente, assim como outros colegas de escola. Escola Regular, São Paulo (IDEM, 2022, p.81)

(...) nas primeiras conversas (remotas) do grupo depois dessa retomada, os estudantes observaram e manifestaram um nítido entusiasmo. (...) uma aluna comentou sobre a impressão dela de que, na cabeça das pessoas, desde que voltaram às aulas presenciais, *“a pandemia acabou”*. As pessoas que estavam bem preocupadas parecem ter “esquecido” de suas preocupações desde que voltaram à escola. (...) Para muitos estudantes, foi um momento muito emocionante, comparável a um primeiro dia de aula. ETEC, Sorocaba. (IDEM, 2022, p.181)

“Isso assusta muito! Eu penso, ‘não dá para voltar’, eu tenho medo de minha mãe pegar esse vírus e dar problema. Além disso, a ETEC não tem estrutura, os professores têm problemas de saúde, moram com familiares (...) quando eu olho para isso, isso me deixa com o pé atrás para voltar” IC EM, 09/03/2021. ETEC, São Paulo. (IDEM, 2022, p.285)

O retorno presencial não vai ser, portanto realizar-se para todos e todas estudantes. No grupo de jovens que trabalham ou mesmo para uma parcela de jovens com comprometimento de saúde – sua ou de familiares próximos – esse retorno acaba por não se concretizar, ou ser realizado de forma muito parcial. Assim, produz-se novas formas de desigualdades educacionais, a medida em que as condições de estudo se diferenciam

substancialmente entre aqueles que estão e os que não estão frequentando a escola. O que não quer dizer, por outro lado, que entre estudantes que retornam as experiências sejam de tranquila adesão, já que – como vimos aqui – esse retorno é também marcado por um conjunto variado de críticas.

Ainda assim, os números Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) do 2º trimestre de 2021³⁴ indicam que, apesar de todas as dificuldades encontradas, o percentual de jovens dos 15 aos 17 anos que frequentavam a escola teve ligeiro aumento, mantendo uma tendência anterior de queda daqueles que estavam fora da escola. Nesse sentido, o afastamento da escola é relativo: o vínculo é mantido, mas parece ter sido alterado do ponto de vista qualitativo, ou seja, a forma como essa relação com a escola era vivida.

Para compreender melhor essas experiências, é preciso, olhar para outra dimensão central na vida da juventude, que é o mundo do trabalho. A seguir procuramos trazer, ainda que brevemente, alguns aspectos que dizem respeito a como jovens de Pré-IC viviam a esfera laboral e como isso impactava suas trajetórias e perspectivas de futuro.

3.3 - A dimensão do trabalho na vida de jovens Pré-ICs

Conforme já indicamos, ao apresentar o perfil do grupo de jovens que compõem o público dessa pesquisa, os jovens de Pré-IC com vínculo no Projeto Temático se encontravam, em sua grande maioria (80%) sem exercer algum tipo de atividade laboral. Contudo, isso não quer dizer que o trabalho esteja ausente em suas vidas, especialmente quando consideramos que uma parcela significativa (19%) estava trabalhando no final de 2021, e – esse dado chama a atenção – cerca de 53% havia procurado um trabalho nos últimos 12 meses. Trata-se de um forte indicativo de que o trabalho, seja pela sua presença ou ausência – conforme indicou Corrochano (2012) -, já está fortemente presente na vida desses e dessas estudantes.

O contato com jovens de Pré-IC ao longo de dois anos indicou que esses e essas estudantes tinham experiências bastante distintas em relação ao trabalho remunerado. Na composição de Pré-ICs da escola AG de 2020-2021 havia sete estudantes (um homem e

³⁴Dados foram disponibilizados na “Nota Técnica: Taxas de atendimento escolar” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021). Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/12/nota-tecnica-taxas-de-atendimento-escolar.pdf?utm_source=site&utm_id=nota

seis mulheres) que trabalhavam e três jovens (um homem e duas mulheres) que se dedicavam exclusivamente aos estudos. Enquanto no grupo de trabalhadoras prevalecia a frequência no ensino noturno, o outro grupo era formado exclusivamente por estudantes do período diurno. Na turma seguinte há uma forte alteração, e apenas o jovem negro que estudava no período noturno disse estar trabalhando, enquanto seus colegas, em sua maioria brancos e todos estudantes da manhã, se encontravam apenas estudando.

Vale ressaltar que os relatos de B.F (homem, negro, 18 anos) a respeito das atividades laborais é um pouco impreciso, indicando que o seu envolvimento com o trabalho é intermitente e envolve o apoio ao seu pai que, segundo ele, era metalúrgico. Em alguns momentos, como em sua participação no grupo focal, ele diz estar procurando emprego, em outros se apresenta na condição de trabalhador. Sua experiência é interessante para ressaltar as múltiplas formas que jovens se relacionam com o trabalho, muitas vezes instável e cujas fronteiras não estão bem definidas, conforme já identificou a literatura que se debruça sobre o trabalho juvenil. (GUIMARAES, 2005; CORROCHANO, 2012, 2014; ABRAMO, VENTURI e CORROCHANO, 2020)

Os relatórios do Projeto Temático vão indicar um primeiro aspecto relevante sobre a condição de jovens trabalhadores: a dificuldade de compatibilizar atividades laborais, estudo e a participação no projeto como Pré-ICs, de modo que ao longo do tempo são relatados constantes afastamentos do Projeto por conta da necessidade de priorização de outras esferas da vida. As referências a esse respeito surgem mais especificamente com a emergência da pandemia, a partir de 2021, conforme mostra esse trecho do 2º Relatório:

A dedicação a maiores períodos no emprego ou no trabalho remunerado informal impactou a vida dos estudantes e sua participação no projeto. Em todas as escolas perdemos estudantes que precisaram começar a trabalhar ou dobrar a carga horária - não estavam tendo aulas presenciais e precisavam aumentar a renda. Nas escolas de ensino médio regular esse impacto foi maior que nas escolas de ensino técnico. Em uma das escolas de ensino regular em São Paulo perdemos o contato com quase metade dos estudantes (4/8) envolvidos nas atividades do projeto que começaram a trabalhar. (PAIVA, 2º Relatório, 2021, p.33)

Em outro trecho, a equipe de campo de ETEC de Santos relata uma experiência frequente naquele ano, vivida por uma jovem negra de 17 anos:

Nenhum/a dos/as IC-EM trabalhava formalmente, mas com o início da pandemia, A.L. começou a trabalhar como vendedora em uma loja e acabou se afastando do projeto, uma vez que não conseguia conciliar escola, trabalho e as atividades de IC-EM. (PAIVA, 2º Relatório, 2021, p.194)

Situação semelhante também foi relatada a respeito de um jovem negro, estudante do 2º ano do EM de escola regular de São Paulo:

Esse mesmo estudante saiu do projeto para trabalhar como cozinheiro em uma pizzaria no seu bairro para ajudar na renda familiar. (PAIVA, 2º Relatório, 2021, p.37)

Conforme descreveremos melhor adiante, o trabalho aparece no tempo presente, como parte das experiências juvenis, ou como um horizonte futuro, tendo um papel importante na vida desses e dessas jovens. Mas para uma parcela significativa a inserção no mundo do trabalho foi, de algum modo, antecipada pela pandemia e suas consequências na renda e nas dinâmicas familiares.

3.3.1 - Jovens que não trabalhavam

Para a parcela de jovens Pré-ICs que não estavam trabalhando, a principal razão alegada foi a priorização dos estudos.

O grupo focal e entrevista coletiva foram dois momentos que permitiram um diálogo mais específico com jovens que somente estudavam, uma vez que oito dos nove jovens participantes indicaram não trabalhar. Tanto no grupo focal como na entrevista coletiva, solicitamos aos jovens participantes que indicasse se estavam trabalhando ou se estavam em busca de trabalho. Nesse momento foi interessante ouvir as justificativas que surgiram por parte daqueles que não exerciam atividades laborais.

(...) em relação a emprego, eu não tenho. Também não estou procurando, mas se eu encontrasse, sei lá algum emprego com um horário bacana, que coubesse assim para mim, eu seguiria. Que horário é complicado, né? (F.K., homem, branco, ETEC de Santos, GF 09/12/2021)

Não tenho emprego porque já tenho um estágio programado para quando sair do ensino médio. (L.C., homem, branco, ETEC de Santos, GF 09/12/2021)

Só estudo porque o horário é bem apertado, ficaria difícil encaixar. (I.S., mulher, branca, ETEC Santos, GF 09/12/2021)

Não tenho emprego e não procuro justamente por conta da escola, por falta de tempo. (G.M., mulher, negra, ETEC de Sorocaba, GF 09/12/2021)

Não trabalho e não estou procurando um com carteira assinada, procuro um que dá para fazer home office, de acordo com meu tempo, porque eu acho que assim é mais fácil, porque estou mais focada nos estudos pré-vestibulares. (R.F., mulher, negra, ETEC São Paulo, EC de 11/12/2021)

Eu não trabalho também, não tenho muito como procurar trabalho por enquanto por conta do curso, porque o curso limita um pouco a área de trabalho que você pode ir atrás. (E.G, jovem branco, ETEC Sorocaba, EC de 11/12/2021)

Os jovens do grupo focal e participantes da entrevista coletiva tinham poucas experiências de trabalho e a grande maioria indicou que não sofria pressão de seus familiares para buscar renda. Para a maior parte o acesso ao ensino superior era a prioridade após a conclusão da educação básica, e entendiam ser necessário dedicar-se a esse projeto.

Esses e essas jovens conseguiam perceber os efeitos da crise econômica na sociedade brasileira, destacavam o problema do desemprego e da perda de renda, e os diversos impactos nas famílias, como parte de um contexto social. Poderiam se sentir mais ou menos pressionados a contribuir em casa, fosse por razões mais pessoais ou por conta de impactos mais objetivos no seu núcleo familiar (perda de trabalho, morte de parentes, entre outros acontecimentos). Ainda assim, a maior parte indicou receber apoio de seus familiares para manter a dedicação exclusiva aos estudos, ou encontravam maior dificuldade de compatibilizar estudos e trabalho (e tinham condições suficientes para priorizar a escolarização).

São jovens, portanto, que parecem contar com o suporte de suas famílias inclusive em um momento de crise, como destacou Martuccelli:

El recurso a la familia, por ejemplo, puede en situaciones de crisis aparecer como una ayuda decisiva, a veces la última, para escapar a la exclusión o la precariedad. La movilización de un soporte familiar como amortiguador permite a veces ganar tiempo, otras, limitar un choque, lo que favorece en ambos casos el despliegue de estrategias de estabilización. (MARTUCCELLI, 2007, p.94)

Não à toa - como veremos mais adiante - ao serem questionados a respeito de onde encontravam apoio para a realização de seus projetos futuros, a maior parte de jovens que participaram do grupo focal ou das entrevistas (coletiva e individual) não fizeram referências a atores da esfera pública, mas aos seus familiares, em especial suas mães.

Esse grupo reflete um movimento, verificado após os anos 2000, de afastamento progressivo de jovens na faixa dos 15 aos 17 anos do mundo do trabalho. Ainda que esse processo tenha forte ligação com um certo período mais favorável do ponto de vista da conjuntura econômica, havia outros fatores implicados que permitiam jovens fazerem arranjos com seus familiares que permitissem essa condição. Talvez sejam esses aspectos que ajudem a explicar porque, mesmo diante da perda de renda de parte das suas famílias durante a pandemia, uma boa parcela de jovens Pré-ICs mantinha a possibilidade de dedicar-se exclusiva aos estudos.

Mas, se a dimensão econômica tem relevância nas relações geracionais estabelecidas no interior das famílias, ela não deve ser tomada como exclusiva

da articulação entre espaço privado e público; tampouco, como argumenta Robert Cabanes (2006), as famílias podem ser pensadas fora de um conjunto de transformações simbólicas e culturais mais amplas que reconfiguram as interações estabelecidas em seu interior. É com essa perspectiva que o autor chama atenção para o espraiamento, ainda que com níveis diferenciados, de um novo regime de relações geracionais nas famílias das camadas populares, menos hierárquico e fortemente orientado por expectativas de escolaridade de seus membros jovens. (SPOSITO, SOUZA e SILVA, 2018, p.8)

Ainda assim, é preciso considerar as assimetrias nas atribuições de tarefas domésticas e de cuidados para jovens homens e jovens mulheres, uma vez que as jovens estudantes de Pré-ICs apontaram um significativo aumento desse tipo de trabalho não remunerado, que teria afetado mais diretamente os seus estudos, como será tratado adiante.

No grupo focal *Jovens, trabalho e perspectivas de futuro* ficou muito demarcada uma queixa a respeito da dificuldade de trabalhar entre jovens estudantes de ETEC, tendo em vista a carga horária e o que seria uma maior exigência por parte das instituições de ensino técnico.

Conforme registra o 2º Relatório, alguns jovens do grupo de Pré-IC de escola regular de São Paulo tinham a mesma percepção. Para o grupo, as aulas de ensino técnico seriam “mais puxadas” que as escolas regulares e os estudantes dessa modalidade não teriam a mesma condição para combinar estudos e trabalho. Entendiam que estudantes de ETEC não teriam necessariamente melhores condições sociais, mas possuíam mais tempo para se dedicar exclusivamente aos estudos, diferente da realidade das escolas regulares. Conforme analisou a equipe dessa escola, “observamos uma dificuldade dos alunos em reconhecer o tempo como marcador de um possível privilégio social e de classe” (PAIVA, 2º Relatório, 2021, p.89).

Já durante uma das oficinas do Projeto Temático - realizada em uma escola técnica de Santos para apresentar os resultados de um questionário aplicado junto a estudantes das escolas parceiras em 2019³⁵-, foram discutidas diferenças entre a situação de trabalho de estudantes de escolas regulares e escolas técnica (ETECs). Os resultados indicavam maior presença de trabalho informal entre estudantes das ETECs em relação às escolas regulares. A partir desse relatório, um jovem teria justificado essa diferença pelo fato de jovens destas escolas terem necessidade de um tipo de trabalho mais flexível, que demandasse menos tempo de dedicação ou possibilitasse encaixe de horários. Segundo

³⁵ Após a sistematização do questionário aplicado em 2019 com estudantes das diferentes escolas, as diversas equipes de campo realizaram atividades para a “devolutiva dos resultados”, tanto com professores ou com estudantes, momentos em que proporcionavam alguns debates.

esse jovem, para realizar um trabalho formal seria preciso estar estudando no período da noite.

Os dados de campo indicam, portanto, que jovens percebem o estudo nas ETECs como mais exigente, ocupado prioritariamente por jovens mais dedicados aos estudos e seus alunos encontram mais dificuldade para combinar trabalho e estudos. Embora não tenham sido encontrados estudos ou pesquisas indicando maior ou menor presença de jovens trabalhadores em ETECs, esse parece um aspecto importante a ser considerado.

3.3.2 - Efeitos da pandemia de covid-19 na relação com o trabalho e na renda familiar de jovens

Os efeitos da pandemia na renda das famílias foram bastante diversos, conforme mostraram os resultados do questionário aplicado em 2021. No entanto, ele indica que entre jovens Pré-IC uma parcela significativa, quase 37%, entendia que seu núcleo familiar perdeu renda no período. Além disso, os relatórios de campo evidenciam que algumas famílias encontraram alguma dificuldade em manter seus postos de trabalho, conforme indicou relato de equipe a respeito de estudantes de uma escola regular de São Paulo:

(...) alguns relataram dificuldades na economia familiar, pois algum membro da família ou mais de um, havia perdido o emprego, e também uma jovem que antes trabalhava como babá, mas precisou parar no início da pandemia (retornando ao trabalho após alguns meses). (PAIVA, 2º Relatório, 2021, p.138, 2021)

O Relatório do Projeto Temático 2021 também registrou a experiência de uma jovem estudante de ETEC de São Paulo, cuja família mantinha um comércio local, o qual ficou de portas fechadas, sem giro nenhum. Outra estudante da mesma escola mencionava a preocupação da mãe, auxiliar de limpeza, ao ver onze colegas serem demitidas com a crise causada a partir do coronavírus. Nessa mesma escola duas estudantes teriam passado a trabalhar no comércio da família em revezamento com suas mães. Segundo os registros da equipe de campo, que atuava em uma das maiores favelas da capital paulista, mesmo famílias que não estavam em vulnerabilidade extrema tiveram que recorrer a cestas básicas ofertadas na comunidade.

Os registros evidenciam, assim, as dificuldades econômicas com os desdobramentos da covid-19 e o aumento das pressões para jovens exercerem atividades remuneradas, impactando seus estudos e as possibilidades de manter medidas de prevenção à covid-19:

Parte significativa do grupo frequentava o período noturno por trabalhar durante o dia ou estar em busca de trabalho, nessa consulta o relato de contratos suspensos e insegurança em relação à manutenção do trabalho se repetiu entre os jovens. Outra parte significativa deles mantinham-se trabalhando, inclusive presencialmente, e estes relataram como essa ocupação se tornou mais central na vida deles, sendo o momento em que tinham contato social, se ocupavam. Apenas duas jovens do grupo disseram não estar trabalhando. (PAIVA, 2º Relatório do Projeto Temático, 2021, p.76)

Participante da entrevista coletiva, a estudante G.N (mulher, raça/cor não declarada, 17 anos) contou que estava em busca de trabalho, enfatizando os reflexos da pandemia em sua família:

Eu percebi a mudança na renda. Muitas estavam vivendo assim só dinheiro para as contas e comprar o mínimo para a casa, para comer. Perder emprego, não, ainda bem. [...] Mas até dentro de casa eu vi essa mudança na renda, tanto que eu quis ajudar procurando um emprego home office. (G.N, mulher, raça/cor não declarada, estudante de ETEC São Paulo, Entrevista coletiva 11/12/2021)

Eu nunca tive tanto interesse de ser jovem aprendiz. E aí veio a pandemia, minha mãe perdeu o emprego no meio da pandemia...Consegui outro, graças a Deus...mas assim, era um emprego que dá muito menos para ela de remuneração e é muito mais cansativo. E aí minha irmã mais velha também morava comigo e, tipo, já ajudava nas contas também porque ela trabalhava. Mas aí ela saiu de casa e só ficou eu e minha mãe e meio que começou a apertar as coisas, sabe? Porque ela ganhava menos e eu ganho só a pensão do meu pai. E eu comecei a procurar emprego, ainda não consegui um, mas estou procurando, de Jovem Aprendiz, para ajudar. (G.N, mulher, raça/cor não declarada, estudante de ETEC São Paulo, Entrevista coletiva de 11/12/2021)

Na experiência da jovem, surgem os desafios que frequentemente assombram os jovens, inclusive antes da pandemia: a falta de empregos disponíveis e a baixa qualidade daqueles que são ofertados:

Eu busquei [trabalho] mais online, mas eu também tentei deixar currículo em shopping, qual é o nome? Daqueles, tipo balcão de informações: Acho que é isso. Que você pode deixar o currículo. Para as lojas me chamarem. Eu já fui chamada para algumas entrevistas, não passei em nenhuma...e na verdade teve uma que eu passei só que assim, uma vaga bem duvidosa, sabe? [...] eu teria que sair na rua nos comércios oferecendo o produto. Não era mais quatro horas, eram só três horas e onde eu moro é meio perigoso, sabe? Então eu sair para ficar oferecendo produto para as pessoas não era uma opção. (G.N., mulher, cor/raça não declarada, estudante de ETEC em São Paulo, EC 11/12/2021)

A ideia de trabalhar aparece como forma de solidariedade em relação aos familiares, em forma de uma autocobrança, mas nem sempre suficiente para que decidam se lançar no mercado de trabalho. Para o jovem E.G (homem, branco, 16 anos), participante da entrevista coletiva, o impacto econômico, associado à pandemia, dizia respeito à morte de seu pai – segundo ele, possivelmente causada em decorrência da

infecção por covid-19. Ainda que não trabalhasse ou buscasse trabalho àquela altura, ele diz que passa a se sentir mais cobrado para contribuir em casa:

Para mim é um caso muito específico, faz pouco tempo, meu pai acabou falecendo, então as coisas mudaram muito para mim. Estava dando tranquilidade para ir na pandemia, mas quanto mais tempo foi indo mais difícil foi ficando. Uma realidade que está ali, ela é tangível, mas com o tempo foi ficando real. (E.G., jovem branco, estudante de ETEC de Sorocaba, Entrevista coletiva de 11/12/2021)

No grupo focal um jovem estudante de ETEC traz um depoimento semelhante, reforçando que o tema do trabalho passa a surgir com mais força mesmo entre jovens que até então tinham condições mais favoráveis para manter o foco unicamente nos estudos:

Eu acho que sente pelo fato de você ver sua família... por exemplo no meu caso eu senti por ver meu pai e minha mãe ralando bastante para pagar a conta de casa e você meio se sente meio inútil, sabe, você não tem nada não faz nada e vê eles ralando, ralando na pandemia para pagar as contas e você pensa ‘eu poderia estar ajudando’, poderia ter alguma coisa mesmo que seja pouco, pagando um mercado no mês já ajuda muito. Mais de você se sensibilizar, eu preciso fazer uma coisa para ajudar porque também faço parte disso. (L.C., homem, branco, estudante de ETEC de Santos, GF de 09/12/2021)

Como evidenciado por meio dos diversos relatos de campo, o período de pandemia exerceu uma grande pressão e levou muitos e muitas jovens Pré-ICs ao mundo do trabalho mais cedo, frequentemente em condições precárias, alguns casos alterando os seus planos pessoais, obrigando a abrir mão de outras dimensões – especialmente entre jovens das escolas regulares.

Contudo, além da pressão causada pela perda de renda familiar, há uma parcela de jovens para quem o trabalho passa a ser considerado como uma forma de lidar melhor com o período de pandemia, podendo circular mais e encontrar pessoas. Nesse caso fica forte a ideia de trabalhar como forma de “se ocupar”, sair de casa e quebrar a condição de isolamento, associada a sentimento de solidão, preocupações ou pensamentos ruins. Como apontou G.M. (mulher, negra, 16 anos), o interesse em um trabalho estaria associado a “ter alguma coisa para fazer, ocupar a mente mais que uma questão financeira propriamente” (G.M, mulher, negra, estudante de ETEC de Sorocaba, GF de 09/12/2021).

Outro impacto da pandemia na situação de trabalho de jovens, diz respeito a necessidade de exercer essas atividades em home office. A realização do trabalho no espaço de sua casa parece proporcionar frustração na jovem estudante da AG, S.S (mulher, branca, 18 anos):

Eu trabalho EaD, gente, é um saco. Queria tanto trabalhar no presencial, meu deus! (...) Desde que eu entrei é EaD e vai permanecer assim até final do

contrato. (...) Acho que pelo fato de não ter contato com as pessoas...No começo foi bem difícil para eu pegara as atividades que eu tenho que fazer no trabalho. Mesmo tendo TEAMS pra ajudar não é a mesma coisa." (...) "Desde que eu comecei a trabalhar eu só fui lá três vezes...e é muito estranho, porque é o lugar onde trabalho e eu não vou lá pra trabalhar...então é muito estranho. (S.S, mulher, branca, Encontro virtual da escola AG de 04/07/2021)

O trabalho home office durante a pandemia foi investigado por Bridi, Bohler e Zanoni (2020), em estudo sobre essa condição realizado junto a mais de 900 pessoas de diferentes cidades brasileiras, além de algumas que residiam no exterior. A pesquisa identificou experiências de intensificação do trabalho, quando realizado nessa modalidade, e uma queixa a respeito da ausência de contato com colegas – o que acentuaria a tendência do trabalho se tornar mais individualizado e fragmentado. A ampliação da jornada e da intensidade do trabalho home office, por sua vez, já era um aspecto percebido em outras pesquisas anteriores à pandemia, assim como o entrelaçamento entre tempo de trabalho e tempo de não trabalho (BRIDI, BOHLER e ZANONI, 2020).

No GF o trabalho aparece também associado a outros fatores, não necessariamente à pandemia. Para a jovem L.W que estava trabalhando, ele se relacionava à idade, como algo positivo para essa etapa da vida, sendo uma forma de amadurecer, ter maior autonomia e ganhar experiência.

Não com a pandemia, mas sim com a minha idade. Eu acho que não totalmente por pandemia, embora na pandemia eu queria encontrar um emprego, porque além de me dar mais estabilidade eu teria algo para me ocupar, não ficar tanto na minha cabeça e eu iria ter um trabalho tão cansativo para mim por eu não estar tendo que ir para escola...mas não tem total relação com pandemia, é eu *estar com 17 anos mesmo*. (L.W, jovem branca, ETEC de São Paulo, GF 09/12/2021)

Além de fomentar a busca por trabalho entre essa juventude, o período de pandemia também impactou aqueles que já se encontravam no mercado de trabalho, que viram seus postos em risco diante do contexto crise econômica. O cenário levou esses e essas estudantes a terem que “se virar”, buscando alternativas. Na escola AG, uma das jovens relatou ter sido desligada do trabalho depois do início da pandemia. Ela conseguiu outro trabalho na empresa da família da namorada, “empacotando face-shields que são enviados pelos correios” (PAIVA, 2º Relatório, 2021, p.101).

Outro jovem da mesma escola se dizia preocupado com a possibilidade de retornar ao trabalho presencial, em cartório da capital, por conta da possibilidade de infecção pelo coronavírus a que estaria exposto, uma vez que sua avó seria parte do grupo de risco. Enfrentar o risco de infecção pela covid-19 na circulação pela cidade e nos

escritórios foi um constrangimento para aqueles que precisavam manterem-se trabalhando.

Segundo relato da equipe de escola regular da região sudeste da capital paulista, uma estudante e toda sua família teriam sido infectadas pela covid-19 no primeiro semestre de 2020 (PAIVA, 2º Relatório, 2021). Contudo, em menos de uma semana após se recuperar, a jovem saiu do isolamento para começar a trabalhar e complementar a renda familiar.

Conforme indicaram Sobrinho e Abramo (2020) uma parcela da juventude – sobretudo das camadas populares - teve, durante a pandemia, poucas possibilidades de autocuidado, especialmente quando a necessidade de trabalhar se impôs:

O fato é que são os jovens, especialmente os dos estratos de classe média baixa e os mais pobres, que vêm sendo submetidos mais fortemente à exposição da contaminação e transmissão. E não somente (e até mesmo antes e mais que isso) porque se amontoam em festas, mas por que estão submetidos a uma condição de vida e a situações que os impedem de observar os protocolos de isolamento e quarentena. A maior circulação e aglomeração dos jovens tem se dado em função de sua necessidade de trabalhar, mesmo durante a pandemia. (SOBRINHO; ABRAMO, 2020, p.04)

Em outro artigo, também abordando a vida juvenil na pandemia, os autores utilizam como referência o conceito de *determinação social da saúde* – uma noção também muito presente no Projeto Temático -, indicando como outras dimensões da vida, como o trabalho, podem intervir nas possibilidades de jovens manterem cuidados com a saúde.

O que tem sido revelador nas manifestações dos jovens é aquilo que sanitaristas defendem quanto à abordagem da determinação social da saúde: não se trata apenas de focar a doença, mas também de considerar os diferentes aspectos da vida social e de acesso a direitos que exercem impacto nas condições de saúde. (SOBRINHO; ABRAMO, 2022, n.p)

Além da necessidade de trabalhar, com a emergência da covid-19 surge como questão a própria condição de trabalho de seus familiares. No grupo de Pré-ICs de uma das escolas de Santos, um dos jovens relata que o pai foi obrigado a seguir trabalhando presencialmente e acabou se infectando com o coronavírus. Na palavra de uma das estudantes os pais “estavam indo trabalhar porque eles não podem ser demitidos”. A necessidade de manter a renda familiar ainda era um fator que se sobrepunha às possibilidades de tomar medidas preventivas e manter as recomendações de distanciamento físico.

3.3.3 - Trabalho doméstico não remunerado como elemento de sobrecarga para as jovens mulheres

Um dos temas mais presentes nos relatórios de campo, no acompanhamento da escola AG, no grupo focal e na entrevista coletiva, diz respeito a intensificação do trabalho doméstico não remunerado durante a pandemia, como uma experiência desigual entre jovens mulheres e jovens homens. Os trabalhos domésticos e de cuidado, não remunerados, são importantes para compreender as condições de estudos entre jovens que frequentam o ensino médio, conforme apontou Corrochano (2014):

Olhar para a realidade de trabalho dos estudantes do Ensino Médio significa, não apenas indagar sobre seu presente ou seu projeto de inserção no “mundo dos empregos”, mas também para outras atividades e relações sociais. Na vida de muitas jovens mulheres, especialmente as negras ou as pertencentes às camadas de mais baixa renda, o trabalho doméstico e o trabalho de cuidadora são uma realidade desde muito cedo. (CORROCHANO, 2014, p.208-209)

Interessante notar como, embora essas diferenças entre os gêneros não surjam de forma tão significativa nas respostas ao questionário aplicado no final de 2021 com a turma de Pré-ICs, elas aparecem como aspecto relevante na fala de jovens. De modo geral os diversos relatos mostram que as atividades domésticas formam mais atribuídas às jovens mulheres, trazendo impactos significativos, sobretudo em termos de sobrecarga. Esse tipo de experiência foi explicitada em praticamente todas as escolas e nos três campos (São Paulo, Sorocaba e Baixada Santista).

O principal aspecto abordado no GF foi a divisão do trabalho doméstico não remunerado e possíveis mudanças nas atribuições desde o início da pandemia de covid-19. Nesse sentido as falas dos grupos parecem convergir bastante com os dados de campo, indicando grande desigualdade, já que são as jovens mulheres que disseram sentir mais o aumento desse tipo de trabalho em suas vidas.

No GF, o jovem L.C. (homem, branco, 17 anos) indica que não houve uma alteração significativa em sua casa, mas viu aumentar as tarefas em outras famílias. O jovem F.K. (homem, branco, 16 anos) alegou que passou a “botar a mão na massa” conforme deixou o ensino presencial, que antes lhe impedia de contribuir mais em casa. Para ele, realizar as atividades domésticas significa “sair da zona de conforto”.

Os relatos das estudantes, por sua vez, são bastante diferentes. Elas descrevem um volume significativo de tarefas, indicam cansaço e mostram consciência a respeito das desigualdades. Todas concordam que para as jovens mulheres as cobranças são muito

maiores. A jovem L.W. (mulher, branca, 17 anos) diz discordar quando seu colega F.K. disse que “independente do gênero vai ajudar”:

Acho que as meninas tiveram uma cobrança muito maior em relação a limpeza e, por exemplo, cuidados dos irmãos e coisas do tipo. E também fazer comida, cuidar mais de casa a cobrança foi maior quando se trata de meninas. Já de meninos, eu acho que...pelo menos o que eu observei a cobrança foi maior pra conseguir emprego e coisas assim, e ajudar pagar as contas. Para as meninas era mais ‘de qualquer jeito você vai ter que ajudar em casa’, independente ou não se você tem trabalho, tem escola, se você tem trabalho e escola. Você tem que ajudar mais em casa do que já ajuda porque todo mundo vai se desdobrar agora. (L.W, mulher, branca, estudante de ETEC de São Paulo, GF de 09/12/2021)

Essa vivência é também confirmada por R.F. (mulher, negra, 17 anos), participante da entrevista coletiva:

Eu tenho dois irmãos mais novos e a minha mãe aqui, e tem a minha vó. [...] E minha mãe é enfermeira, então ela meio que estava na linha de frente...E na época ela estava grávida do meu irmão mais novo e aí conseguiu ser afastada para um trabalho administrativo, ainda bem e nisso ela ficava mais tempo, nessa parte administrativa. E eu comecei a ficar com meus irmãos, porque a creche tinha fechado, não tinha aberto ainda. E eu fiquei com minha irmã, que era só ela na época...e cuidava da casa para minha mãe. (R.F. jovem negra, estudante de ETEC São Paulo, Entrevista coletiva de 11/12/2021)

A divisão desigual das atribuições entre os gêneros aparece, ainda, na fala de G.M. (mulher, negra, 16 anos):

A estrutura da sociedade acaba pesando para as meninas. Não senti tanto porque em casa é eu e minha irmã. Mas senti isso em relação a pessoa próximas. Uma amiga minha ela tinha que ficar em casa cuidar dos mais novos e o irmão da idade dela teve que ir atrás de um emprego. (G.M. mulher, negra, estudante de ETEC de Sorocaba, GF de 09/12/2021)

No registro da equipe de uma escola regular da zona sudeste de São Paulo, a jovem G.N. dizia dedicar mais tempo às lições de seus irmãos menores que aos seus próprios estudos. A jovem também tinha que cuidar de dois sobrinhos e se queixava da pressão para exercer essas atividades. Por outro lado, o jovem P., da mesma escola, dizia que as atividades domésticas eram mais tranquilas: “eu chego só faço meu almoço, miojo com ovo, como e pronto” (PAIVA, 2º Relatório, 2021, p.37). Em alguns relatos das equipes, havia situações de jovens mulheres interrompidas durante encontros por pedidos para realizar tarefas domésticas e queixas sobre o barulho constante de crianças.

Vale considerar que as atividades de cuidado têm como umas de suas características não ser lida como trabalho propriamente, mas como ajuda – especialmente em contextos de maior pobreza e ausência de políticas públicas dirigidas a essa esfera (CORROCHANO, ARANCIBIA e MIRANDA, 2022).

A equipe de uma ETEC situada no campo de Santos faz uma série de relatos breves sobre a realidade das jovens: uma jovem Pré-IC que descrevia sua rotina apontou que além de estudar para a escola e para vestibulares, tinha também que cuidar de afazeres domésticos para a ajudar a mãe; outra jovem justificou sua ausência em um encontro para ajudar a irmã mais nova nos estudos; por fim, havia uma terceira jovem que passou a cuidar da irmã mais nova, que havia deixado de frequentar a escola, para possibilitar a mãe a sair para o trabalho.

Já no relato de uma das equipes do campo da região de Sorocaba “ as reclamações sobre sobrecarga com afazeres domésticos em função de gênero eram constantes”:

No decorrer do encontro, uma aluna de IC-EM abriu o microfone, desculpou-se pelos cães estarem latindo e reiterou que o fato de ficar em casa cuidando da casa “dá trabalho”. Continuou narrando que já tinha lavado a louça três vezes naquele dia e, mesmo assim, seu pai lhe disse “lava de novo”; ao que ela respondeu: “mas porquê pela 4a. vez? se o irmão não está fazendo nada?”. A resposta que veio “do pai” foi: “porque você é mulher”. (PAIVA, 2º Relatório, 2021, p.42)

Além de perceber a distribuição desigual de atribuições do trabalho doméstico entre filhos e filhas, uma aluna também se queixou da submissão da sua mãe em relação ao pai, decorrente da rigidez deste no cumprimento das tarefas, o que ela associava a ideia de humilhação social direcionada às mulheres (tema que estava sendo debatido pelo grupo de Pré-ICs).

A necessidade de ficar em casa cuidando de crianças é também um dos aspectos que, somados a outros, afetavam negativamente as condições de estudo, como vemos na fala de uma jovem estudante de ETEC em São Paulo:

Eu tenho uma família muito grande e nós moramos todos juntos em um apartamento pequeno. Nela, nós temos três crianças filhos das minhas irmãs, meus sobrinhos. Eles ficam em casa o dia todo e eu e minha mãe ficamos responsáveis por cuidar deles em alguns momentos. O momento que eu mais desejei voltar para escola foi quando eu estava estudando e os meus sobrinhos estavam gritando muito enquanto brincavam. Eu poderia ter conversado com eles naquele momento e pedido silêncio, mas naquela hora eu pensei que eles também precisavam de espaço para brincar e não disse nada. Continuei estudando..." (PAIVA, 3º Relatório, 2022, p.285)

Nota-se que as estudantes de diferentes escolas parecem ter uma significativa consciência crítica sobre essa realidade. Conforme o relatório de campo a respeito do ano de 2020, uma jovem de ETEC da cidade de Santos apontou que:

Por mais que agora as mulheres estejam tendo mais atitude, mas a gente tem uma história toda por trás do feminismo, porque há um tempo atrás as mulheres

não tinham tantos direitos e tudo o mais, e a gente ainda sofre muitas coisas. (PAIVA, 2º Relatório, 2021, p.106)

Conforme apontaram Abramo, Venturi e Corrochano (2020), as dificuldades de jovens manterem o seu estudo deve ser compreendida não apenas na combinação com o trabalho remunerado, mas também com as atividades domésticas e de cuidado com filhos, pessoas doentes e mais idosas. No primeiro caso as complicações podem ser maiores de acordo com as condições em que o trabalho é exercido, considerando as jornadas, a intensidade e a precariedade. Já o segundo caso é revelador das importantes desigualdades de gênero, que leva uma parcela das jovens mulheres a realizar jornadas triplas, com todos obstáculos que assim se interpõem a frequência escolar. Há situações em que as figuras femininas se veem diante da necessidade de “estruturação de uma espécie de rodízio intergeracional entre estudo, trabalho remunerado e tarefas domésticas” (ABRAMO, VENTURI e CORROCHANO, 2020, p.540).

Apesar de terem existido avanços, a desigual divisão do trabalho doméstico não remunerado tem impactado as transições juvenis, acentuando as diferenças entre jovens mulheres e jovens homens. Trata-se de um quadro que se coloca muito antes da pandemia, mas que se acentua nesse período, em que a maior responsabilização das jovens mulheres por esse tipo de trabalho reprodutivo produziu impactos diversos, sobretudo nas condições de estudo e trabalho. Assim, dimensão de gênero tornou ainda mais significativo o papel das dinâmicas familiares na forma como jovens viveram a pandemia (CORROCHANO, ARANCIBIA e MIRANDA, 2022).

3.3.4 - *As experiências de trabalho entre jovens e a sua sobreposição com os estudos*

Conforme já apontado, ainda que uma grande parcela de jovens se dedicassem exclusivamente aos estudos, havia um número significativo de jovens que tiveram experiências de trabalho entre 2020 e 2022.

O acompanhamento da escola AG permitiu conhecer um pouco mais a respeito das experiências de trabalho de algumas jovens que participavam da segunda turma de Pré-ICs como veteranas, e que em sua maioria já estavam trabalhando. Como já descrito anteriormente, são essas jovens que, para além de uma queixa de sobrecarga das tarefas escolares, vão indicar rotinas de trabalho que as obrigaram a deixar a escola em segundo plano entre 2020 e 2021.

Os relatos dessas jovens indicam certo trânsito em situações distintas de trabalho durante o período de participação no Projeto Temático, alternando tipo de vínculo (formal ou informal), assim como a condição de desemprego e trabalho.

S.C (mulher, negra, 18 anos) é uma das jovens *veteranas* que transitaram em diferentes trabalhos. Segundo o relatório de campo a jovem esteve, no início de 2020, trabalhando informalmente em uma barraca de venda de acessórios para aparelhos de celular, e relata no ano seguinte ter iniciado trabalho com carteira assinada no setor de call center, onde, ainda no mesmo ano, se tornaria supervisora na empresa.

Trabalhando na informalidade ficava vulnerável à ação de agentes de segurança que recolhiam materiais de vendedores ambulantes, conforme o relato abaixo:

S. está trabalhando informalmente em uma "barraquinha" vendendo carregadores, de celular, películas, capinhas, etc. para ajudar na renda familiar. Relata que moram muitas pessoas na casa (não lembro quantas) e que somente ela e o pai estão trabalhando. Queixa-se que os policiais sempre fecham a barraca dela e já chegaram até a "pegar" produtos sem pagar. Isso dificulta o trabalho dela, então tem mantido a barraca aberta somente de 14h às 16h. (PAIVA, 2º Relatório, 2021, p.99)

Mais adiante, em abril de 2021, quando já se encontrava em um trabalho formal, no setor de call center, a jovem conta ter sido assediada por um cliente, que lhe fez convites, tratando de assuntos de cunho pessoal. Conta que não havia um treinamento ou medida eficaz para lidar com o problema na empresa, embora fosse uma experiência recorrente entre as trabalhadoras e isso trouxesse sofrimento a ela e a colegas.

A jovem relatou que mesmo durante a pandemia teve que continuar frequentando o trabalho de forma presencial, todos os dias. Ela se mostrava preocupada, especialmente por conta da irmã, asmática, e utilizava duas máscaras, evitando tocar nas coisas. Fazia longos deslocamentos de metrô, onde, segundo ela havia muita aglomeração.

Ainda assim, ao se apresentar a colegas da nova turma de Pré-IC, em outubro, a jovem faz referências positivas ao seu trabalho:

Meu nome é S., tenho 18 anos, eu estou no Pré IC (...) desde 2019 (...), eu estudo, trabalho na área de supervisão de callcenter, operação de callcenter e esse ano é último ano de Pré IC. (...) Uma função que eu gostaria de fazer...bom...já quis ser médica, já quis ser policial, já quis ser bombeira atémas agora que eu estou na supervisão, eu acho que, essa é uma função, eu gosto do trabalho que eu entrego, então estou feliz com a supervisão...eu gosto do que faço. E acho que se fosse fazer uma coisa no futuro, eu gostaria de ser, ter meu próprio negócio. Sei lá, vendas... assim, como meu pai. (S.C, mulher, negra, Encontro virtual da escola AG de 03/10/2021)

Nesse breve fala a jovem indica uma série de planos que perderam espaço, ao mesmo tempo que acena para outras possibilidades como “ter meu próprio negócio”, além

do plano de cursar veterinária (o qual foi mencionado em outra ocasião). O trabalho atual, ainda que não seja o desejado, passa a ser uma referência na forma como se identifica profissionalmente, como parte do processo de construção de si como trabalhadora, a partir do qual passa a “gostar do trabalho que entrego” e que recebe reconhecimento por meio de uma promoção de cargo.

Ao mesmo tempo, exercer a atividade laboral implicava em superar uma série de obstáculos: assédio, risco de contaminação e as intensas jornadas diárias. A jovem S.C trabalhava no período diurno, estudava línguas à tarde e frequentava o ensino médio no período noturno, uma rotina bastante exigente que parecia ser comum nesse grupo de IC-EM, sobretudo entre essas *veteranas*.

Outra jovem da escola AG é L.W, uma jovem negra, e cursava o 3º ano da escola em 2021, quando tinha 18 anos, tendo sido deslocada para o período noturno, e com quem fizemos uma entrevista individual que possibilitou conhecer mais a respeito das suas experiências de trabalho. Ela é entrevistada um ano depois, quando já havia concluído a educação básica.

Contou que teve uma trajetória escolar em escolas públicas e se considerava uma jovem interessada nos estudos, com bom desempenho escolar. Fez elogios à escola onde cursou o ensino fundamental II, que classificou como “bem organizada”, assim como à escola AG, que na sua visão tinha “uma boa estrutura”, elogiando as condições físicas da escola. Morava com sua mãe e a irmã mais nova (12 anos) nas proximidades da comunidade de Heliópolis, zona sudeste da capital paulista.

Sua primeira experiência laboral teria sido concomitante ao ensino fundamental, antes mesmo da idade legal: “eu comecei a trabalhar aos quatorze, quinze”. O primeiro trabalho recordado teria sido um estágio no setor de telemarketing, quando cursava o nono ano. Quando iniciou o ensino médio no período diurno, já combinando os estudos com o trabalho e seguiu desse modo ao longo de todo o ensino médio. Para ela, essa combinação não impactava seu desempenho escolar, mas o esforço exigido a afetou pessoalmente.

(...) eu sempre tive o meu comprometimento; então, não atrapalhava; assim, era cansativo, mais cansativo, mas eu sempre entreguei tudo certinho. (...) Eu ficava bem exausta, não teve outro jeito. Aí eu falava: Jesus, eu quero dormir. Eu quero dormir, mas aí não pode dormir, porque eu tenho que fazer as coisas. Tinha que fazer, não tem opção, não sou herdeira (risos), então eu tinha que trabalhar e estudar. (L.W, mulher, negra, Entrevista individual em 20/11/2022)

Os diversos trabalhos exercidos por L.W e sua combinação com as atividades escolares implicavam em longas e extenuantes jornadas diárias, comprometendo

praticamente todo seu dia e dificultando os estudos. Isso fica nítido nas suas descrições de rotina, em dois diferentes momentos em que cursava o ensino médio:

Na verdade, tinha um trabalho que eu... nossa, também era bem ruim, porque eu entrava, eu acho que era 04:00, 03:00 da tarde, e saía às 22:30 da noite. Chegava em casa era quase meia-noite. (...) Era a época do EAD, porque, pô, não tinha aula, então era só entregar as lições mesmo; e aí quando eu tinha tempo, eu fazia e entregava.

(...) 07:00 eu já estava na escola, eu acordava 05:00 e pouco da manhã. Aí eu estudava, eu saía da escola, eu ia para casa, tomava um banho, almoçava; aí eu esperava até umas 02:30, 03:00, eu ia para o trabalho. Eu chegava lá às 03:30, e só saía às 22:00. Aí eu pegava ônibus... pegava as minhas coisas, pegava esse ônibus para chegar em casa, já era quase meia-noite. (L.W, mulher, negra, Entrevista individual em 20/11/2022)

Não à toa a jovem só passou a frequentar a escola nos últimos três meses de 2021, quando o retorno foi obrigatório, cursando quase todo o 2º e 3º ano do ensino médio à distância.

Assim como a maior parte das suas colegas de AG que trabalhavam e estudavam, tanto S.C como L.W. são empurradas para o período noturno da escola. O mesmo movimento foi percebido em diferentes escolas, como foi o caso de um jovem estudante no município de Santos, que mudou de turno quando se tornou jovem aprendiz em uma empresa portuária (PAIVA, 1º Relatório, 2019, p.152).

Fronzói e Fischer (2019), discutindo as medidas tomadas por escolas públicas de ensino médio para jovens adolescentes que combinam estudo e trabalho no Rio Grande do Sul, apontaram para a invisibilidade dessa dimensão para as gestões, bem como para o fato de que as ações empreendidas não apenas eram insuficientes, mas colocavam novos obstáculos à escolarização da juventude:

(...) o trabalho é invisível à escola; as medidas de cunho administrativo ou pedagógico tomadas pelas escolas para apoiar os estudantes que trabalham, são, de forma geral, tímidas e isoladas; duas delas chamam atenção: o encaminhamento para o ensino noturno, em que as condições de estudo são menos favoráveis, e para estágios não obrigatórios que, longe de cumprirem a função precípua de aprendizagem, vêm se constituindo numa forma de trabalho precário. Afirmamos que se estabelece, assim, um paradoxo: no afã de reter e apoiar esses estudantes, a escola acaba reforçando a dualidade do sistema, expressa na “inclusão excludente” na escola vis-à-vis uma “exclusão incluyente” no mercado de trabalho. (FRANZÓI e FISCHER., 2019, p.03)

A autora aponta que faltam diagnósticos mais precisos, que se somam à falta de efetividade das medidas para possibilitar os estudos dessa parcela da juventude, indicando que esses e essas adolescentes ocupam um não-lugar nas políticas educacionais, afetando o direito pleno à educação básica (FRANZÓI e FISCHER., 2019).

A dificuldade em compatibilizar estudo e trabalho não é uma experiência somente das veteranas da escola AG, mas uma tônica do contato com jovens Pré-ICs dos diferentes campos. Podemos ver isso também a partir do relato da equipe de campo de escola de Santos sobre a realidade vivida, ainda em 2020, por outra jovem estudante de uma escola regular:

Liguei para ela às 18h do dia 22/04, no sábado. Comecei perguntando como ela estava e ela disse que estava muito cansada por conta do trabalho e das atividades da escola. Perguntei sobre a saída dela do projeto. Ela diz que está complicado dar conta de tudo e que fica muitas horas na frente do computador, já que tanto o trabalho quanto a escola estavam acontecendo de maneira remota. (PAIVA 2º Relatório, 2020, p.293)

Trata-se de um fenômeno identificado pela literatura que discute a relação entre jovens trabalhadores e escola (DAYRELL, 2007; LEÃO, DAYRELL, REIS, 2011; CORTI, 2016), e que expõe essa juventude às desigualdades constituídas historicamente na oferta dos diferentes turnos, uma vez que a escola noturna tem sido menos valorizada e investida. O cansaço e as piores condições proporcionadas pela oferta do ensino noturno repercutem, frequentemente, na perda de aproveitamento escolar (ABRAMO, VENTURI & CORROCHANO, 2020).

Olhando para sua vida escolar, L.W. identificava uma diferença na rotina de estudantes que trabalhavam em relação aos que não tinham um trabalho e lidavam com menos responsabilidades:

Eu sentia que os que não trabalhavam, que a vida era um morango. (...) Tipo, às vezes, ficava com a família, você estava ali online, depois ia embora, ia dormir, e... sei lá, dormia. Ou fazia outras coisas, ia jogar, sei lá. Eu não, quem trabalha, tem a questão de trabalhar e sair de casa todo dia, depois tinha que fazer lição, aí tinha que comer, tinha que tomar banho e dormir, para acordar às 06:00, de novo, pegar o ônibus, para entrar às 08:00 na escola. Então, era bem cansativo. (L.W, mulher, negra, Entrevista individual em 20/11/2022)

A jovem também conta brevemente os quatro diferentes trabalhos que exerceu enquanto estudava. Os três primeiros ela descreveu como ligados ao setor de call center (“eu sempre ia para telemarketing, então...”), o primeiro como estagiária e os demais já efetiva com carteira assinada. Relata também que foi demitida do segundo emprego três meses depois, assim que iniciou a pandemia.

Assim como sua colega S.C, conseguiu trabalho numa área que tradicionalmente é ocupada por jovens de camada popular, com grande participação feminina e de pessoas negras (BRAGA, 2012). É também um perfil de ocupação, a despeito da proteção legal

do trabalho formal, marcada por condições de trabalho adversas, com alta rotatividade, altas taxas de adoecimento no trabalho, a necessidade de atingir metas (BRAGA, 2012).

A forma como as duas jovens mencionam o trabalho nesse setor remetem a aspectos diferentes apontados por estudos do campo da sociologia do trabalho. S.C. traz um retrato de momentânea satisfação – entrou no trabalho a cerca de um ano, vinda de uma experiência na informalidade, e recebeu recentemente uma promoção. Nesse caso remete ao que Benevides (2010) apontou como o sentimento de valorização que jovem recém-chegados a essa modalidade de trabalho sentem. O autor vai defender que essa percepção positiva é passageira, a medida em que o tempo de trabalho vai revelar diversos limites e constrangimentos desse campo profissional (BENEVIDES, 2010). Já a experiência de L.W. reforça a ideia de transitoriedade atribuída a esse tipo de trabalho, ou seja, uma tendência entre parte da juventude em compreendê-lo como um trampolim para alcançar, mais adiante, postos que lhes oferecessem melhores condições (MOCELIN e SILVA, 2008).

O segundo trabalho de L.W foi exercido junto com o 1º ano do ensino médio, ficava próximo de sua casa, sendo definido como “tipo um telemarketing” para agendamentos de visitas ligadas a uma operadora de telecomunicações. Cumpria uma jornada de seis horas diárias com carteira assinada e considerava “bem cansativo”. Além disso, a jovem relata uma experiência de racismo no ambiente de trabalho:

O trabalho, eu não gostava. Eu não gostava. E nesse trabalho eu até sofri, tipo, um racismo bem estrutural mesmo. Aquele racismo: Ah, não, não estava tão escancarado. Então, eu não gostava de lá. Não gostei, me senti desconfortável. Aí também com a pandemia, aí me mandaram... me mandaram embora. Eles, simplesmente dispensaram e não me chamaram mais, aí eu falei: Então, espero que deem baixa na minha carteira, porque eu não estou entendendo. (L.W, mulher, negra, Entrevista individual em 20/11/2022)

A jovem explica que ela e outro jovem negro foram dispensados com o início da pandemia, enquanto um rapaz branco teria sido mantido. A jovem lia a situação como racismo e associava ao uso de tranças no cabelo:

Eu senti assim uma... um racismo aqui dentro, eu falei: Nossa. Ai, será que é por causa do cabelo? Porque o meu cabelo, ele estava, era... eu estava na transição, então ele estava cacheado. (L.W, mulher, negra, Entrevista individual em 20/11/2022)

O trabalho seguinte, na mesma área, não foi mais fácil, lhe trazendo grande sofrimento. A jovem relata que no último mês de trabalho ela manifestou sintomas de covid-19, mas sofreu pressão dos superiores para voltar logo.

Só que se não parasse, aí eu tinha que voltar. Aí como parou depois de cinco dias, com o remédio que eu tomei, também não fui fazer o teste. E aí a minha posição caiu, porque eu não vendia, não fazia todos os que pediam, e aí eu... aí a mulher falou para mim: “Aí, a sua posição caiu”. Eu falei: “Deve ser porque eu estava de atestado, eu estava doente”. Aí ela: “Aí, desse jeito não... não está dando”. Daí eu falei: “Quer saber?” Eu falei: “Para mim também não está dando”. Aí eu falei: “Tchau. Eu vou embora”. Peguei as minhas coisas e fui embora no mesmo dia. (...) eu falei não aguento mais o trabalho onde eu estou. Eu ia, eu chorava, eu ia trabalhar chorando. Te juro, eu chorava para ir trabalhar, eu não queria ir; e hoje em dia, eu falo: pura necessidade. (L.W, mulher, negra, Entrevista individual em 20/11/2022)

Naquele momento L.W já fazia informalmente algumas tarefas para a empresa do seu atual chefe, uma pessoa do seu campo de relações, e que segundo ela eram entendidas mais como uma ajuda do que como trabalho, ainda que envolvesse alguma remuneração (“ganhava quatrocentos reais, assim, para ajudar nas coisas”). Até que, ainda em 2020, essa pessoa a chamou para se tornar efetiva, mantendo-se nesse posto até o momento da entrevista, no final de 2022. Trata-se de uma pequena agência publicitária para a qual realiza um serviço de social media, animando redes sociais e divulgando produtos - trabalho em relação ao qual L.W demonstrou estar bastante satisfeita.

Disse que tinha feitos alguns cursos, porque se interessava pela área, e que conseguiu aprender o restante a partir das oportunidades de formação oferecidas por essa empresa:

Aí com o tempo a gente... eu fui treinando, fui pegando o jeito das coisas, aí eu fui conhecendo, e comecei... fui em palestras, para...é, para usar os recursos também, me apresentei aqui numa escola de Marketing, da Magazine Luiza, também, fui no escritório do LinkedIn, que eles me convidaram para ir lá. Tive uma palestra com uma profissional de lá. Então, tipo, com o tempo eu fui pegando o jeito, e aí eu estou aqui. E é uma área que eu me identifico super, tipo assim: eu gosto de trabalhar com eles, eu gosto de criar conteúdo, eu gosto de escrever, eu gosto de ter autonomia (...). Assim, de maneira geral, me sinto realizada. (L.W, mulher, negra, Entrevista individual em 20/11/2022)

Atualmente, contou a jovem, teria mudado de cargo, passando a realizar atividades mais administrativas também, o que seria algum tipo de promoção. “Eu sou gestora”, definiu. Aparentemente se tratava de um trabalho sem vínculos formais, e em certo momento ela se identificou como *empreendedora*.

Um dos aspectos positivos que a jovem destaca a respeito desse trabalho é o fato do seu chefe ser negro, que, segundo L.W, contribui muito para o seu desenvolvimento profissional.

O meu chefe também, ele é negro, entendeu; então, é bem legal isso. (...) Ele me passa bastante confiança; sabe, ele fala: “*Meu, você consegue, você é muito inteligente*”. Sabe, dá incentivo mesmo para eu ir fazer a coisa de fato, e eu vejo o quanto isso é importante, assim, para mim. E eu estava assim,

porque a maioria dos lugares que você vai, é difícil você ver pessoas pretas ocupando esses espaços. (...) E aí quando você vê, você fala: “*Ah, se a pessoa consegue, eu também consigo*”. Mas não é porque você não acredita em você, mas é pelo que as pessoas focam, assim, numa sociedade, de maneira geral. (L.W, mulher, negra, Entrevista individual em 20/11/2022)

A jovem indicou que o período de pandemia teve efeito em sua família, já que sua mãe – que trabalhava na área de limpeza - chegou a ser demitida, mas também por uma razão um pouco diferente, que foi a saída do pai de casa.

(...) ele saiu de casa, ele foi embora, e a minha mãe foi... não, ela foi demitida, perdeu o emprego, ela já ia sair, aí ela... aí começou a pandemia, eles mandaram embora, só que ela teve o seguro-desemprego, então não teve problema. Aí ela chegou a trabalhar numa casa de uma moça, semanalmente, e depois ela conseguiu esse emprego registrado na escola que ela está. Ela ia cobrindo férias, sabe? (L.W, mulher, negra, Entrevista individual em 20/11/2022)

Ao longo da sua participação nos encontros da AG e também, em sua entrevista, L.W. deixa nítido que havia necessidade de trabalhar para ajudar em casa. Ao mesmo tempo, a jovem procurou ressaltar que a busca por trabalho era motivada pelo anseio de contribuir com sua mãe e por ser uma pessoa, segundo ela, independente:

Eu gosto ter as minhas coisas, eu sempre estou agitando, eu não gosto de depender de ninguém. É porque, assim, o meu pai, nossa, ele separou da minha mãe. Então, eu acho que para eu não ter esse medo de, ai, depender de alguém, é... eu gosto de ter as minhas coisas, porque eu não gosto de: Ai, meu Deus, eu vou precisar daquela pessoa para algo, sabendo que a pessoa não vai querer me ajudar. Então, eu prefiro ter as minhas... para ajudar a minha mãe...A minha mãe, a gente, graças a Deus, nunca passou necessidade de nada, nunca, nunca precisei; mas eu nunca tive a necessidade urgente de trabalhar para ter dinheiro em casa, assim. É porque eu gosto mesmo, eu gosto de trabalhar, eu gosto de estudar, eu gosto de fazer outras coisas. Eu não gosto de ficar parada, eu sou muito agitada, a ideia de ficar sem fazer nada me deixa agoniada. (L.W, mulher, negra, Entrevista individual em 20/11/2022)

Conforme apontou Corrochano (2014) a necessidade de renda não é a única razão que leva jovens a ingressar mais cedo no mundo do trabalho e possivelmente as diferentes dimensões vão se sobrepor e dialogar:

Embora a necessidade de renda seja um fator bastante relevante para que muitos comecem a trabalhar antes da conclusão da escola média, outros aspectos também devem ser considerados, tais como: a conotação moral do trabalho, a conjuntura do mercado de trabalho, o sexo (as chances de ser pressionado a trabalhar é maior entre rapazes), a escolaridade dos pais, a ordem de nascimento na família, a quantidade de irmãos, o tipo de configuração familiar, a região de moradia, a experiência, dentre outros. (CORROCHANO, 2014, p. 214)

Ainda assim, a ideia de ajudar a mãe e ter dinheiro para o consumo pessoal é uma maneira comum pela qual jovens definem a sua responsabilidade no orçamento familiar,

como já apontaram outros estudos (TARTUCE, 2010; CORROCHANO, 2012; ABRAMO et al. 2020).

A trajetória de L.W. aponta, contudo, para a centralidade do trabalho, que em sua vida iniciou bastante cedo. Como uma jovem mulher negra, oriunda de uma família de baixa renda – ela relata ter recebido auxílio emergencial e que o valor foi importante para a casa – L.W. buscou trabalhos disponíveis, transitando em busca de uma vaga que lhe ofertasse melhores condições laborais. Enquanto a colega S.C enfrentou o assédio no trabalho, L.W teve que lidar com experiências de racismo, além de outros constrangimentos. Ela contou que mesmo antes da pandemia, chegou a desenvolver crises de ansiedade e que chegou a engordar bastante.

A jovem enfatizou a ideia de ser alguém que “corre atrás”, ideia que parece de forma recorrente em parte das narrativas de jovens Pré-ICs, tanto como forma de superação de desafios, como também como parte da construção de uma autoimagem positiva. Expressões como “correr atrás” e “se virar” tem sido recorrente em diferentes estudos a respeito da condição juvenil contemporânea, especialmente aquele que tematizam as dimensões do estudo e do trabalho (CORROCHANO, 2012; TARABOLA, 2015; SANTOS, 2018). De modo geral essas narrativas destacam a forma como jovens buscam superar determinantes sociais a partir da iniciativa própria e de sacrifícios individuais.

Guardam, assim, uma relação com o debate suscitado por Martucceli (2007a, 2007b) acerca da noção de suportes, uma vez que a forma como se fabricam os indivíduos na modernidade vai incorporar uma forte exigência para respondam aos diferentes desafios de forma individualizada. O autor indica que, numa sociedade que se constitui em meio à forte fragmentação e singularização de trajetórias, há uma transferência aos indivíduos das consequências que se desdobram desse processo. É exigida maior capacidade reflexiva, seja para entender-se nesse mundo como também para realizar escolhas e responsabilizar-se por elas, mesmo diante dos desafios estruturais que enfrentam (MARTUCCELLI, 2007a). Além de assumir um papel ativo para adaptar-se e responder a qualquer situação de modo autônomo, “correndo atrás”, os indivíduos são chamados a dar sentido mobilizar uma avaliação subjetiva de si nesse processo.

L.W. diz que estava abrindo mão de sair com amigos para se dedicar ao trabalho e conseguir economizar dinheiro para investir em um negócio próprio. A jovem disse ter

enfrentado o sobrepeso frequentando a academia e que, por conta do grande interesse que desenvolveu nesse período, pretendia fundar uma pequena empresa de roupas para exercícios, já que tinha dificuldade de achar vestimentas a um preço acessível. Conta dos vários cursos que realizou e destaca o empreendedorismo como um caminho para a sua vida.

Porque eu acho que o Sebrae, ele abre muitas portas, assim, para as pessoas que querem empreender; tanto que, eles têm vários cursos gratuitos para entender sobre o empreendedorismo, empreendedorismo feminino, que são coisas gratuitas que eu consegui, lá, entender melhor. Ter outras mulheres para me inspirar, das que eu fui lá na... na Fira do Empreendedor, que é do Sebrae. Então, eu fui ouvir várias mulheres empreendedoras que começaram as coisas na pandemia; que pensaram que não ia dar certo, mas deu, deu a volta por cima. Então, eles dão muito esse incentivo, que você, de fato, vai conseguir, sabe? (L.W, mulher, negra, Entrevista individual em 20/11/2022)

Nos diferentes relatos acerca do trabalho identificamos que jovens de Pré-IC faziam uma distinção entre o trabalho possível, a curto prazo ou no tempo presente (aquele atualmente exercido) e o tipo de trabalho desejado. Conforme indicou Santos (2018), a atual geração de jovens tem expectativas mais elevadas de que o trabalho seja um espaço de desenvolvimento profissional e de expressão pessoal, buscando postos que não esmaguem suas singularidades, entendendo-o como um espaço de expressão pessoal – uma perspectiva possivelmente muito distinta da de seus pais. Teriam também o desejo de trabalhar na sua área de formação e/ou com um trabalho que gostassem.

Ainda que a ausência de perspectivas de inserção e o medo de serem-se excluídos deste domínio não tenham desaparecidos, ao falarem sobre essa temática os jovens, mais intensamente, ressaltaram as aspirações de realizar atividades em que pudessem conciliar demandas extrínsecas e instrumentais do trabalho (remuneração, estabilidade e segurança) com outras intrínsecas e expressivas (prazer, liberdade, criatividade, autenticidade, realização). (SANTOS, 2018, p.251)

Essa perspectiva também é enfatizada por Ferreira (2008) que, ao discutir as identidades profissionais, vai apontar uma rejeição ao princípio da renúncia de si próprio, destacando o desejo de jovens se realizarem integralmente nas diferentes esferas da vida, tanto privadas como públicas. Haveria uma revalorização da esfera profissional, tomada também um espaço de realização individual, envolvendo tanto a busca pelo reconhecimento do mérito, como a busca de levar-se aos limites de seu esforço pessoal (FERREIRA, 2008) - formulação que parece se associar diretamente ao imperativo de “correr atrás”.

Contudo, como apontou Santos (2018), essas demandas vão se chocar com ambientes de trabalho que impõem forte controle sobre a aparência, inclusive com

práticas racistas e discriminatórias. A autora ressaltou que as jovens negras participantes da sua pesquisa se queixavam das restrições impostas à sua estética - sobretudo em relação ao cabelo-, a medida em que identificavam, no cotidiano, formas de desvalorização de corpos negros, de suas características fenotípicas e das formas de expressão de sua negritude – algo muito semelhante ao que encontramos no depoimento de L.W.:

Eu acho que é bom a gente ocupar espaço; e eu sinto, assim, que em muitos lugares que você vai, eu me sentia muito desconfortável. Ainda, às vezes me sinto ainda, de sair com o meu cabelo cacheado, porque eu vejo que as pessoas ficam... até eu ficava desse jeito, é algo que eu ainda estou trabalhando em mim, para eu não ficar desse jeito, porque isso não muda nada, o meu cabelo estar de um jeito, liso, isso não interfere no que eu sei ou deixo de saber. Então, é importante... o meu chefe também, ele é... ele é negro, entendeu; então, é bem legal isso. (L.W, mulher, negra, entrevista individual de 20/12/2022)

Corrochano (2012, 2013), ao pesquisar as experiências de jovens na faixa dos 19 aos 23 anos, que passaram pelo Programa Bolsa Trabalho, implementado na cidade de São Paulo entre 2001 e 2004, vai identificar um certo grupo cujo projeto colocado era o de *buscar melhores empregos*. À semelhança com estudantes Pré-ICs, esse grupo se via "como jovens trabalhadores transitando em direção a melhores oportunidades de vida e de emprego" (CORROCHANO, 2013, p.35), que tomava o acesso ao ensino superior como parte importante desse caminho e entendia ser importante não se acomodar, valorizando a própria iniciativa.

Conforme apontou a autora, a expectativa de manter maior controle sobre seus destinos – especialmente considerando a continuidade dos estudos e desenvolvimento profissional – pode trazer, em contrapartida, o medo de fracassar nessa direção, podendo contribuir para reforçar um lugar de autorresponsabilização entre esses e essas jovens.

Mesmo com limites, a esperança de que ainda poderiam realizar coisas e projetar um futuro melhor despontava como suporte em suas vidas, para além daquele encontrado na família. Ocorre que parte importante da construção desse futuro era percebida como uma tarefa fortemente individualizada, o que também poderia levá-los a se sentirem responsáveis por seu próprio fracasso. (CORROCHANO, 2013, p.37)

Ainda assim, seriam jovens que, como L.W., mesmo acessando o trabalho formal, eram capazes de relatar uma série de problemas vividos nesses espaços e manter uma leitura crítica sobre as suas condições laborais (CORROCHANO, 2013).

Outro aspecto identificado na relação dessas jovens com o trabalho está ênfase, dada pela jovem L.W., ao empreendedorismo, dialogando também com o interesse manifesto por S.C. em ter um negócio próprio no futuro.

O interesse no empreendedorismo parece dialogar com as experiências concretas dessa juventude, que se depara com um mercado formal de empregos de baixa qualidade, onde são submetidos a diversos constrangimentos, e que busca alternativas mais compatíveis com seus interesses e desejos (TOMMASI e SILVA, 2020). Nesse sentido, ele reflete um movimento legítimo – mas não necessariamente realizável - de parcela da juventude em busca de melhores condições laborais, para trabalhar com o que gosta e o que se sabe fazer, sem a figura coercitiva do patrão. Conforme indicaram Tommasi e Corrochano (2020), diversos agentes privados e governamentais, inclusive por meio de políticas educacionais³⁶, têm sido disseminadores de uma retórica em favor do empreendedorismo, seja como saída para a difícil busca por trabalho, seja como forma de encontrar um trabalho mais interessante. Ainda que essas promessas não sejam confirmadas pelos dados disponíveis, elas passam a ocupar fortemente o imaginário juvenil, inclusive na sua dimensão subjetiva, como uma determinada forma de ser.

Se em tempos de crise o empreendedorismo aparece como uma saída ao aumento do desemprego, antes disso o empreendedor é um tipo de personalidade, um modo de produção de si. Isso afeta, em particular, as novas gerações. Ser empreendedor em qualquer âmbito da vida significa ter uma atitude proativa, ter iniciativa, não subir passivamente os percalços da vida e sim correr atrás, se ativar, ser propositivo na busca pela melhoria das próprias condições de vida, se responsabilizando pelos próprios sucessos ou fracassos. (TOMMASI e CORROCHANO, 2020, p. 361)

Ao olhar para o grupo de jovens que estão trabalhando, é possível notar o esforço contínuo em buscarem melhores empregos, fugindo aos constrangimentos diversos e podendo realizar-se tanto na esfera profissional como pessoal. Isso leva esses e essas jovens a lidar com a combinação entre trabalhos e estudos, mobilizando esforços para gerir essas duas dimensões – além de buscar qualificação também fora do ambiente escolar -, e a construir estratégias para fugir aos trabalhos precários, que são também aqueles que se encontram mais disponíveis.

3.4 - Perspectivas de futuro entre jovens participantes de Pré-ICs:

³⁶ Importante ressaltar que o novo Currículo Paulista o Programa Inova Educação, incorporam, no currículo escolar para o ensino médio da rede pública do Estado de São Paulo, o tema do empreendedorismo - conforme indicaram Ação Educativa e GEPUD (2021).

Conforme apontou a socióloga italiana Carmen Leccardi (2005), a construção de si se dá por meio de uma visagem histórica, na qual o futuro ocupa um lugar privilegiado para dar sentido para as ações de cada indivíduo

(...) se o futuro é considerado a dimensão depositária do sentido do agir; se é representado como o tempo estratégico na definição de si, o veículo pelo qual, em direta ligação com o passado, a narração biográfica toma forma, o diferimento da recompensa pode, então, ser aceito. Nessa perspectiva, o futuro é o espaço para a construção de um projeto de vida e, ao mesmo tempo, para a definição de si: projetando que coisa se fará no futuro, projeta-se também, paralelamente, quem se será. Em suma, a perspectiva biográfica à qual remete o diferimento das recompensas implica a presença de um horizonte temporal estendido, uma grande capacidade de autocontrole, uma conduta de vida para a qual a programação do tempo se torna crucial. (LECCARDI, 2005, p.36)

O tempo presente está inexoravelmente ligado a essa perspectiva de futuro, e às condições em que ela se constitui.

Com efeito, quando a incerteza aumenta para além de certo limiar e se associa não apenas com a ideia de futuro, mas com a própria realidade cotidiana, pondo em causa a dimensão do que é considerado óbvio, então o “projeto de vida” tem seu próprio fundamento subtraído. Além disso, quando a mudança, como ocorre em nossos dias, é extraordinariamente acelerada, e o dinamismo e a capacidade de performance são imperativos, quando o imediatismo é um parâmetro para avaliar a qualidade de uma ação, investir num futuro a longo prazo acaba parecendo tão pouco sensato quanto adiar a satisfação. (LECCARDI, 2005, p.36)

Ou seja, o futuro aparece como um “horizonte temporal subjetivamente influenciável”, (LECCARDI, 2005, p.42). A autora defende que a forma como se constituiu o mundo contemporâneo implica numa alta imprevisibilidade nas formas de ingresso na vida adulta, sendo esse um importante traço da condição juvenil. Os diferentes processos que tornam o futuro incerto acabam por empurrar o sentido da ação do futuro para o tempo presente, ou o que Leccardi vai chamar de “presente estendido”. Assim, jovens acabam desenvolvendo estratégias para lidar com essa indeterminação e dar sentido à suas vidas, buscando agir a partir desse curto horizonte inteligível.

A maior parte dos jovens, moços e moças, em resposta às condições sociais de grande insegurança e de risco, encontra refúgio sobretudo em projetos de curto ou curtíssimo prazo, que assumem o “presente estendido” como área temporal de referência. Reagem ao “tempo curto” da sociedade da aceleração com projetos sui generis, que se expressam sobre arcos temporais mínimos e que, por isso mesmo, parecem extremamente maleáveis. Em alguns casos, parecem configurar-se essencialmente como uma reação à inquietação que a própria ideia de futuro evoca; em outros, assumem as características de formas projetivas marcadas pela concretude – em geral ligadas à conclusão positiva de atividades já iniciadas – capazes de responder tanto à necessidade de assenhorear-se do tempo biográfico em um ambiente veloz e incerto, como à pressão social por resultados a curto prazo. (LECCARDI, 2005, p.52)

Embora não seja o objetivo desse trabalho avaliar como o período de pandemia pode configurar novas relações com o tempo, fica evidente, nos diferentes relatos de estudantes de Pré-ICs e equipes de campo, que esse cenário “pandêmico” vai afetar sobremaneira as formas de jovens se relacionarem com seus projetos. A instabilidade se coloca quase como uma condição para a formulação de projetos, ampliando as dificuldades de se perceber horizontes. Não à toa, como veremos, muitos estudantes almejavam encontrar no futuro mais estabilidade.

Uma fala de estudante Pré-IC, relatada pela equipe de uma ETEC de São Paulo, sintetiza com muita força esse desafio vivido por jovens no período de pandemia, que diz respeito a essa dimensão temporal: *“Como a gente vai estar preparado para o futuro, sem a mínima condição no presente?”* (3º Relatório, p.344)

Essa percepção de que os modos de vida juvenis são abalados por conta da emergência da pandemia surge na entrevista coletiva, na fala do jovem E.G. (homem, branco, 16 anos):

No meu ponto de vista ser jovem nesse momento, nesse tempo de ensino médio, é uma questão de começar a se planejar, começar a ter experiência e ir atrás das coisas para criar um futuro, ter uma base para ir para frente. Mas com a pandemia dificultou muito, mudou muito os jeitos de ir atrás dessas coisas, os jeitos de estudar, os jeitos que...que normalmente você iria atrás desse tipo de coisa. (E.G, jovem branco, ETEC Sorocaba, Entrevista Coletiva de 11/12/2021)

Para olhar como se configuravam as perspectivas de futuro entre jovens de Pré-IC, é importante retomar alguns aspectos que já foram aqui explicitados. O primeiro deles diz respeito ao fato de muitos e muitas jovens almejem dar continuidade aos estudos após a educação básica, mas se sentiram muitos inseguros quanto às suas possibilidades reais de fazê-lo diante do novo cenário.

O relato da equipe de campo ligada a ETEC de São Paulo, a partir de atividade realizada em abril de 2021, dá também a dimensão de como a dificuldade com estudos gerou uma forte instabilidade nos projetos de acesso ao ensino superior:

Em abril de 2021, durante a reflexão estimulada pelo filme “A conta fica para a juventude”, uma estudante disse (chorando): “... vou chorar ... uma coisa que estava guardada ... achei que, tipo, momento de tristeza ... tudo que tinha planejado foi destruído ... tinha planejado parece impossível ... não tinha definido ... tinha sonhado ser atriz ... olhando o que estamos passando ... como os artistas estão desamparados e se seguir e não der certo? ... ou fazer uma faculdade que não gosto para ter sobrevivência ... ou não focar na faculdade ... basicamente é isso ...” (PAIVA, 3º Relatório, 2022, p.345)

A sensação do futuro planejado ter se tornado inviável, traz a essa, e a outros jovens, a percepção de que talvez tenham que abrir mão de seus desejos, seja para lidar com questões imediatas do presente (por exemplo, a necessidade de trabalhar), seja para se projetar de forma mais pragmática, dentro do que lhes parecia mais alcançável (como optar por um curso de ensino superior mais acessível). No caso da jovem, havia o receio de que trabalhar com arte se tornava menos possível financeiramente, se vendo diante da necessidade de fazer um curso de nível superior fora do seu campo de desejos, com a finalidade de ter trabalho, ou mesmo abrir mão do ingresso nessa etapa de ensino.

Por vezes jovens Pré-ICs acabavam confrontando seus interesses profissionais também com as expectativas de remuneração, evidenciando a insegurança com o poder real do diploma ou com o cenário econômico brasileiro, como na fala da estudante da escola AG, M.M (mulher, negra, 16 anos):

Eu quero fazer artes visuais...por hora é isso. Eu estou tentando procurar algo que não me faça morar em baixo da ponte, né (risos) Mas... não consigo, só nessa linha mesmo, até agora foi o que me interessou.(...) Já procurei várias faculdades, e todas que eu procuro..não vou ganhar quase nada de dinheiro...então eu fico desesperada (risos). (M.M, mulher, negra, encontro virtual da escola AG de 17/10/2021)

Esse conjunto de falas de diferentes jovens trazem com força a fragilidade dos suportes com os quais esses jovens contavam para construir suas trajetórias. Conforme apontaram Leão, Dayrell e Reis (2011) jovens estudantes do ensino médio público encontram uma tensão entre as exigências (sociais e pessoais) e as condições objetivas de constituir projetos de futuro:

Inspirados em Dubet (2006), poderíamos dizer que a sociedade joga sobre o jovem a responsabilidade de ser mestre de si mesmo. Mas, no contexto de uma sociedade desigual, além deles se verem privados da materialidade do trabalho, do acesso às condições materiais de vivenciarem a sua condição juvenil, defrontam-se com a desigualdade no acesso aos recursos para lidar com a esta nova semântica do futuro, dificultando-lhes a elaboração de projetos de vida. Como lembra este autor, o dominado é convidado a ser o mestre da sua identidade e de sua experiência social, ao mesmo tempo em que é posto em situação de não poder realizar este projeto. (LEÃO, DAYRELL e REIS, 2011, p.1083)

No entanto, a experiência da pandemia é mais ampla, e articula diferentes dimensões da vida, uma impactando a outra. Um aspecto importante dessas vivências, trazida no primeiro grupo focal, é o fato de que, para alguns jovens, estar afastado de diversos espaços sociais de convívio implicou em um maior tempo de solidão. Esse “estar

sozinho” vai repercutir em vivências distintas, algumas valoradas de forma mais negativa, mas também surgem como experiências positivas.

Acho que o tempo sozinho que você teve, que todo mundo foi obrigado a ter, foi ruim no sentido de você não poder fazer suas coisas, você se sentir preso. Mas foi bom porque obrigou muita gente conversar consigo mesmo. Muita gente ignorava isso, podia sair andando, temia essa conversa consigo mesmo para realmente entender o que você queria fazer no seu futuro. Eu acho que por mais que a pandemia seja muito ruim, forçou as pessoas a fazer isso... Muitos sofreram depressão e outros tipos de transtornos, mas essa conversa que ela obrigou todo mundo ter consigo mesmo fez muita gente mudar seu plano de futuro. A pandemia meio que obrigou todo mundo a ter uma conversa séria consigo mesmo, mesmo que você não queira. (L.C., homem, branco, estudante de ETEC de Santos, GF de 09/12/2021)

A fala da jovem G.M. (mulher, negra, 16 anos) também fala da pandemia como um período que repercutiu em transformações pessoais:

Eu mudei bastante, tipo...Mudei bastante em relação a tudo. Eu acho que todo mundo virou uma outra pessoa depois da pandemia. Eu acho que não como passar por uma pandemia global sem ter. Então acho que todo mundo mudou muito, mudou gostos, descobriu coisas novas ou entraram em depressão. [risos] Então as pessoas mudaram, gostos mudaram, os interesses mudaram. (G.M, mulher, negra, estudante de ETEC de Sorocaba, GF de 09/12/2021)

No GF fica nítido que o atravessamento da covid-19 é caracterizado como um momento de turbulência e incertezas:

Eu converso com os meus amigos sobre e eu vejo que antes da pandemia todo mundo tinha um plano de futuro. ‘Ah, eu quero ser isso aquilo, fazer essa faculdade ou ter esse emprego’. Aí veio a pandemia e pá! Tipo, agora todo mundo está perdido e ninguém mais sabe o que quer fazer, não tem certeza do que quer seguir...então está confuso e parece que cada dia só vai aumentando mais isso. (G.M. mulher, negra, ETEC de Sorocaba, GF de 09/12/2021)

A estabilidade não é a regra, de acordo com esses estudantes. Jovens indicam que estão fazendo a todo tempo a revisão de seus projetos, refletindo sobre suas prioridades e sobre o cenário atual. Após ouvir pergunta sobre impactos da pandemia em relação aos seus projetos, L.W. (mulher, branca, 17 anos) escreve no chat: “*agora meu colapso mental começa*”. Ela explica, de forma bem-humorada as suas angústias:

Desde os onze anos eu pretendo fazer TI, desde sempre. Só que ao mesmo tempo eu quero fazer letras, que não tem nada uma coisa a ver com a outra. Só que, assim, como TI eu ia provavelmente ganhar mais, mas eu ia gostar muito mais de fazer Letras, porque é uma coisa que eu gosto mais. Porém eu posso muito bem ficar vendendo arte na praia fazendo letras. (...) Porque eu não quero atuar na área de professor, coisas do tipo. Eu quero ser escritora, digamos assim. (...). Porque TI eu posso muito acabar assim, num escritório tipo nossa, o que eu fiz com minha vida, odeio isso. Então é uma coisa extremamente complicada, eu ainda não desisti. Ainda tenho dois anos para

decidir isso, eu não decidi. E é isso, eu vou me matar então, tchau! [risos].
(LW., mulher, branca, estudante de ETEC de São Paulo, GF de 09/12/2021)

Considerando que o grupo focal e a entrevista coletiva realizadas contaram com uma participação majoritária de estudantes de ETECs, chamou a atenção que frequentemente o curso realizado não correspondia a área de trabalho ou profissão desejada. Em alguns casos era feita uma distinção entre uma formação mais dirigida ao mercado de trabalho – ligada ao curso da ETEC – e a profissão com as quais se sentiam mais identificadas. Assim, fica evidente que a própria escolha da escola pública era atravessada por uma perspectiva crítica a respeito das condições de inserção laboral, inclusive entre jovens que se dedicavam exclusivamente aos estudos como E.G. (homem, branco, 16 anos):

Para mim foi mais uma questão de coincidência.[...] Quando eu estava no oitavo, nono ano, eu tinha o costume de estudar muitas coisas diferentes. Então eu acabei por estudar eletrônica e como eu vi que tinha eletrônica na ETEC eu queria me aprofundar no conhecimento, e como eu já tinha o conhecimento básico, já conseguia fazer algumas coisas sozinho, eu queria o diploma. Porque daí eu poderia trabalhar com algumas coisas assim. Só para ter mais facilidade de entrar no mercado de trabalho. Então foi um curso que eu escolhi não exatamente porque eu tenho uma super afinidade com a área, mas porque eu gostei do que eu estudei quando eu estudei e é um negócio que facilita muito para conseguir um emprego. (E.G, jovem branco, ETEC Sorocaba, Entrevista coletiva 11/12/2021)

Além da busca por inserção facilitada no mercado de trabalho, como apontou Lima (2016), a busca pelas ETECs é uma estratégia de estudantes e seus familiares para viabilizar projetos de inserção no ensino superior. Isso se daria tanto em função do prestígio social que essas instituições carregam, frequentemente vistas como aquelas que ofertam um ensino de melhor qualidade, assim como por possibilitar o acesso a políticas públicas como ENEM, que privilegiam estudantes oriundos da rede pública (LIMA, 2016).

Assim como no grupo focal GF, na entrevista coletiva jovens participantes relatavam ter passado a considerar novas possibilidades profissionais e apontavam alguns desafios e mudanças. A jovem G.N. conta que chegou a lançar mão de um profissional de orientação profissional para repensar seus projetos:

Então, eu fiz orientação profissional porque a princípio a área que eu considerava era artes cênicas, atuação, só que a pandemia meio que afetou muito essa visão que eu tinha de fazer artes cênicas[...] Porque, assim, ser atriz no Brasil é bem difícil. É uma coisa muito pautada em nepotismo na minha opinião. E aí acabou que eu quis fazer orientação profissional para ter certeza que era isso que eu queria fazer para minha via. Aí eu fui conhecendo outras profissões, outras áreas e aí eu cheguei em editoração. E editoração tem muito

a ver com uma coisa que eu gosto, que é livros, e escrever. (G.N, mulher, raça/cor não declarada, estudante de ETEC São Paulo, entrevista coletiva de 11/12/2021)

Interessante notar, na fala de G.N. um esforço em “organizar a casa”, procurando fazer frente às incertezas, buscando constituir referências mais seguras e maior controle sobre sua trajetória, conforme ela mesma apontou:

Eu ficava, será que só os sonhos vão sustentar tudo aquilo que eu preciso. E aí eu pensei eu preciso ir atrás de algo que me dê certeza, porque eu tinha muito uma sensação de estar perdida. E eu não gosto dessa sensação. Eu sempre gosto de ter tudo ali no controle. E aí eu preferi buscar uma orientação profissional para tentar ter um certo controle do que eu ia fazer no futuro. (G.N, mulher, raça/cor não declarada, estudante de ETEC São Paulo, entrevista coletiva de 11/12/2021)

As duas jovens mulheres e o jovem que participaram da entrevista coletiva afirmaram que a pandemia não havia alterado seus projetos - ainda que G.N. tenha em alguns momentos indicado o contrário. Há um aparente esforço em não se deixarem desestabilizar, sendo a busca de atividades complementares (cursinho, orientação profissional, etc), ou a preferência por rotas mais confiáveis (um curso mais acessível, ou uma profissão mais valorizada) uma forma de recuperar o próprio chão.

A consciência de que seus planos implicam em esforços levam participantes do grupo a uma busca intensa por modelar seus comportamentos e características pessoais. Ser tímida, por exemplo surge como um problema para a inserção profissional, de acordo com as duas jovens entrevistadas, que consideravam ser necessário se comunicar melhor. Já L.W (mulher, branca, 17 anos) se cobra para ser mais focada e produtiva:

Independente se eu conseguir letras ou TI, para mim exigiria mais esforço, tanto um quanto outro...estudar mais exatas. Sempre me esforçar para não desistir dos meus projetos. Eu mudo fácil, abandono fácil...ou esqueço mesmo. Manter mais focada e se esforçar mais para produzir mais. (L.W, mulher, branca, ETEC de São Paulo, GF 09/12/2021)

O jovem F. também associa as possibilidades de ascensão social ao autoaperfeiçoamento:

Você tem que estar cada vez mais melhorando um pouco, alguma qualidade, alguma habilidade para estar sempre subindo (...). Você melhorando, estudando mais, adquirindo algumas habilidades e conhecimentos acho que se torna mais fácil você subir e se encontrar onde você quer. (F. jovem branco, ETEC de Santos, GF 09/12/2021)

Para alguns jovens esse momento de retraimento levou a fazer algumas revisões a respeito de si, as coisas que gostavam e suas prioridades, alterando os planos então estabelecidos. A pandemia surge então como uma abertura para novos pensamentos a respeito da vida, podendo gerar angústia, mas produzindo a possibilidade de certo respiro da realidade e a emergência de novos desejos e interesses. Nesse caso, ao invés de conduzir a atitudes mais pragmáticas, esses jovens ficavam mais liberados para identificar aquilo que realmente querem para si:

Com a pandemia eu comecei a escrever mais e agora eu quero ser escritora. [risos] Antes da pandemia eu tinha certeza que eu ia fazer TI, era total certeza e agora eu não sei o que eu quero da minha vida. E também meus amigos repensaram sobre o futuro, faculdade e coisas relacionadas a isso. Hobbies novos, cursos novos, aprenderam coisas novas...faziam uma coisa mas gostavam de outra...começaram a repensar. (L., jovem branca, ETEC de São Paulo, GF 09/12/2021)

Por fim, uma das perguntas do GF e da entrevista coletiva dizia respeito a como se viam dali cinco anos. Diante de um contexto tão instável, chama a atenção que várias das cenas apresentadas por estudantes do primeiro GF indicavam uma ideia de “estabilidade”, apresentando uma perspectiva otimista sobre o futuro, ainda que atravessada por ameaças, como a possibilidade do endividamento.

Uma vida estável, morando sozinho, numa casa para mim...se tiver um carro seria bem legal...Só espero estar bem e estável, não estar devendo, no negativo. (F.K. jovem branco, ETEC de Santos, GF 09/12/2021)

Como ele falou quero estar estável, ter minha casa, trabalhar em uma das profissões que eu penso...ter um carro, ou moto quem sabe. Talvez casado, talvez filho...conseguir dar uma condição à família. Estar estável, não estar devendo. Dívida é zoad. (B.G. jovem negro, ensino médio regular, GF 09/12/2021)

Espero que eu não esteja casada aos 22 anos. Sobre emprego não faço ideia. Espero que não esteja endividada, mas talvez eu esteja. (...) Porque eu não sei administrar o meu próprio dinheiro...sou muito compulsiva, provavelmente eu vou ainda estar fazendo ou terminando a faculdade...não estaria pensando na outra...E espero estar em um relacionamento ainda (L.W., jovem branca, ETEC de São Paulo, GF 09/12/2021)

O uso da palavra *dívida* nos convida a pensar a respeito dos seus múltiplos sentidos possíveis. Um deles é explorado pelo sociólogo italiano Maurizio Lazzarato, que tem refletido sobre o que ele denomina “sociedade do endividamento” (LAZZARATO, 2017). No seu entendimento, o endividamento é um elemento central na forma como o neoliberalismo vai se expressar nos dias atuais, e constitui uma relação de poder credor/devedor que acompanha os indivíduos por toda sua vida, impelindo-os a se

manterem produtivos, induzidos a se projetarem como “empreendedores de si mesmos” – conceito também utilizado por Dardot e Laval (2016) Trata-se, portanto, de um elemento das relações sociais contemporâneas que tem implicações na constituição subjetiva dos sujeitos:

Quanto à subjetividade do devedor, Nietzsche trabalhou a questão da promessa. Diz que o que formou o homem civilizado não é o trabalho, nem o intercâmbio, e sim, a dívida. Porque a dívida constrói um homem que pode prometer, e pode prometer enquanto constrói uma memória: eu vou pagar porque lembro da minha dívida. A dívida, a promessa, estão marcadas no corpo do indivíduo como a libra de carne de O Mercador de Veneza. O que me interessa destacar é que um indivíduo é ao mesmo tempo trabalhador, consumidor e devedor. A mesma pessoa está presa em diferentes relações de poder. (LAZZARATO, Entrevista com Maurizio Lazzarato, UNISINOS, 2011, n/p.)

Embora não seja possível reduzir os sentidos possíveis a essa perspectiva, ela parece interessante para pensar o caráter coercitivo da economia capitalista nas formas de jovens experimentarem seus projetos futuros, em constante fuga da ameaça do endividamento – sendo, portanto, uma outra forma de viver as incertezas sociais do nosso tempo. A tese desse autor permite pensarmos essa dimensão no contexto das políticas educacionais, tendo em vista que os novos currículos para o ensino médio que vem sendo impulsionados pelas reformas educacionais tem buscado incorporar a educação financeira – ganhando, assim, espaço em várias redes públicas de educação, inclusive no atual Currículo Paulista.

Já a ideia de estabilidade parece responder a um contexto marcadamente instável. Essa é também a vivência da jovem estudante da escola AG, L.W, que na entrevista individual, além de projetar ter a própria empresa de roupas, também indicou buscar um futuro estável:

Ah, os meus planos é que dê tudo certo, que eu consiga ter a minha estabilidade, de fato; ter as minhas coisinhas, a minha casa. Eu tenho vontade também de fazer um intercâmbio, é uma vontade que eu tenho; então, se um dia eu tiver a minha empresa mesmo... vou ter, que eu tenho fé que eu vou, sei lá, me estabilizar, sei lá, passar um mês fora; é uma coisa que eu penso bastante, é uma vontade que eu tenho, espero que dê certo. (L.W, mulher, negra, entrevista individual de 20/12/2022)

A jovem tem projeto de acessar o ensino superior, mas tinha preferência em um curso de tecnólogo. L.W. tem um perfil de jovem que trabalha desde cedo e tinha uma inserção na área de social media, tendo um pensamento bastante pragmático, dirigido ao seu aperfeiçoamento nesse campo. Diz que seu plano é fazer um curso de tecnólogo por trazer mais conteúdos práticos do que um curso de bacharelado:

Ó, porque, assim, eu penso diferente, eu não tenho muito esse sonho de fazer a faculdade, é um... eu não tenho isso para mim: Ai, eu tenho que fazer a faculdade. Porque a minha área, ela é muito ampla, a área que estou atuando. Então, tipo... o que compensa para mim é eu fazer vários cursos da minha área, para eu ficar atenta no que está acontecendo, porque eu trabalho com Social Mídia; então, eu trabalho com mídia social, então, eu tenho que estar atenta ao que está acontecendo nas redes sociais, no marketing, de maneira geral. E na faculdade tem muita coisa teórica, e eu preciso... eu não preciso muito da teoria, eu preciso da prática. (L.W, mulher, negra, entrevista individual de 20/12/2022)

Por sua vez, os jovens participantes do GF e da entrevista coletiva se viam ingressando ou concluindo o ensino superior, em sua maioria em uma universidade ou faculdade pública. Apesar das dificuldades muitos e muitas se mostraram confiantes a respeito – talvez porque, como ingressantes em escolas técnicas, tenham uma percepção mais positiva de suas capacidades.

Me enxergo [numa faculdade pública]. Fiz Enem esse ano, acho que consigo entrar com as notas que tirei na Unifesp....vou tentar sempre pública, privada só se for boa numa área que eu quero. E com 100% de bolsa, porque eu não tenho renda para pagar. (L.C., homem, branco, estudante de ETEC de Santos, GF de 09/12/2021)

Por fim, quando questionados a respeito de quais tipos de suportes consideravam importantes para cumprir seus planos, os e as estudantes trazem falas mais genéricas, em grande parte fazendo referência aos familiares. Em geral, a família mais próxima é vista como “porto seguro”.

Para L.W. a família também aparece como aquela com a qual conta como apoio para conseguir realizar seus projetos futuros. Interessante notar que, para além de considerar o suporte, ela vê a retribuição aos seus familiares como parte de seu projeto:

É uma vontade minha, que eu sinto no meu coração, faz um tempo já, e que é uma coisa que eu quero, e eu sei que se isso der certo, e se eu for atrás, eu também posso ajudar as pessoas que eu gosto. Então, ter as minhas coisinhas, ajudar a minha mãe, em dar... dar o que a minha quer, o que a minha irmã quer. E hoje eu já tento, assim, na medida do possível, fazer o que eu consigo; mas se eu puder aumentar, são pessoas, assim, que... que são importantes para mim. (L.W, mulher, negra, entrevista individual concedida em 20/11/2022)

Conforme já havia apontado Santos (2018), para muitos jovens que buscam o acesso ao ensino superior e/ou almejam um trabalho com mais sentido, o apoio da família pode ter um lugar decisivo. Em especial, essa relação passa pela negociação para adiar a entrada no mercado do trabalho, permitindo um tempo dedicado aos estudos escolares ou à preparação para exames de acesso, assim como para driblar postos de trabalho mais precários. Nesse sentido, a família é entendida como importante suporte para a realização de seus projetos. Em alguns casos também pode se constituir também em outra forma de

viver o sentimento de dívida discutido anteriormente, expresso no desejo de jovens em de retribuir os esforços – sobretudo sintetizados na figura de suas mães (SANTOS, 2018).

Mesmo no caso de L.W., que trabalhou desde cedo, havia um reconhecimento de que sua mãe conseguiu de alguma maneira, garantir condições de vida que foram importantes para poder ter algum grau de autonomia para a realização de seus projetos:

A minha mãe, a gente, graças a Deus, nunca passou necessidade de nada, nunca, nunca precisei; mas eu nunca tive a necessidade urgente de trabalhar para ter dinheiro em casa, assim. É porque eu gosto mesmo, eu gosto de trabalhar, eu gosto de estudar, eu gosto de fazer outras coisas. Eu não gosto de ficar parada, eu sou muito agitada, a ideia de ficar sem fazer nada me deixa agoniada. (L.W, mulher, negra, entrevista individual concedida em 20/11/2022)

Para além da família, muitos jovens contam com o próprio empenho como caminho de realização e seus projetos. Quando é novamente perguntada sobre que elementos podem ajudar os seus planos “darem certo”, a jovem L.W. faz referência ao seu esforço individual:

Eu acho que é mais estudo, da minha parte; empenho, da minha parte; porque eu sei que... que ainda não depende mim; então, eu tenho que ir atrás, estudar sobre o empreendedorismo. Agora, eu abri mão de muita coisa; aos pouquinhos, eu estou abrindo mão de muita coisa; tipo, quase não saio mais. E assim, a minha cabeça mudou muito, as minhas prioridades mudaram bastante; então, é mais prioridade, assim, eu ficar, eu guardar dinheiro, porque eu sei que eu vou ter que investir um certo valor, é... e fazer as coisas rolarem, não é? (L.W, mulher, negra, entrevista individual concedida em 20/11/2022)

Aqui é possível evocar novamente a necessidade de jovens contarem com suportes para realização de seus projetos, forme apontado por Martuccelli (2007).

Também parece ser possível fazer algum grau de distinção entre perfis de jovens Pré-ICs, identificando, por exemplo, maior presença do trabalho entre estudantes do ensino noturno (conforme identificado entre estudantes da AG), assim como um olhar mais pragmático destes em relação aos seus projetos. Trata-se, assim de uma diferenciação feita por Leão et al. (2011), como resultado de pesquisa realizada com jovens estudantes de rede pública no Pará, entre jovens do período diurno, com menos responsabilidades e menos experiências profissionais, e jovens do período noturno, em sua maioria trabalhadores.

No entanto, os autores identificam que entre jovens mais novos prevaleceriam projetos mais genéricos, com maior ênfase no desejo de ingresso no ensino superior, enquanto para os outros, mais velhos, figurariam projetos mais palpáveis, marcado por certo grau de pragmatismo. Entre jovens Pré-ICs, contudo, vemos esses papéis um pouco

mais embaralhados, onde o ensino superior parece mais disseminado como projeto futuro entre diferentes perfis. Em geral são jovens que elaboram projetos com algum grau de detalhe e certa de consciência sobre os diferentes desafios que os esperam, construindo estratégias para lidar com eles. Contudo, assim como estudantes paraenses, os jovens Pré-ICs vão construir seus projetos tomando o futuro como um tempo de incertezas e tendo como referência aquilo que lhes parece disponível no tempo presente, a partir do que encontram ao alcance das mãos.

Não podemos nos esquecer da dinamicidade que imprimiam nos seus projetos e, tal como o bricoleur, o ponto de chegada destas trajetórias é incerto, sendo resultado da capacidade individual de construir e reconstruir novos rumos, s, novos sentidos diante das novas experiências. É nesse processo, marcado pela transitoriedade, que vão se delineando as trajetórias para a vida adulta, que tendem a ser cada vez mais individualizadas, sem modelos prévios aos quais possam se mirar, conformando os mais diferentes percursos. (LEÃO et al., 2011, p.1080)

Assim, jovens Pré-ICs mobilizam estratégias e buscam suportes que contribuam para lidar tanto com a impermanência e a falta de garantias do mundo contemporâneo, como também com as mudanças pessoais que passam – dois aspectos potencializados no período de isolamento social. Diante desse cenário, projetam para si um futuro mais estável, fugindo as diversas formas como o endividamento pode surgir em suas vidas, e que pode também ser lido como um endividamento consigo mesmo, expresso na distância entre o que desejam para si e o que se vêem capazes de alcançar.

3.5 – O sofrimento mental e sua relação com o contexto social de jovens

Embora a pesquisa tenha como foco trabalhar com as experiências de jovens em relação aos estudos, ao trabalho e às perspectivas de futuro, a força como o tema do sofrimento mental emerge das narrativas juvenis nos leva a incluir um tópico específico para tratar, ainda que brevemente, do tema do sofrimento e da saúde mental.

É diante do conjunto de questões aqui explicitadas que vai surgir uma queixa, muito recorrente entre jovens estudantes nos diferentes campos de pesquisa, acerca do sofrimento mental. Esse sofrimento surge muito vinculado a diversos aspectos da pandemia – ainda que a “experiência pandêmica”, como vimos, não possa ser restrita a situações de angústia, medo, ansiedade e outros sentimentos ruins, nem possamos restringir a emergência desse fenômeno esse período.

De modo geral, ele está vinculado às várias questões que foram apresentadas ao longo deste capítulo a respeito das experiências de jovens Pré-ICs, tais como: a) lidar com uma oferta escolar altamente fragilizada, que repercutiu numa percepção de perda de aprendizagem e no esforço de abrir novas frentes para garantir um futuro melhor; b) uma percepção de sobrecarga resultante de vários fatores como aumento de tarefas escolares, a busca por formação complementar, a necessidade de se dedicar ao trabalho e a tarefas domésticas e de cuidado; c) uma maior pressão ou autocobrança para exercer atividades remuneradas, sobretudo diante da perda de renda familiar, mesmo em condições de trabalho precário; d) maior dificuldade de planejar o futuro, a desestabilização de projetos pessoais (especialmente no que diz respeito ao acesso ao ensino superior e escolha de profissões), desdobrando em sensações de insegurança; e, por fim, e) as vivências de adoecimento por covid-19 pelos próprios indivíduos ou seus familiares, ou mesmo as diferentes formas de lidar com a exposição ao coronavírus ou com o risco de contaminação e o medo da morte.

Essas experiências não foram, contudo, vividas de forma uniforme, variando significativamente de acordo com o perfil de cada jovem, como a sua raça/cor, gênero, configuração familiar, condição econômica, o tipo de escola frequentada, entre outros aspectos. Também dizem respeito, como já explicitado, a contextos que já se faziam presentes mesmo antes do “período pandêmico”. Há vários desafios geracionais que já estavam colocados mesmo antes da pandemia, tais como: as altas taxas de jovens exercendo trabalho em condições precárias ou desempregados; a frequente combinação de trabalho e estudos; os percalços nas trajetórias escolares e de obter ascensão social pela escola; os desafios para dar continuidade a sua formação depois da educação básica; e, de forma geral, lidar com as desigualdades estruturantes da sociedade brasileira, expressas, por exemplo, por meio da prevalência do racismo e do sexismo nas relações sociais.

Ainda assim, é possível dizer que praticamente nenhum jovem conseguiu colocar-se a salvo desse período altamente conturbado.

Durante o grupo focal a jovem L.W (mulher, branca, 17 anos) tenta descrever o que era, para ela, ser jovem numa pandemia. Primeiro ela escreve no chat “Foi um inferno para mim”. Ao ser estimulada a discorrer sobre a frase, a jovem explicou que:

Eu acho que a pior parte de ser adolescente numa pandemia é ser uma adolescente...porque é uma fase que você mais quer viver a vida, fazer as coisas, sair com amigos, estar na pandemia atrapalhou muita coisa. [...] Além

da cobrança, tem a falta de algo. Você sente que perdeu um ano inteiro, você não fez festa no seu aniversário, não viu amigos diariamente na escola, não viu professores, não pode passar as datas com família e amigos. (L.W, mulher branca, estudante de ETEC de São Paulo, GF de 09/12/2021)

O período de incertezas parece jogar uma grande sombra no horizonte de muitos jovens, trazendo uma enorme dificuldade de enxergar o futuro, o que se torna um elemento produtor de angústias. Essa experiência pode ser observada na fala da jovem estudante da AG, quando, durante um dos encontros presenciais de 2022, é perguntada a respeito das suas perspectivas de futuro:

Não sei o que dizer sobre isso. Eu prefiro não pensar [no futuro], porque quando penso fico com muita ansiedade. Então eu nem sei o que vou fazer da vida, não penso, vou só vivendo agora. (M.M, mulher, negra, estudante da escola AG, registro do encontro presencial de 16 de maio de 2022)

Por diversas vezes esse período da vida foi descrito a partir de palavras duras, como fez o jovem B.F (homem, negro, 18 anos) também no GF:

Sua mente fica pensando coisas que você jamais pensou...medo de perder familiar...me cobro bastante, aquilo fica na minha cabeça, tento me distrair mas aquela coisa não sai da minha cabeça, dia noite, não sai da cabeça...tem a coisa de não poder sair...Se eu fosse descrever as coisas da pandemia, pensamentos meus, eu descreveria como um *sobrevivente no inferno*. Gosto de rap, Racionais, então eu descreveria assim. (B. jovem negro, ensino médio regular, GF 09/12/2021)

Alguns jovens se queixam das diversas idas e vindas, aberturas e fechamentos, que implicam num grande esforço de adaptação:

Muitas pessoas falam que esses dois anos de pandemia foi bem fácil porque eles estudavam, estavam no quarto deitado. Mas, na real, não é assim. Para todo mundo na pandemia foi complicado e para nós jovens estudantes em geral não foi mais fácil ou mais difícil...[...] A gente se adaptou a uma nova rotina, se preparou uma nova coisa e agora a gente volta ao presencial, com um novo ritmo, tudo ao que era antes. Então a gente passou por dificuldades e muita gente não percebe isso. (F. jovem branco, ETEC de Santos, GF 09/12/2021)

Como também vimos anteriormente outros aspectos produtores de sofrimento foram a sobrecarga de atividades e as próprias cobranças para ter um rendimento melhor nos estudos ou para se sentirem produtivos. O registro da equipe de campo de ETEC em São Paulo descreve um a situação de uma das jovens vinculadas ao Projeto Temático no ano de 2021, evidenciando os impactos na sua saúde mental, que dialogava com diferentes aspectos da sua vida:

No primeiro caso, a estudante que sempre foi exímia aluna da ETEC começou a apresentar notas baixas e faltar no projeto, a escola entrou em contato conosco solicitando amparo. A estudante apresentava quadro de ansiedade grave com risco de configurar crises de pânico, no contexto a aluna tinha iniciado uma loja de roupas virtual para ajudar nas despesas de casa; a

sobreposição de atividades e questionamentos sobre a continuidade da escola e do projeto de futuro estavam gerando conflito emocional. Ela foi encaminhada para Casa do Adolescente e está em tratamento psicológico. (3º Relatório, p.293)

A mesma equipe de campo descreve, em seguida, a condição de outra estudante da mesma escola, a qual remete à articulação entre vários aspectos aqui tratados, com destaque à situação familiar:

Segundo a estudante, a frustração com o ensino online foi grande, ela se identifica com uma aluna que "gostava de aprender" e a baixa qualidade do ensino no formato remoto gerou intenso conflito, colocando em xeque seu projeto de futuro. A jovem se preocupa com a situação financeira da família, a mãe é diarista e durante a pandemia perdeu muitos trabalhos, a aluna chegou a trabalhar com telemarketing durante um tempo, mas mediante o retorno escolar presencial, parou. Conta que sua mãe não a cobra para trabalhar, mas ela sente que tem uma obrigação e diz que acha "incômodo" e "injusto" depender da mãe, "*mesmo pra comprar absorventes*". K. apresenta sentimentos de insuficiência e quadros de choro descontrolados. O temático ofereceu acolhimento psicossocial até sua vaga para atendimento psicológico sair, na instituição Casa do Adolescente. (3º Relatório, p.293)

Por sua vez, a fala da jovem R.F. (mulher, negra, 17 anos) evoca a mobilização e estratégias para o cuidado com a saúde mental, buscando para si um 'ponto de equilíbrio' entre as atividades em relação às quais se sentia cobrada e a possibilidade de viver um tempo para si:

Eu tenho muito, hoje em dia, esse equilíbrio, porque teve uma época que eu ficava muito focada no futuro, eu preciso estudar, preciso, preciso, preciso, e eu ficava me sufocando nos estudos e esquecia de viver os momentos com minha família, então eu comecei a estabelecer os horários. Eu estudo de manhã, quando chego em casa eu estudo por mais duas horas mais ou menos, duas horas, duas horas e meia. E depois disso só família e amigos. [...] Eu tento muito manter esse equilíbrio para não esquecer da parte boa da vida. E essa pandemia, o ano passado eu ficava só estudando e ficava só em casa, e isso estava me afetando muito, então eu tive que criar esse equilíbrio. (R. jovem negra, estudante de ETEC São Paulo, entrevista coletiva de 11/12/2021)

Ao longo dos relatos são descritos também vários sintomas, indicadores de sofrimento mental: ansiedade, medo, crises de choro, solidão, isolamento, desalento, desmotivação, cansaço. No entanto, como podemos ler a dimensão?

Garcia et al. (2022) fazem um importante alerta para que se mantenha uma distância crítica de narrativas que vem sendo produzidas – e muito disseminadas nas mídias –, as quais aludem à uma “epidemia de distúrbios mentais” durante a experiência com a covid-19, e que partem de perspectivas individualizadas e medicalizantes do sofrimento. Tais narrativas já estavam presentes no debate sobre saúde mental, mas teriam ganhado um novo impulso com o advento da pandemia. Para os autores, seria importante

considerarmos o sofrimento social, portanto, como uma categoria de análise e considerar como resposta esperada para a série de adversidades vividas:

Para Morgan e Rose (2020), ansiedade, tristeza ou dificuldade para dormir são respostas compreensíveis às mudanças sociais advindas com a pandemia, devendo ser entendidas como uma forma de sofrimento social. Ao entendê-las como sintomas de doenças mentais, corre-se o risco de patologizar processos de adaptação comuns a um período de incertezas. (GARCIA et al., 2022, p.96)

Essas narrativas patologizantes teriam, segundo o autor, laços com o modelo histórico-social neoliberal que privilegia as ações individuais para enfrentamento da pandemia em detrimento das políticas públicas e das ações coletivas, além de trabalhar com respostas baseadas no uso de medicamentos psicotrópicos (GARCIA et al., 2022). Assim, se reduziria a importância de olhar para a necessidade de suporte psicossocial:

Em um contexto internacional, a crítica ao foco individualizante e medicalizante no campo da saúde mental tem conquistado espaço crescente. Pûras (2019) apontou a necessidade de intervenções estruturais para a diminuição das diferenças e desigualdades que produzem sofrimento mental, com ênfase nas abordagens baseadas em direitos humanos. (GARCIA et al., 2022, p.104)

Dhar (2020) apontou que as determinações sociais do sofrimento vêm ganhando espaço, e destaca que um recente relatório da ONU “condenou a contínua individualização do sofrimento que ignora tais dimensões materiais e práticas da angústia humana” (DHAR, 2020, n/p). A autora também defendeu que o sofrimento deva ser entendido como uma manifestação normal diante das consequências socioeconômicas da covid-19, mas que pode se desdobrar em problemas de saúde mental a longo prazo, no caso de não haver respostas adequadas das “estruturas formais e informais de apoio social” às populações mais atingidas por esses problemas.

Conforme indicaram Alves e Rodrigues (2010), dentro dessa perspectiva a saúde mental passa a ser entendida como “produto de múltiplas e complexas interações, que incluem fatores biológicos, psicológicos e sociais” (ALVES e RODRIGUES, 2010, p. 127), influenciada por aspectos como ambientes familiares instáveis, situações de pobreza, abuso e injustiças sociais.

Em estudo também realizado no contexto do Projeto Temático, com estudantes de 16 e 17 anos das mesmas escolas de ensino médio, Garcia et al. (2022) vai reforçar a associação entre saúde mental e determinantes sociais. Segundo a pesquisa, há uma variação dos agravos na saúde mental de estudantes de acordo com os diferentes perfis,

variando, por exemplo, de acordo com a renda, o período em que jovens estudavam e sua orientação sexual, entre outros fatores (GARCIA et al, 2022).

As abordagens aqui apresentadas ajudam a compreender a experiências de sofrimento trazidas por jovens de Pré-IC sem reduzi-las à sua dimensão patológica, mas a partir de uma leitura sobre a ausência de suportes sociais e como parte – entre outros fatores – da interação entre os efeitos da pandemia com as enormes desigualdades brasileiras que compõem o contexto de vida dessa juventude.

Somos levados a trabalhar com a hipótese de que jovens estudantes de camada popular encontraram extrema dificuldade de promover cuidados adequados à sua saúde mental por conta de um conjunto amplo e complexo de desdobramentos da pandemia em suas vidas – sempre de forma desigual, de acordo com os seus perfis e contextos de vida. Além disso, as diferentes dimensões impactadas pela crise sanitária interagem com um conjunto de desafios que já estavam colocados mesmo antes do seu surgimento – que diz respeito a problemas que estruturam a sociedade brasileira e que voltam a se agravar em um período marcado pela perda de direitos e crise econômica, social e política da última década.

Parece fundamental que o contato com as experiências de jovens estudantes nos coloquem no lugar de reconhecimento dessas formas de sofrimento nas suas especificidades, muitas vezes reveladas na escala individual, mas também em articulação com o contexto social na qual essa juventude se insere. O sofrimento mental não é somente resultado de determinações sociais, mas é inegável que estas operam nas condições de acesso e promoção de saúde da população jovem.

Como apontaram Abramo e Sobrinho (2022) em artigo veiculado no *Le Mode Diplomatique*:

É certo que a impossibilidade de frequentar a escola, encontrar amigos e exercer a sociabilidade de forma presencial afetou bastante os jovens e trouxe problemas para seu desenvolvimento e saúde emocional. Mas também – é o que queremos salientar neste artigo – incidiram os desgastes produzidos pela desproteção nas atividades essenciais que continuaram a desenvolver na pandemia, como a educação remota, o trabalho, a colaboração na manutenção da vida de suas famílias e comunidades. (ABRAMO e SOBRINHO, 2022, n/p)

Os autores rejeitam a ideia de que a juventude somente “se recolheu à sua dor individual, alienados e descompromissados com seu meio social”, destacando que de diversas formas jovens buscaram denunciar problemas, demandar respostas, agir de

forma solidária, exercendo seu olhar crítico para a sociedade, como vimos também nos diferentes relatos de jovens Pré-IC.

5. CONCLUSÃO

A construção da presente pesquisa refletiu um conjunto de desafios metodológicos que se desdobraram do contexto de pandemia, uma vez que o acesso ao ambiente escolar e o contato presencial com estudantes de Pré-IC foi bastante reduzido pelas circunstâncias. As ferramentas de trabalho online foram importantes para contornar tais obstáculos, ainda que tenham mostrado uma série de limites tais como: maior dificuldade para a mobilização de jovens, as restrições das plataformas de vídeo para a dinâmica dos encontros, problemas ligados à disponibilidade de equipamentos e qualidade da conexão de internet, entre outros.

Esse contexto foi o principal motivo para que o processo de investigação tenha se valido de uma variedade de instrumentos. O recurso do grupo focal e da entrevista online foram importantes, contudo, para possibilitar o acesso a jovens de diferentes municípios, uma dimensão relevante tendo em vista a diversidade de jovens ligados ao Projeto Temático.

Os resultados de campo trouxeram um conjunto bastante diverso de narrativas acerca dos temas centrais, e que contribuem para elaboração de um registro da experiência de jovens estudantes de ensino médio da rede pública acerca do período de pandemia - um episódio particularmente significativo da história recente do país. As suas implicações ainda demandarão mais estudos para serem melhor compreendidas, dada a amplitude de questões que dele se desdobram. No caso dessa investigação demos conta somente de alguns aspectos da experiência de jovens Pré-ICs.

O grupo de jovens estudantes ligados ao Projeto Temático não representa o perfil mais geral da rede pública estadual, uma vez que operaram diferentes filtros de seleção - desde as decisões das gestões escolares, o interesse no projeto de pré-iniciação científica, a disponibilidade para as atividades previstas, o fato de muitas das escolas parceiras serem ETECs, entre outros. De modo geral pode-se afirmar que se tratava de um grupo mais branco e feminino, com um percentual alto de jovens dedicados exclusivamente aos estudos - embora havia um percentual significativo de jovens que se diziam em busca de trabalho.

Quanto aos principais temas que emergiram do campo, o primeiro deles diz respeito a uma experiência de grande frustração, disseminada entre a maior parte de jovens Pré-ICs, de não ter conseguido vivenciar a escola como esperavam, por conta da necessidade de implementação do ensino remoto, mas também pela forma como foi

conduzida a oferta escolar, seja pelas unidades ou por gestores da política educacional no Estado de São Paulo. Esses jovens trouxeram um conjunto amplo e contundente de crítica quanto à forma como o ensino se organizou, tanto na passagem para o universo online, como no retorno às atividades presenciais.

Uma das principais formas como jovens foram impactados diz respeito a percepção de perda de aprendizagem. As experiências a respeito variavam entre uma autorresponsabilização pela queda do aproveitamento e um sentimento de desamparo, que passava por um aprofundamento da crise de confiança na escola, ou um descompasso entre as expectativas depositadas pelos jovens e seus familiares na escolarização e aquilo que vivenciavam no seu cotidiano de estudos. As experiências difíceis com relação à sua escolarização levam jovens a experimentarem de forma mais intensa e radical aquilo que Sposito (2005) havia indicado sobre a experiência escolar brasileira: “na crise da mobilidade social via escola, configura-se uma ambiguidade caracterizada pela valorização do estudo como uma promessa de futura e uma possível falta de sentido que encontram no presente” (SPOSITO, 2005, p. 124). Embora muitas questões fossem novas elas remetiam a uma realidade que se impunha mesmo antes da pandemia: a precariedade da oferta do ensino médio público no Brasil e a dificuldade de a escola considerar as diferentes realidades de jovens estudantes.

Uma das formas mais significativas usadas para se referir a experiência escolar foi no relato da jovem L.W (mulher, negra, 18 anos) durante a entrevista individual em que ela fala que não queria ter “perdido” a escola, ao mesmo passo em que se sentia “aliviada” por ter conseguido concluir a educação básica.

Um traço muito presente entre os diferentes perfis jovens Pré-ICs era a o desejo de continuidade dos estudos na educação básica, uma vez que a maior parte demonstrava ter a expectativa de acessar o ensino superior. Isso dado, um dos principais desdobramentos da experiência de estudo nesse período dizia respeito a uma forte insegurança da maior parte dos e das jovens em relação às suas possibilidades de êxito nos exames de seleção para uma faculdade ou universidade.

Nesse sentido, enquanto uma parcela de jovens falava em adiar esse projeto, outro segmento procurava complementar a sua formação - procurando sites e cursos online (pagos ou gratuitos), buscando cursinhos populares, cursos profissionalizantes, curso de línguas, entre outros. Conforme indicaram estudos no campo da juventude, a busca por qualificação para além da esfera escolar não é um fenômeno ligado somente ao contexto de pandemia (TARTUCE, 2002). Não apenas é anterior a ela, como diz respeito a

mudanças estruturais no campo do trabalho, seja porque a conclusão do ensino médio passou a ser insuficiente para garantir uma inserção profissional mais favorável, seja por conta da adoção de um modelo de competências que exige de trabalhadores um comprometimento permanente na sua formação (TARTUCE, 2007; CORROCHANO, 2012).

A partir das diferentes narrativas, é possível dizer que para a maior parte de jovens não houve um desengajamento em relação aos estudos, mas uma mudança na qualidade da relação com a instituição escolar, que diz respeito menos ao compromisso de jovens Pré-ICs com os estudos do que à precarização da oferta durante esse período. Ao contrário, uma parte significativa de jovens mobilizou esforços para buscar compensar as perdas sentidas na sua aprendizagem, inclusive jovens que ingressaram em ETECs em razão de seu maior prestígio.

No entanto, entre jovens que estavam trabalhando e entre aqueles mais comprometidos com atividades extracurriculares houve mais dificuldade em retornar ao espaço escolar quando a volta ao ensino presencial se tornou mais generalizada – especialmente do meio para o final de 2021. Mas as razões para o não-retorno eram bastante diversas, passando pela percepção da escola não estar devidamente preparada para receber estudantes, diante de novas ondas de infecção por covid-19, até por conta da dificuldade da própria escola em lidar com jovens que combinavam os estudos com outras atividades, especialmente jovens que trabalhavam.

Um outro aspecto muito relevante identificado no período – sendo outro fenômeno que antecede o período de crise sanitária – dizia respeito ao comprometimento de jovens mulheres com atividades domésticas não remuneradas. O que se verificou foi um fenômeno já discutido pela literatura, sobre os efeitos perversos da desigual atribuição de tarefas domésticas e de cuidado para as trajetórias de jovens mulheres, sobretudo negras (CORROCHANO, ABRAMO, e ABRAMO, 2017; CORROCHANO, ARANCIBIA e MIRANDA, 2022). Muitas jovens Pré-ICs indicaram ter suas jornadas intensificadas por essas atividades, bem como as condições de estudo mais dificultadas, inclusive impactando as possibilidades de retorno ao ensino presencial.

O período de pandemia, por conta de uma multiplicidade de razões que foram desenvolvidas nos capítulos anteriores, vai tornar ainda mais incerta as perspectivas de futuro, produzindo uma carga significativa de sofrimento mental e exigindo um grande esforço de rearranjo e avaliação crítica de jovens a respeito das possibilidades e limites de seus planos. Alguns jovens mostram capacidade de buscar outros suportes para além

da escola e da família, enquanto outros se mostraram particularmente fragilizados. Havia também uma parcela de jovens que reagiu ao contexto de maior imprevisibilidade e insegurança reforçando a sua disposição de superação individual.

As referências a ideia de “correr atrás”, vencendo os obstáculos por meio de um sobre-esforço, para manter vivo os seus projetos futuros, foi uma experiência recorrente. Um caminho para compreender essa experiência diz respeito à própria condição juvenil contemporânea, uma vez que jovens passam a contar menos com referências estáveis, que possibilitem trajetórias mais homogêneas, de forma que passam a ter que dar conta de preencher lacunas por conta própria, num processo de forte responsabilização pessoal (DUBET, 2011; CORROCHANO, 2012; SANTOS, 2018). Também diz respeito a um anseio crescente, em encontrar um “verdadeiro trabalho” ou um trabalho mais intrinsecamente ligado às suas aspirações não só profissionais, mas também pessoais (FERREIRA, 2008; CORROCHANO, 2012; SANTOS, 2018).

Uma experiência bastante significativa que surge no grupo focal, quando jovens falam de suas perspectivas futuras, é o anseio por estabilidade. Para jovens participantes, ter uma vida estável parecia sintetizar um conjunto de outras aspirações, como conseguir formar-se no ensino superior, obter uma “boa profissão” e conforto material. Ao mesmo passo, surgiu no mesmo diálogo, a ideia do medo do endividamento. De fato, o termo possui muitas leituras possíveis. Uma delas é mobilizada por Lazzarato (2011) e se refere a dinâmica das sociedades neoliberais em que uma parcela importante da população se mantém em condição de permanente endividamento, o que leva a estarem permanentemente mobilizados como cidadão produtivos, que vão incorporar a figura do “empreendedor de si mesmo” – e talvez possamos falar também na disposição permanente em “correr atrás”.

Uma segunda leitura das dívidas apareceu nas falas de jovens a respeito da família, que são identificadas como um importante suporte. Ao falarem de suas expectativas de futuro, jovens indicam, com alguma frequência, o desejo em retribuir - especialmente na figura das mães - o esforço de seus familiares.

É possível, ainda, falar do medo do endividamento consigo mesmo, a medida em que notam o descompasso entre seus projetos e as condições concretas para realizá-lo. Vendo-se desprovidos de suportes e, por vezes, levados a agir como principais responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso, jovens Pré-ICs em vários momentos indicam não se sentirem capazes de superar os desafios colocados.

Por fim, os resultados de campo dão conta de uma queixa muito recorrente, em jovens de diferentes escolas e perfis, a respeito do sofrimento mental. Embora a pesquisa não tenha buscado dar conta de um tema tão amplo e complexo, parece inegável que o conjunto de experiências de estudantes indicaram uma variedade de constrangimentos que jovens se depararam durante esses anos “pandêmicos”.

De acordo com a literatura, para além do discurso patologizante, em que a atenção à saúde mental se concentra na medicalização individual, é possível considerar o sofrimento mental como uma resposta esperada diante dos desdobramentos da crise sanitária (GARCIA et al. 2022). Nesse caso faria sentido considerar a utilização da noção de sofrimento social, como forma de reconhecer tal condição como resultado de uma combinação complexa entre diversos fatores. Assim parece importante reconhecer a importância dos determinantes sociais para a saúde e a importância do acesso a direitos como forma de resposta aos desafios que decorrem da crise sanitária que vai afetar de forma particular a juventude estudante.

Essa modalidade de sofrimento social, encontrada entre jovens Pré-ICs, parece dialogar com o conflito que emerge na condição juvenil contemporânea. Como apontou Dubet (2011), à medida que jovens são chamados a forjar sua singularidade, ampliando as expectativas que têm a respeito de diferentes esferas da vida, sendo também constrangidos a se responsabilizar pelas suas escolhas e pelos resultados sobre suas trajetórias. Em um mundo em que predominam as incertezas e faltam suportes, são sobretudo jovens das camadas populares que acabam lidando com o descompasso entre seus desejos ou expectativas e as condições concretas para realizá-los (DUBET, 2011).

A aproximação “à escala dos indivíduos”, conforme preconizou Martuccelli (2002, 2007a, 2007b), permite perceber melhor esses descompassos num contexto particular que é o da pandemia de covid-19 e permite uma melhor compreensão dos processos sociais estruturais que se desprendem das diversas e heterogêneas narrativas juvenis.

O quadro aqui apresentado é apenas um esforço inicial de apresentar a diversidade de experiências de jovens estudantes da rede pública de ensino médio paulista. As análises realizadas estão longe de serem exaustivas ou dar conta da multiplicidade de questões que as narrativas apresentam. Trata-se de um esforço inicial no sentido de registrar a forma como a pandemia vai aprofundar as desigualdades vividas pela juventude e que já se apresentavam antes da crise sanitária, sobretudo no âmbito da escola e do trabalho. Tais discrepâncias são também sentidas de forma diferente de acordo com os diferentes perfis

destes e destas jovens. Além disso, procura reconhecer as suas narrativas, sendo um esforço de escuta das suas questões, angústias e demandas.

Quando podem se manifestar e quando são ouvidos, os jovens demandam alterações efetivas em mundos que dizem respeito às possibilidades de constituição de um outro futuro, sendo dimensões importantes desse projeto a escola e o trabalho. (SPOSITO, 2007, p.35)

O trabalho empreendido, contudo, abre para a possibilidade compreender melhor os importantes desafios que estão colocados para esses e essas jovens, para que possam ser construídas respostas coletivas no campo dos direitos de jovens e nas políticas públicas de juventude em nosso país.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABILIO, L. C.; Uberização e juventude periférica: Desigualdades, autogerenciamento e novas formas de controle do trabalho. *Novos estud. CEBRAP*, São Paulo, v. 39, n. 3, pp.579-597, set.2020.

ABRAMO, Helena W.; VENTURI, Gustavo; CORROCHANO, M.C. Estudar e trabalhar: Um olhar qualitativo sobre uma complexa combinação nas trajetórias juvenis. *Novos estudos CEBRAP*, Volumen: 39, Número: 3, pgs 523-542. Cebrap. São Paulo, 2020. pp. 523-542.

_____. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005. p.19-39.

AÇÃO EDUCATIVA. *Inova Educação (livro eletrônico): leitura crítica sobre a proposta de reforma educacional dirigida à juventude paulista/*. 1. ed., v.1. São Paulo: Ação Educativa Assessoria e Pesquisa, 2021. 52p.

ALIANÇA BIKE. *Pesquisa de perfil dos entregadores ciclistas de aplicativo*. São Paulo: Aliança Bike, 2019.

AMORIM, C. S.; GARCIA, M. R. V. Atravessamentos da Covid-19 em uma pesquisa interventiva com estudantes da Iniciação Científica do Ensino Médio. *Revista Cocar* v.15. n.33/2021. Ed. UEPA, Belém, 2021. pp.01-17.

ARAUJO, K.; MARTUCCELLI, Danilo. La individuación y el trabajo de los individuos. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 36, n. número especial, p. 77-91, abr. 2010.

_____; MARTUCCELLI, Danilo. Desafíos comunes: retrato de la sociedad chilena y sus individuos. Santiago: LOM Ediciones, 2012, 264p.

BENEVIDES, M.R.T. O trabalho “flexível” no call center: da oportunidade à descartabilidade. In: *Anais do IV Simpósio Lutas Sociais na América Latina*, Londrina, 2010.

BONFIM, L. A. B. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, v. 19, n. Physis, 2009 19(3), 2009.

BRAGA, R. *A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista*. São Paulo: Boitempo. USP, 2012

BRASIL, MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. *Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude*. Brasília, MTE, SE, 2011. Disponível: <www.portal.mte.gov.br>.

BRIDI, M. A. (2020). A pandemia Covid-19: crise e deterioração do mercado de trabalho no Brasil. *Estudos Avançados*, 34(100). pp.141-166.

<https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.010>

_____; BOHLER, F.R.; ZANONI, A. P. Relatório técnico-científico da pesquisa: o trabalho remoto /home office no contexto da pandemia de Covid-19. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, Grupo de Estudos de Trabalho e Sociedade, 2020. 79p.

CARDOSO, A. M. A Construção da Sociedade do Trabalho no Brasil. Uma investigação sobre a persistência secular das desigualdades/Adalberto Cardoso. – 2 ed. – Rio de Janeiro, Amazon, 2019.

CONSELHO NACIONAL DE JUVENTUDE, CONJUVE. Juventudes e a Pandemia do Coronavírus – 2ª edição. Relatório Nacional, maio de 2021. Brasília, 2020. Disponível em: <https://atlasdasjuventudes.com.br/juventudes-e-a-pandemia-do-coronavirus/>

CORROCHANO, M. C. Pandemia e condição juvenil: o futuro também é o agora. Blog da Sociedade Brasileira de Sociologia. 27 de agosto de 2021. Disponível em:

<https://www.sbsociologia.com.br/pandemia-e-condicao-juvenil-o-futuro-tambem-e-o-agora/>

_____; ARANCIBIA, M.; MIRANDA, A. Transições juvenis na Argentina e no Brasil: trabalho, educação e família. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 22, n. 00, p. e022058, 2022.

_____, M.C; LACZYNSKI, P. Coletivos juvenis nas periferias: trabalho e engajamento em tempos de crise. *Linhas Críticas*, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, v.27. Brasília, 2021. pp.01-17. <https://doi.org/10.26512/lc.v27.2021.36720>

_____; ABRAMO, Helena W.; ABRAMO, Laís W. “O trabalho juvenil na agenda pública brasileira: avanços, tensões, limites”. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, v. 22, n. 35, 2017, pp. 135-69

_____; SOUZA, R., ABRAMO, H. Jovens ativistas das periferias: experiências e aspirações sobre o mundo do trabalho. *Revista Trabalho Necessário*, 17(33), 2017. pp. 162-186. <https://doi.org/10.22409/tn.17i33.p29373>.

_____; FREITAS, M. V. Trabalho e condição juvenil: permanências, mudanças, desafios. In. R. Novaes, G. Venturi, E. Ribeiro, & D. Pinheiro (orgs.). *Agenda Juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2016. pp. 155-175

_____. Jovens no ensino médio: qual o lugar do trabalho? In. DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. (orgs.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. pp.205-228.

_____. *O trabalho e sua ausência: narrativas juvenis na metrópole*. São Paulo, Fapesp, 2012, 300p.

CORSEUIL, Carlos H. L.; FRANCA, M. P.; POLOPONSKY, K.. A inserção dos jovens brasileiros no mercado de trabalho num contexto de recessão. *Novos estudos CEBRAP* [online], v. 39, n. 3, 2020, pp. 501-520. Disponível em: <https://doi.org/10.25091/s01013300202000030003>

_____, *Diagnóstico da Inserção dos Jovens Brasileiros no Mercado de Trabalho em um Contexto de Crise e Maior Flexibilização*. IPEA. Brasília: 2020.

CORTI, A. P.; CORROCHANO, M. C., SILVA, J. V. da. Ocupar e resistir: a insurreição dos estudantes paulistas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 37, nº. 137, 2016. p.1159-1176

_____. *À deriva. Um estudo sobre a expansão do ensino médio no Estado de São Paulo (1991-2003)*. 301 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

_____; SOUZA, Raquel. *Que ensino médio queremos? Relatório final. Pesquisa qualitativa e grupos de diálogo sobre ensino médio*. São Paulo: Ação Educativa, 2008, 102p.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.28, n.100, p. 1105-1128, out. 2007.

DIEESE, Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. *Situação de estudo e trabalho da população juvenil da região metropolitana de São Paulo (1996-2016)*. São Paulo, DIEESE, 2017.

DHAR, A. *Desigualdades sociais provocam aumento do sofrimento mental em meio à pandemia da covid-19*. Fiocruz, 2021. Disponível em <https://cee.fiocruz.br/?q=desigualdades-sociais-provocam-aumento-do-sofrimento-mental-em-meio-a-pandemia-da-covid-1>

DUBET, F. *Mutações cruzadas: a cidadania e a escola*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 289-305, ago. 2011a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a02.pdf>.

_____. DUBET, F. *La experiencia sociológica*. Barcelona, Gedisa Editorial, 2011b, 141p.

_____. *O que é uma escola justa?* *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 123, set./dez. 2004, p. 539-555.

_____. *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil, 2002

FERREIRA, V.S. *Os ofícios de marcar o corpo: a realização profissional de um projeto identitário*. *Sociologia: problemas e práticas*, [s.l.], n. 58, p. 71-108, set. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/spp/n58/58a05.pdf>.

FRANZÓI, N. L.; FISCHER, M. C. *O estudante trabalhador na escola pública: um direito negado?* *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 27, n. 136, p. 1-23, out. 2019. Disponível em: <https://bitly.com/go1VU>. Acesso em: 20 abr. 2020. FERREIRA,

V. S. Artes e manhas da entrevista compreensiva. *Saúde E Sociedade*, v.23, 2014, p.979-992.

GARCIA M R.V.; AMORIM, S. C.; RODRIGUES, G. V.; MENDONÇA, L. H. F. Contrarreforma psiquiátrica brasileira e medicalização do sofrimento mental na pandemia de Covid-19. *Rev. Em Pauta*, Rio de Janeiro, n. 49, v. 20, 2022, p.95-108

_____. BARROS, C. R.S.; PAIVA, V. S.F.; CORROCHANO, M. C.; BARBOSA, D.; DOS REIS, N.S.M.; PLÁCIDO, D.S. Prevalência e determinantes sociais da ideação suicida entre estudantes brasileiros em escolas públicas do ensino médio. *Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social*, Coimbra, Portugal, v. 8, n. 2, p. 1–11, 2022.

GOULART, D. C.; MOIMAZ, R. S. O Currículo Paulista Etapa Ensino Médio: educação pública, interesses empresariais e implicações. *Pensata? Revista dos Alunos do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UNIFESP*, v. 10, pp. 13-36, 2021.

GUIMARÃES, N. A. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? In: ABRAMO, H.W.; BRANCO, P.P. (Orgs.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005, pp. 149-74.

_____. Trajetórias inseguras, autonomização incerta: os jovens e o trabalho sob intensas transições ocupacionais. In: CAMARANO, A. A. (Org.). *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição*. Rio de Janeiro: IPEA, 2006b. p. 171-197.

_____, N. A.; BRITO, M. M.; COMIN, A. A. Trajetórias e transições entre jovens brasileiros: pode a expansão eludir as desigualdades? *Novos estudos Cebrap*, 39(3), 2020, pp.475-498. <https://doi.org/10.25091/s01013300202000030002>

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. “Os desafios do passado no trabalho doméstico do século XXI: reflexões para o caso brasileiro a partir dos dados da PNAD Contínua”. *Textos para Discussão*, Rio de Janeiro, n. 2528, pp. 1-44, nov. 2019.

_____. *Retrato das desigualdades de gênero e raça*. 4. ed. Brasília: IPEA; ONU Mulheres; SPM; SEPIR, 2017.

JARDIM, F. A.; ALMEIDA, W. Expansão recente do Ensino Superior brasileiro: (novos) elos entre educação, juventudes, trabalho? *Linhas Críticas*, v. 22, n. 47, 2016, pp. 63-85.

LAMEIRAS, Maria A. P. Desempenho recente do mercado de trabalho e perspectivas para o ano. *Carta de Conjuntura nº51*. Brasília: IPEA, 2021. https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/conjuntura/210413_cc51_nota_mercado_de_trabalho.pdf

LEÃO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? *Educação em Revista* [online]. 2018, v. 34.

_____; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. dos. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. *Cadernos CEDES* [online], v. 31, n. 84, 2011. pp. 253-273.

_____.: Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. Educação e Pesquisa [online]. 2006, v. 32, n. 1 [Acessado 24 Janeiro 2022], pp. 31-48. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000100003>>.

LAZZARATO, M. O governo do homem endividado. São Paulo: N-1 Edições, 2017, 85p.

LECCARDI, C. Para um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 17, n. 2 17(2), São Paulo, 2005. pp.35-57.

LIMA, Leonardo José. Em busca do ensino superior: trajetórias e estratégias de estudantes de uma ETEC da cidade de São Paulo. 136f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

MARTUCCELLI, D. Cambio de rumbo: la sociedad a escala del individuo. Santiago: LOM Ediciones, 2007a.

_____. Lecciones de sociología del individuo. Departamento de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica del Peru, 2007b, 156p.

_____. Gramáticas del individuo. Buenos Aires: Losada, 2007c, 504 p.

MOCELIN, Daniel Gustavo; SILVA, Luís Fernando Santos Corrêa da. O telemarketing e o perfil sócio-ocupacional dos empregados em call centers. Caderno CRH, [s.l.], v. 21, n. 53, p.361-383, ago. 2008.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). Emprego Juvenil. Disponível no site: <https://www.ilo.org/brasil/temas/emprego/lang--pt/index.htm>. Acesso em: jul. 2021.

_____. Perspectivas Sociais e do Emprego no Mundo: Tendências 2021. Genebra, ILO, 2021, 164p. Disponível em https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_795453.pdf

PAIS, José M.. A esperança em gerações de futuro sombrio. Estudos Avançados [online]. São Paulo, v. 26, n. 75, 2012. pp. 267-280. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142012000200018>.

_____. Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro. Porto, Âmbar, 2001.

PAIVA, Vera S. F. Relatório científico de progresso 3 – Anual. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2022.

_____. Relatório científico de Progresso 2 - Anual. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2021.

_____. Relatório científico de Progresso 1 - Anual. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020.

_____. Projeto Temático Vulnerabilidades de jovens às IST/HIV e à violência entre parceiros: avaliação de intervenções psicossociais baseadas nos direitos humanos. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.

SANTOS, R. E depois da escola? Desafios de jovens egressos do ensino médio público na cidade de São Paulo. 2018. 353 f. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação –USP, São Paulo, 2018

SEBRAE. Uma análise sobre a taxa de empreendedorismo no Brasil. Website, 2021. Disponível em: <https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/uma-analise-sobre-a-taxa-de-empreendedorismo-no-brasil.6a2c3e831153e510VgnVCM1000004c00210aRCRD>

SETTON M. da GJ, SPOSITO MP. Como os indivíduos se tornam indivíduos? Entrevista com Danilo Martuccelli. Educ Pesqui [Internet]. 2013Jan;39(Educ. Pesqui., 2013 39(1)). Available from: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100016>

SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO; VOX POPULI. Percepção de professores, pais e estudantes sobre os impactos da pandemia na escola pública do estado de SP e as aulas presenciais. São Paulo, maio de 2021. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/pesquisa-2021/pesquisa-quantitativa-apeoesp-vox-populi-2021-2/>.

SOBRINHO, André; ABRAMO, H. A pandemia do coronavírus e os impactos na condição juvenil contemporânea. Publicado no <https://portal.fiocruz.br/>. FIOCRUZ, 2021. Disponível em https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/juventude_pandemia_su_bsidios_saladesituacao.pdf

SPOSITO, M. P.; SOUZA, R.; SILVA, F.A. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. Educação e Pesquisa, [s.l.], v. 44, dez. 2018, p.1-24.

_____; SOUZA, Raquel. Desafios da reflexão sociológica para análise do ensino médio no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora Rut (org.). Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014, p. 33-62.

_____; (Coord.). Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global, 2007.

_____; Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-128.

TARABOLA, Felipe de Souza. Aspirantes: desafios de estudantes da USP egressos de escolas públicas no contexto do novo tensionamento político-social brasileiro. 2016. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2016. Acesso em: 2023-01-31.

TARTUCE, G. Jovens na transição escola-trabalho: tensões e intenções. São Paulo: Annablume, 2010.

TOMMASI, L; CORROCHANO, M. C. (2020). Do qualificar ao empreender: políticas de trabalho para jovens no Brasil (2020). Estudos Avançados, 34(99), 353-371. <http://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3499.021>

_____; SILVA, G.M. Empreendedor e precário: a carreira “correria” dos trabalhadores da cultura entre sonhos, precariedades e resistências. Revista de Ciências Sociais - Política & trabalho, [S. l.], v. 1, n. 52, p. 196–211, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1517-5901.2020v1n52.51018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/51018>. Acesso em: 1 fev. 2023.

UNISINOS. Entrevista com Maurizio Lazzarato. Unisinos, 2011. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/noticias/39543-atualmente-vigora-um-capitalismo-social-e-do-desejo-entrevista-com-maurizio-lazzarato>

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. Educ. Pesqui. [online]. 2006, vol.32, n.2, pp.241-260.

_____; Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In. DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. (orgs.). Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p.135-154.

ANEXOS

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA

USP- INSTITUTO DE
PSICOLOGIA DA
UNIVERSIDADE DE SÃO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Vulnerabilidades de jovens às IST/HIV e à violência entre parceiros

Pesquisador: VERA SILVIA FACCIOLLA PAIVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 00530918.9.0000.5561

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Patrocinador Principal: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.979.702

Apresentação do Projeto:

O projeto se articula em torno da implementação de um projeto/programa de educação sobre sexualidade baseada em uma perspectiva multicultural de direitos humanos, apoiada na articulação de intervenções em escolas de ensino médio e em unidades básicas de saúde que são referência no território escolar. O estudo randomizado em dois braços (CRT) e uma avaliação do processo (que combinará diferentes procedimentos e etnografia) avaliarão a intervenção-proposta. Aproximadamente 3500 alunos do primeiro ano do ensino médio (de 14-16 anos), serão seguidos por quase dois anos. Estão envolvidos, desde o processo de consentimento informado, além dos estudantes de ensino médio das 20 escolas públicas sorteadas (10 escolas do grupo controle e 10 escolas no grupo de intervenção), seus professores e pais, além de profissionais das 10 unidades básicas de saúde em seu território.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

A presente proposta tem por objetivo avaliar uma intervenção multifásica e multicomponente para diminuir a exposição de jovens às IST/Aids, à gravidez não planejada e à violência entre parceiros de estudantes em 20 escolas e baseada numa abordagem Multicultural de Direitos Humanos (MDH).

Endereço: Av. Prof. Mello Moraes, 1721 - Bl. "C" sala 27

Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 05.508-000

UF: SP **Município:** SÃO PAULO

Telefone: (11)3001-4182

E-mail: comite.etica.usp@gmail.com

ANEXO B – ROTEIRO DOS GRUPOS FOCAIS

ROTEIRO DO GRUPO FOCAL “VIDA ESCOLAR, TRABALHO E PERSPECTIVAS PARA O FUTURO EM TEMPOS DE PANDEMIA”

Frase mobilizadora para iniciar a conversa

“A pandemia mexeu com a vida de todo mundo, impactou a todos nós em nossas vidas, planos e sonhos. Estamos aqui hoje pra conversar um pouco sobre como foi esta experiência para jovens como vocês.”

Perguntas orientadoras:

As perguntas estão divididas em três blocos temáticos e serão realizadas de acordo com o andamento do diálogo.

Bloco 1 - Ser jovem e pandemia

- a. Como é para vocês ser jovem hoje?
- b. Vocês perceberam mudanças na sua experiência de ser jovem na pandemia?
- b1. Perceberam diferenças entre as experiências dos jovens em relação aos adultos nesse período?

(Explorar: experiências pessoais e percepção como grupo social)

Bloco 2 – Trabalho

- a. Vocês têm ou tiveram a experiência de trabalhar ou buscar trabalho, manter alguma atividade remunerada ou fazer bicos durante a pandemia? Como foi ou está sendo essa experiência para você? Se não trabalham, a pressão ou expectativas mudaram no período?

(Explorar: que atividades eram ou são realizadas; o tipo de vínculo; se há experiências distintas entre jovens que já trabalhavam e aqueles que começaram a trabalhar ou começaram a buscar trabalho durante a pandemia)

- b. Vocês acham que a pandemia afetou os/as jovens e suas famílias do ponto de vista do trabalho ou condição econômica? De que forma? Como foi isso para vocês?

(Explorar: o trabalho se tornou remoto ou não; tiveram que buscar trabalho, se houve dificuldade para encontrar, se jovens ou seus familiares perderam emprego, se teve que assumir responsabilidades pela renda da casa, teve pressão)

**obs: se não funcionar “você” perguntar de amigos e irmãos/ãs*

- c. Sentiu alguma mudança no que diz respeito aos afazeres domésticos e cuidados com crianças ou outras pessoas na sua casa? Assumiu ou deixou de assumir responsabilidades nesse sentido?

d. Como vocês enxergam o trabalho na vida de vocês? Têm algum desejo ou expectativa? A experiência da pandemia de algum modo mexeu com aquilo que você pensava para si a esse respeito?

(Explorar: expectativas e sentidos)

f. O que sentem que precisam saber, saber fazer e/ou ser para conseguirem o trabalho que desejam?

(Explorar: que requisitos identificam, se se sentem pressionados, motivados, como afeta emocionalmente)

Bloco 3 – Futuro

a. A pandemia mudou o jeito como jovens, como vocês, pensam o futuro? Como isso mexeu com as vidas dos jovens?

(Explorar: pensaram mais a respeito do futuro durante a pandemia? Procurar explorar que desafios e possibilidades que enxergam na sua trajetória profissional)

b. Vocês se perceberam mudando seus planos de estudos (vestibular, faculdade, cursos). A experiência da escola na pandemia impactou?

c. Vocês se perceberam mudando seus planos em relação ao trabalho na pandemia?

d. Pensem numa cena de vocês daqui 5 anos. Como vocês estão? O que mudou em relação ao momento atual? Vocês acreditam na possibilidade dessa cena se realizar?

ANEXO C – ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL

Perguntas orientadoras:

BLOCO I. Perfil / dados pessoais / configuração familiar / estudos e trabalho na sua família

- 1) Fale, por favor, seu nome, idade, cor/raça, gênero, se tem filhos, local onde mora.
- 2) Como é seu núcleo familiar? Durante o ensino médio era a mesma configuração?

BLOCO II. Trajetória escolar

- 3) Conte rapidamente como foi a sua trajetória escolar.
- 4) Fale sobre como viu sua relação com a escola no período em que esteve no IC-EM considerando: a) antes da pandemia, b) durante a pandemia, com aulas virtuais, c) durante a pandemia, com o retorno gradativo ao presencial
- 5) Você se sentiu apoiada pela escola nesses diferentes momentos? Como?
- 6) Estar no ensino noturno e trabalhar mudaram sua relação com a escola?
- 7) Como foi combinar diferentes atividades com os estudos?
- 8) Como foi conclusão do ensino médio, o momento da saída da educação básica?
- 9) Tinha planos para a continuidade dos estudos? Conseguiu seguir eles? Mudou algo?
- 10) Ser uma mulher / uma mulher negra fez diferença nas suas experiências escolares?

BLOCO III. Trajetória de trabalho

- 11) Quando começou a trabalhar? Como era? (Quais as condições gerais, tipo de vínculo, gostava ou não, quanto tempo ficou no mesmo trabalho...)
- 12) Quais foram os tipos de trabalho que realizou até o tempo presente? (Quais as condições gerais, tipo de vínculo, gostava ou não, quanto tempo ficou no mesmo trabalho...)
- 13) A pandemia mudou alguma coisa em relação a: renda da sua família; pressão por buscar trabalho; trabalhos disponíveis; condições de trabalho?
- 14) Quem realiza os trabalhos domésticos e de cuidados na sua casa? Porquê? Na pandemia algo mudou?
- 15) Ser uma mulher / uma mulher negra fez diferença nas suas experiências de trabalho?

BLOCO IV. Pandemia, projetos e expectativas de futuro

- 16) Como você viveu, de maneira geral, a pandemia?
- 17) Ela alterou a forma de enxergar seu futuro, ou se manteve igual?

18) Quais são seus principais planos para sua vida? O que pretende fazer em termos de estudos, formação e trabalho?

19) Do ensino médio para cá, você identifica apoios que recebeu e que foram importantes para você? E atualmente?

ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO DO PROJETO TEMÁTICO

TERMO de CONSENTIMENTO LIVRE e ESCLARECIDO

Por meio deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), convidamos o estudante (nome legível) _____ a participar do estudo denominado *Prevenção Integral e a resposta à epidemia de COVID-19 com adolescentes e jovens (A&J) em situação de vulnerabilidade social*.

O objetivo desta pesquisa-intervenção será compreender a dinâmica da vulnerabilidade à infecção pelo SARS-CoV2 para implementar a sua prevenção, pensada como prevenção integral que incluirá **IST/AIDS, gravidez e saúde mental**, a partir do entendimento de como a pandemia da **SARS-CoV-2/ COVID-19** tem afetado a vida cotidiana de estudantes de ensino médio em escolas públicas.

A participação ocorrerá por meio de reuniões em *grupos (focal ou em oficinas), entrevistas individuais gravadas e de resposta a questionários ao qual será atribuído apenas um número por meio de tablets*. Quando for necessário manter o distanciamento físico as atividades de pesquisa serão desenvolvidas por meio digitais como: *whatsapp, zoom, google meet e questionários eletrônicos*. Em especial, os estudantes da Iniciação Científica do Ensino Médio deverão participar de encontros/reuniões educativas, realizadas semanalmente, se necessário também de modo *online*.

A participação na pesquisa é **voluntária e a desistência poderá ocorrer a qualquer momento**, bem como, optar por responder ou não a cada pergunta, seja em entrevistas, nas atividades de grupos ou por meio de questionário. O nome dos participantes jamais será identificado, portanto, o **sigilo e a confidencialidade** serão protegidos e garantidos, de acordo com a resolução (510/2016) de Ética na Pesquisa. A Profa. Vera Paiva, da Universidade de São Paulo/Instituto de Psicologia será diretamente responsável pela guarda dos dados colhidos nessa pesquisa.

Estaremos atentos (as) aos desconfortos e, se identificados, mantemos um **protocolo de apoio individual e sigiloso para acolhimento, orientação e acompanhamento**. A equipe conta com pesquisadores com formação em psicologia que poderão ser acionados para acolher os participantes. No caso de necessidades médicas, os pesquisadores médicos farão o papel mediador. Em caso de outras necessidades, acionaremos outras redes no território onde o projeto se desenvolve.

Os dados obtidos poderão ser utilizados em publicações e em novos projetos, sem revelar informações que identifiquem pessoas ou escolas participantes. Nosso compromisso ético é manter a comunidade escolar permanentemente informada e de acordo com todos os

procedimentos do estudo, assim como divulgar os resultados da pesquisa em primeira mão para a comunidade escolar. Não há despesas envolvidas e nem pagamento pela atividade.

Este projeto está associado ao edital Iniciação Científica do Ensino Médio da Pró-reitora de Pesquisa da Universidade de São Paulo – USP (2019-2020; 2020-2021; 2021-2022). Será desenvolvido em São Paulo (sob a coordenação da USP), Santos (sob a coordenação da Universidade Federal de São Paulo) e Sorocaba (sob a coordenação da Universidade Federal de São Carlos).

Qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor, entre em contato a professor (a) coordenador (a) da pesquisa nesta escola ou com a Pesquisadora Responsável, respectivamente:

Prof (a). Dr(a).

(Incluir nome e contato de professor/a da USP, UNIFESP ou UFScar)



VERA SILVIA FACCIOLLA PAIVA

Profa. Depto Psicologia Social da Universidade de São Paulo

Nome/assinatura do/a **pesquisador/a responsável pela pesquisa**

Dúvidas com relação aos direitos dos participantes da pesquisa podem ser respondidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IP-USP, que aprovou esse projeto (Parecer 4.079.347), pelo telefone (11) 30914182, por e-mail <ceph.ip@usp.br>, ou na av. Prof. Mello Moraes 1721/Bloco E.

Depois de ter compreendido e ter todas as dúvidas esclarecidas, eu (nome legível do responsável pelo estudante)

—

Assinatura do responsável

Este documento foi elaborado em duas vias, uma será guardado pela pesquisadora e a outra será entregue pessoalmente a você (ou enviada por e-mail).

ANEXO E- TERMO DE ASSENTIMENTO DO PROJETO TEMÁTICO

ASSENTIMENTO de ESTUDANTES PARTICIPANTES

Por meio deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), estamos convidando você a participar da pesquisa denominada *Prevenção Integral e a resposta à epidemia de COVID-19 com adolescentes e jovens (A&J) em situação de vulnerabilidade social*.

O objetivo desta pesquisa-intervenção será compreender a dinâmica da vulnerabilidade à infecção pelo SARS-CoV2 para implementar a sua prevenção, pensada como prevenção integral que incluirá **IST/AIDS, gravidez e saúde mental**, a partir do entendimento de como a pandemia da **SARS-CoV-2/ COVID-19** tem afetado a vida cotidiana de estudantes de ensino médio em escolas públicas.

A sua participação ocorrerá por meio de reuniões em *grupos (focal ou em oficinas), entrevistas individuais gravadas e de resposta a questionários ao qual será atribuído apenas um número por meio de tablets*. Quando for necessário manter o distanciamento físico as atividades de pesquisa serão desenvolvidas por meio digitais como: *whatsapp, zoom, google meet e questionários eletrônicos*. Os estudantes da Iniciação Científica do Ensino Médio deverão participar de encontros/reuniões educativas, realizadas semanalmente, se necessário também de modo *online*.

A participação na pesquisa é **voluntária e a desistência poderá ocorrer a qualquer momento**, bem como, optar por responder ou não a cada pergunta, seja em entrevistas, nas atividades de grupos ou por meio de questionário. O nome da escola, dos estudantes e demais membros da escola, jamais serão identificados, portanto, o **sigilo e a confidencialidade** serão protegidos e garantidos, de acordo com a resolução (510/2016) de Ética na Pesquisa. A Profa. Vera Paiva, da Universidade de São Paulo/Instituto de Psicologia será diretamente responsável pela guarda dos dados colhidos nessa pesquisa.

Estaremos atentos (as) aos desconfortos e, se identificados, mantemos um **protocolo de apoio individual e sigiloso para acolhimento, orientação e acompanhamento**. A equipe conta com pesquisadores com formação em psicologia que poderão ser acionados para acolher os participantes. No caso de necessidades médicas, os pesquisadores médicos farão o papel mediador. Em caso de outras necessidades, acionaremos outras redes no território onde o projeto se desenvolve.

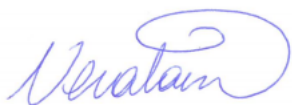
Os dados obtidos poderão ser utilizados em publicações e em novos projetos, sem revelar informações que identifiquem pessoas ou escolas participantes. Nosso compromisso ético é manter a comunidade escolar permanentemente informada e de acordo com todos os procedimentos do estudo, assim como divulgar os resultados da pesquisa em primeira mão para a comunidade escolar. Não há despesas envolvidas e nem pagamento pela atividade.

Este projeto está associado ao edital Iniciação Científica do Ensino Médio da Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade de São Paulo (2019-2020; 2020-2021; 2021-2022). Se desenvolve nos municípios de São Paulo (sob a coordenação da Universidade de São Paulo), Santos (sob a coordenação da Universidade Federal de São Paulo) e Sorocaba (sob a coordenação da Universidade Federal de São Carlos).

Qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor, entre em contato a professor (a) coordenador (a) da pesquisa nesta escola ou com a Pesquisadora Responsável, respectivamente:

Prof (a). Dr (a).

(Incluir nome e contato de professor/a da USP, UNIFESP ou UFScar)



VERA SILVIA FACCIOLLA PAIVA

Profa. Depto Psicologia Social da Universidade de São Paulo

Nome/assinatura do/a **pesquisador/a responsável pela pesquisa**

Dúvidas com relação aos direitos dos participantes da pesquisa podem ser respondidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IPUSP, que aprovou esse projeto (Parecer 4.079.347), pelo telefone (11) 30914182, por e-mail <ceph.ip@usp.br>, ou na av. Prof. Mello Moraes 1721/Bloco E.

Depois de ter compreendido e ter todas as dúvidas esclarecidas, eu (nome legível)

Assinatura do estudante

Este documento foi elaborado em duas vias, uma será guardado pela pesquisadora e a outra será entregue pessoalmente a você ou enviada por e-mail.

NO CASO DE QUESTIONÁRIO ONLINE

Escolher apenas uma das opções a seguir:

- Aceito participar** da pesquisa de forma voluntária. Entendi quais os procedimentos a serem realizados, os desconfortos e riscos, bem como, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Entendi também que minha participação é isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento.
- Não aceito participar**

APÊNDICE

APENDICE A - Encontros com grupo de Pré-ICs da escola AG realizados durante o período do campo da pesquisa.

Atividade	Descrição – Justificativa	Data
Devolutiva parcial dos relatórios	Reunião com IC-EM para falar sobre os pontos positivos e os pontos a serem melhor desenvolvidos nos relatórios elaborados por eles para envio ao CNPq.	04/04/2021
Escolha de temas	Reunião com IC-EM para falar sobre os temas pelos quais eles se interessavam e que poderiam ser trabalhados ao longo do ano de 2021.	11/04/2021
Devolutiva final dos relatórios e debate sobre as perguntas para o questionário	Reunião com IC-EM para falar sobre o envio dos relatórios e para debater sobre as perguntas enviadas por eles para a elaboração do questionário a ser usado como instrumento de pesquisa durante o ano de 2021.	18/04/2021
Leitura de itens para o questionário	Reunião com IC-EM para leitura dos itens de estudos e tecnologia para a elaboração do questionário.	02/05/2021
Leitura do termo de consentimento e análise do questionário	Reunião com IC-EM para leitura da proposta de termo de consentimento elaborada por eles e para a análise das perguntas do questionário e assuntos a serem tratados.	09/05/2021
Apresentação dos resultados do questionário de 2019 e análise das perguntas do questionário de 2020	Reunião com os IC-EM para apresentação dos resultados do questionário desenvolvido pela turma de pré-IC de 2019 e para a análise das perguntas inseridas no questionário de 2021.	13/06/2021
Informações sobre o questionário e sobre a conversa com a escola.	Reunião com os IC-EM para falar sobre o atraso na conversa com a coordenação da escola e nas alterações no questionário.	20/06/2021
Debate sobre racismo e sobre as perguntas de perfil do questionário	Reunião com IC-EM na qual debateu-se racismo a partir da crítica que existe sobre o autor Monteiro Lobato, onde debateu-se as inserções, alteração e exclusão de perguntas relacionadas ao perfil dos alunos que responderiam o questionário.	27/06/2021
Conversa sobre o pré-teste do questionário e apresentação das propostas de convite	Reunião com os IC-EM sobre os ajustes feitos no questionário a partir das observações do pré-teste e apresentação das propostas de convites elaboradas pelos IC-EM para outros alunos.	15/08/2021
Conversa sobre o SIICUSP	Reunião com os IC-EM sobre a apresentação no SIICUSP do trabalho desenvolvido pelo grupo.	29/08/2021

Devolutiva sobre o SIICUSP e conversa sobre planos para o futuro	Reunião com IC-EM para falar sobre a apresentação deles no SIICUSP, as dificuldades enfrentadas nela, e sobre os planos de estudos e trabalho dos jovens para o futuro.	17/10/2021
Atividade de formação	Reunião com o novo grupo de IC-EM na qual foram realizadas atividades de formação sobre ciência e uma introdução ao tema do projeto.	24/10/2021
Atividade de formação	Reunião com o novo grupo de IC-EM na qual foram realizadas atividades de formação sobre ética e consentimento.	31/10/2021
Atividade de formação	Reunião com o novo grupo de IC-EM na qual foram realizadas atividades de formação sobre determinantes sociais em saúde.	07/11/2021
Atividade de formação	Reunião com o novo grupo de IC-EM na qual foram realizadas atividades de formação sobre diário de campo e observação.	14/11/2021
Conversa sobre as férias e a relação desse período com a pandemia	Reunião com IC-EM sobre as férias escolares e do projeto, e sobre a alta de casos da COVID-19 e como isso os afetou.	13/02/2022
Retomada das atividades de formação desenvolvidas em 2021	Reunião com IC-EM para relembrar e debater o que foi entendido nas atividades de formação desenvolvidas em 2021.	20/02/2022
Discussão sobre o filme "E a vida continua"	Reunião com IC-EM para conversar sobre os assuntos abordados no filme "E a vida continua" e as percepções tidas ao assisti-lo.	06/03/2022
Discussão sobre a série "It's a Sin"	Reunião com IC-EM para conversar sobre os assuntos abordados nos dois primeiros episódios da série "It's a Sin" e as percepções tidas ao assisti-los.	13/03/2022
Discussão sobre a série "It's a Sin"	Continuação da discussão com IC-EM sobre os assuntos abordados nos três últimos episódios da série "It's a Sin", com ênfase nos paralelos Aids-Covid e aspectos de prevenção integral	20/03/2022