



**Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas**  
**Escuela de Investigación y Postgrado**  
**Doctorado en Ciencias Sociales con mención en Estudios de Juventud**

**TRAJETÓRIAS, PROJETOS DE VIDA E INSEGURANÇA  
ONTOLÓGICA: PESQUISA COM JUVENTUDES DO  
ÚLTIMO ANO DO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS NO  
ESTADO DE SÃO PAULO IMPACTADAS PELA  
PANDEMIA DA COVID-19**

Roque Luiz Sibioni

Professor Guia (Tutor):  
Dr. Rodrigo Torres

Santiago, Chile  
Agosto de 2024





**Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas**

**Escuela de Investigación y Postgrado**

**Doctorado en Ciencias Sociales con mención en Estudios de Juventud**

**TRAJETÓRIAS, PROJETOS DE VIDA E INSEGURANÇA  
ONTOLÓGICA: PESQUISA COM JUVENTUDES DO  
ÚLTIMO ANO DO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS NO  
ESTADO DE SÃO PAULO IMPACTADAS PELA  
PANDEMIA DA COVID-19**

Roque Luiz Sibioni

Tese apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Jurídicas da Universidade Católica Silva Henríquez como requisito parcial para a obtenção do grau de doutor em Ciência Sociais menção em estudos de juventude.

Professor Guia (Tutor):

Dr. Rodrigo Torres

Santiago, Chile

Agosto de 2024

### Autorização para fins acadêmicos

Nenhuma parte desta tese poderá ser reproduzida ou transmitida sob nenhuma forma, por nenhum meio ou procedimento, sem a permissão por escrito do autor.

[roque.bsp@salesianos.com.br](mailto:roque.bsp@salesianos.com.br)

[rsibioni@hotmail.com](mailto:rsibioni@hotmail.com)

*“Por vós estudo, por vós trabalho, por vós eu vivo, por vós estou disposto até a dar a própria vida.”(Dom Bosco)*

*“Quem trabalha com juventudes precisa reaprender, com os jovens, o que é ser jovem no tempo presente.”(Oliveira & Lacerda, 2022, In: Vieira; Henrique & Moreira, 2022:130, fazendo menção a Cecília Meireles)*

*Não quero imitar / Deus ou coisa assim  
 Só quero encontrar / o que é melhor em mim  
 Ser mais do que alguém / que sai num jornal  
 Mais do que um rosto num comercial  
 E não é fácil viver assim  
 Se eu quiser chorar / não ter que fingir  
 Sei que posso errar / que é humano se ferir  
 Parece absurdo, mas tente aceitar / que os heróis também podem sangrar  
 Posso estar confuso, mas vou me lembrar/ que os heróis também podem sonhar  
 E não é fácil viver assim  
 Seja como for agora eu sei / que o meu papel / não é ser herói no céu  
 É na Terra que eu vou viver / eu não sei voar / Isso é ilusão  
 Ninguém pode andar / com os pés fora do chão  
 Sou só mais alguém querendo encontrar / a minha própria estrada pra trilhar  
 Apenas alguém querendo encontrar / a minha própria forma de amar  
 De amar, de amar / yeah, de amar / de amar, oh  
 Sou só mais alguém querendo encontrar / a minha própria estrada pra trilhar  
 Apenas alguém querendo encontrar  
 Não é fácil / uh, uh, uh  
 Não é fácil / viver / viver / assim*

*(Sandy e Junior, 2019 – “Super-herói” – não é fácil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s0TfASe9l4>. Acesso em: 20 jan. 2023.)*

## ÍNDICE

DEDICATÓRIA .....	13
AGRADECIMENTOS .....	14
RESUMEN .....	16
RESUMO .....	17
ABSTRACT .....	18
LISTA DE FIGURAS .....	19
LISTA DE TABELAS .....	20
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS .....	21
<b>INTRODUÇÃO GERAL .....</b>	<b>23</b>
<b>CAÍTULO 1. Antecedentes e formulação do problema de investigação ....</b>	<b>31</b>
<i>1.1. Juventudes, trajetórias e projetos de vida: uma aproximação dialógica.</i>	<i>33</i>
<i>1.2 A pandemia da Covid-19 no mundo, um breve histórico.....</i>	<i>41</i>
<i>1.3 A Covid-19 no Brasil: aspectos gerais .....</i>	<i>46</i>
<i>1.4 A Covid-19 e as juventudes brasileiras: algumas constatações e percepções a partir da bibliografia existente sobre o tema.....</i>	<i>50</i>
<i>1.5 Formulação da pergunta de investigação .....</i>	<i>56</i>
1.5.1 Pergunta de investigação .....	56
1.5.2 Objetivo geral .....	56
1.5.3 Objetivos específicos .....	57
1.5.4 Hipótese .....	57
<b>CAPÍTULO 2. Marco teórico .....</b>	<b>61</b>
<i>Introdução.....</i>	<i>61</i>

2.1 Projeto de vida instituído como componente curricular para o ensino médio brasileiro: da teoria às políticas educacionais (a nova reforma educacional da Base Nacional Curricular Comum (BNCC)).....	63
2.2 O conceito “projeto de vida”, seus eixos estruturantes e suas dimensões constitutivas.....	76
2.2.1 Projeto de vida: um conceito moderno que visa conferir significado e sentido à existência humana .....	77
2.2.2 Dimensões do projeto de vida .....	84
2.2.3 Projeto de vida e sentido na vida.....	87
2.2.4 Projeto de vida e valores .....	91
2.3 Juventudes, trajetórias, projeto de vida e geração.....	96
2.3.1 Juventudes: uma construção social, história e polissêmica .....	97
2.3.2 Trajetórias juvenis em sociedades contemporâneas em transformação .....	103
2.3.3 Conceito de “geração” e “juventudes” .....	109
2.3.4 Juventudes, projetos de vida e insegurança ontológica: perspectivas e desafios .....	116
2.3.5 Características sociais contemporâneas que acentuam inseguranças ontológicas nas trajetórias e projetos de vida das juventudes e em suas concepções de mundo.....	121
2.4 Inseguranças ontológicas apresentadas pela pandemia da Covid-19 na construção dos projetos de vida das e dos jovens em uma sociedade em permanente transformação.....	129
2.4.1 Pandemia da Covid-19 e impactos na educação secundária brasileira .....	130
2.5 Conclusão: rumo a um modelo conceitual de projeto de vida, dimensões e seus componentes .....	143
<b>CAPÍTULO 3. Caminhos da pesquisa e desenho metodológico .....</b>	<b>149</b>
Introdução .....	149
3.1 Contextualização territorial e educacional da investigação.....	150

3.1.1 Breve contextualização territorial e educacional do estado de São Paulo .....	150
3.1.2 Escolas do estado de São Paulo selecionadas para a pesquisa .....	151
3.1.3 Procedimentos para acessar o trabalho de campo e aspectos éticos .....	158
3.1.4 Participantes da pesquisa .....	159
<i>3.2 Instrumentos e procedimentos utilizados na coleta de dados e participantes</i> .....	<i>160</i>
3.2.1 Focus group: primeira e principal técnica utilizada para a coleta de dados .....	160
3.2.2 Aplicação do focus group para esta pesquisa .....	163
3.2.3 Segunda técnica utilizada para a coleta de dados: entrevistas individuais .....	167
3.2.4 Aplicação da segunda técnica para a coleta de dados: entrevistas individuais .....	170
<i>3.3 Análise dos dados</i> .....	<i>173</i>
3.3.1 Etapas e procedimentos de análises utilizados .....	175
3.3.2 Procedimentos para a definição das categorias de análise dos dados coletados .....	178
3.3.3 Categorias emergentes nos focus group e nas entrevistas individuais .....	180
<i>3.4 Limites e perspectivas do desenho de estudo</i> .....	<i>184</i>
<i>Conclusão</i> .....	<i>185</i>

**CAPÍTULO 4. O que os estudantes do último ano do ensino médio entendem por projeto de vida? percepções e reflexões .....187**

<i>Introdução</i> .....	<i>187</i>
<i>4.1 Compreensão que as juventudes têm sobre projeto de vida</i> .....	<i>189</i>
4.1.1 Há jovens do ensino médio que revelam pouca clareza e compreensão sobre o conceito projeto de vida .....	189



4.1.2 Traçando caminhos: projeto de vida e expectativas estudiantis sobre o futuro .....	192
4.2 <i>Um projeto de vida é de grande relevância para as juventudes</i> .....	201
4.2.1 Um projeto de vida é muito importante para não ficar perdido na vida e ter metas para alcançar.....	202
4.2.2 Projeto de vida é mais amplo do que discernir sobre a escolha profissional .....	208
4.3 <i>Projeto pessoal de vida em perspectiva social: incidências positivas na sociedade para além dos benefícios pessoais</i> .....	212
4.3.1 Um projeto de vida deve estar pautado em princípios e atitudes éticos para com a sociedade, além dos benefícios e buscas pessoais .....	213
4.3.2 A escolha bem-feita de um projeto de vida já é uma forma de contribuir, cooperar positivamente com a sociedade.....	220
<i>Conclusão</i> .....	224
<b>CAPÍTULO 5. A covid-19 enquanto expressão da insegurança ontológica nas trajetórias e nos projetos de vida das juventudes do último ano do ensino médio</b> .....	<b>227</b>
<i>Introdução</i> .....	227
5.1 <i>A Covid-19 enquanto expressão de insegurança ontológica nas experiências sociofamiliares</i> .....	229
5.2 <i>Experiências, trajetórias e inseguranças socioeducacionais das juventudes durante a pandemia da Covid-19</i> .....	237
5.2.1 Dificuldades das juventudes para estudar e aprender no formato do ensino online, telemático, digital.....	243
5.3 <i>Dificuldades enfrentadas pelas juventudes para interagir socialmente e consequências do distanciamento físico decorrentes da Covid-19</i> .....	251
5.4 <i>Covid-19, inseguranças pessoais e saúde mental das juventudes</i> .....	257
5.4.1 Covid-19 e juventudes: uma crise sanitária e social marcada por medos e prejuízos para saúde mental .....	258
5.4.2 A Covid-19 interferiu de maneira acentuada nos quadros de ansiedade e saúde mental das juventudes .....	265

<i>Conclusão</i> .....	271
<b>CAPÍTULO 6. Aprendizados adquiridos pelas juventudes do último ano do ensino médio com a pandemia da Covid-19</b> .....	<b>275</b>
<i>Introdução</i> .....	275
<i>6.1 A Covid-19 oportunizou para as juventudes aprendizdos relacionados ao autoconhecimento, amadurecimento pessoal, saída da zona de conforto e valorização da empatia</i> .....	278
6.1.1 A Covid-19 oportunizou aprendizados relacionados ao autoconhecimento entre as juventudes .....	279
6.1.2 A Covid-19 contribuiu para o amadurecimento pessoal das juventudes .....	285
6.1.3 A Covid-19 contribuiu para as juventudes fazerem escolhas e tomarem decisões mais amadurecidas e efetivas .....	289
6.1.4 A Covid-19 oportunizou para as juventudes aprendizados sobre sair da zona de conforto.....	297
6.1.5 A pandemia da Covid-19 oportunizou a valorização da empatia entre as juventudes pesquisadas .....	303
<i>6.2 A Covid-19 reforçou valores pessoais e proporcionou a aquisição de outros valores para as juventudes</i> .....	310
6.2.1 A Covid-19 oportunizou às juventudes a reflexão sobre valores pessoais.....	311
6.2.2 Os valores religiosos foram considerados importantes, para alguns jovens, no enfrentamento da Covid-19.....	316
<i>6.3 A Covid-19 provocou reflexões e aprendizados sobre a valorização do momento presente, a valorização da vida e o sentido na vida</i> .....	323
6.3.1 A Covid-19 contribuiu para o aprendizado de valorizar mais o momento presente da vida e o sentido na vida das juventudes .....	323
<i>Conclusão</i> .....	337
<b>CAPÍTULO 7. Projetos de vida e perspectivas de futuro das juventudes do último ano do ensino médio</b> .....	<b>341</b>
<i>Introdução</i> .....	341

<i>7.1 Um futuro próximo: trajetórias e projetos de vida percorridos pelas juventudes após concluírem o ensino médio</i> .....	344
7.1.1 Fazer um curso técnico e procurar trabalho ao concluir o ensino médio .....	345
7.1.2 Jovens que pretendem fazer um curso universitário, ao concluírem o ensino médio.....	349
7.1.3 Jovens que dizem não saber o que fazer na vida, ao concluir o ensino médio.....	353
<i>7.2 Juventudes refletem sobre vivências familiares, constituir família, ter filhos e situações econômicas em seus projetos de vida.....</i>	357
7.2.1 As juventudes aprenderam a valorizar mais experiência e convívio familiares em seus projetos de vida.....	358
7.2.2 Jovens que desejam constituir família futuramente .....	361
7.2.3 Jovens que desejam constituir família após concluir um curso universitário e obter estabilidade financeira.....	363
7.2.4 Jovens que se dizem indecisos e não pensam em constituir família no momento .....	365
7.2.5 Condicionamentos que influenciam as juventudes na decisão de ter ou não ter filhos biológicos .....	368
7.2.6 Jovens que não pensam em ter filhos biológicos, mas adotar filhos .....	374
<i>7.3 Projetos de vida e futuro pós-pandêmico: perspectivas heterogêneas....</i>	379
7.3.1 Perspectivas e legados pessimistas das juventudes sobre o futuro	380
7.3.2 Projetos de vida, perspectivas e legados otimistas das juventudes sobre o futuro.....	390
7.3.3 A Geração atual será mais comprometida com os direitos humanos e sociais .....	403
<i>Conclusão</i> .....	405
<b>CONCLUSÃO GERAL</b> .....	<b>409</b>
<i>Principais resultados e conclusões gerais</i> .....	411
<i>Projeções e propostas dos resultados da investigação</i> .....	420

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>425</b>
<i>Artigos científicos .....</i>	<i>425</i>
<i>Livros e capítulos de livros .....</i>	<i>458</i>
<i>Teses / Dissertações .....</i>	<i>472</i>
<i>Meios Eletrônicos .....</i>	<i>474</i>
ANEXO 1. Demonstrativo das principais classificações e características geracionais contemporâneas .....	493
ANEXO 2. Caracterização dos participantes nos focus group segundo a idade, estabelecimento de ensino e código de identificação .....	498
ANEXO 3. Caracterização dos participantes nas entrevistas individuais segundo a idade, estabelecimento de ensino e código de identificação .....	501
ANEXO 4 Roteiro de perguntas semiestruturadas para o <i>Focus Group</i> .....	503
ANEXO 5 Roteiro de perguntas semiestruturadas para as entrevistas individuais .....	507

## DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa e tese às juventudes!

As e os jovens, em sua diversidade e pluralidade de condições, trajetórias e projetos de vida, foram os principais motivadores, provocadores e estimuladores para a realização deste desafiador e prazeroso trabalho.

Inicialmente, na condição de religioso salesiano presbítero, delegado para a pastoral juvenil salesiana na Inspetoria Salesiana de São Paulo, fui provocado pelos próprios jovens a conhecê-los mais, ocasião na qual os estudos do doutorado foram iniciados e, posteriormente, em continuidade com outros serviços que me foram confiados institucionalmente, porém, não distanciados do plural universo juvenil.

Na condição de religioso salesiano educador, estes estudos e pesquisa visaram conhecer, compreender, dialogar, acolher, acompanhar e poder oferecer serviços mais qualificados a eles e elas, além de também poder conhecer suas alegrias, esperanças, lutas, dores, inseguranças, problemáticas, seus medos e sonhos que permeiam suas trajetórias e projetos de vida, além de também contribuir com o fomento de conhecimentos científicos nos estudos sobre juventudes.

De uma maneira muito especial, esta dedicatória é dirigida às e aos jovens que se prontificaram a cooperar com muita liberdade, disposição e responsabilidade para pesquisa e tese, sendo as suas vozes e vivências as fontes primárias que deram credibilidade e robustez a esse trabalho e por meio das quais também nos foi oportunizado produzir, apresentar e partilhar novos conhecimentos no âmbito das pesquisas sobre juventudes nas realidades brasileiras, ao falarem sobre temas, vivências, trajetórias, sentimentos, perspectivas de vida e de mundo e sobre seus projetos de vida, talvez ainda não socializados com seus colegas, familiares, amigos, professores, entre outros.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma atitude humilde e nobre! Requer o reconhecimento de que somos interdependentes, incompletos, necessitados de auxílios, incentivos e apoios para alavancar com esperança, perseverança, alegria e fé decisões e escolhas tomadas ao longo da vida em vista de alcançar metas estabelecidas, realizações e sentidos e vivenciar com determinação, responsabilidade e perseverança escolhas e processos assumidos para que o foco seja mantido mesmo quando adversidades, ameaças, inseguranças, cansaços e desafios apresentam-se de maneira intensa e inesperada nas trajetórias e nos projetos de vida em curso em direção à felicidade e à realização.

Cada passo dado, cada conquista e meta alcançadas são atitudes e ações singulares, todavia, não solitários, meritocráticos, individualistas, vivenciados e construídos a muitas mãos, sentimentos, parcerias e sinergias. O resultado alcançado só foi e/ou é possível quando contamos e permitimos que outros sujeitos e atores coadjuvem conosco no idealizar, pensar, planejar e executar de cada peça e ato, cada qual a seu tempo, modo, possibilidade, criatividade e condição, para que o protagonismo individual e/ou coletivo possa alcançar a sua concretude e meta estabelecida.

Por isso, sinto-me moralmente obrigado a externar os meus mais sinceros agradecimentos e gratidão, na conclusão desta tese e pesquisa, àqueles e àquelas que, comigo, também deram a sua valiosa e singular contribuição, cada qual a seu modo e no tempo oportuno, para que ela pudesse ser pensada, desenvolvida e concretizada, oferecendo contribuições e conhecimentos, não obstante os seus limites investigativos, sobre prerrogativas e inseguranças ontológicas contemporâneas que permeiam e condicionam trajetórias e projetos de vida das juventudes nas sociedades contemporâneas.

A Deus: autor, princípio e sentido pleno da vida humana.

À minha família, particularmente, meus pais que, na sua riqueza humana, honesta, respeitosa e humilde, nos transmitiram valores, conhecimentos, princípios, atitudes e ensinamentos essenciais para ser, viver e conviver em sociedade.

A são João Bosco, por seu legado espiritual e de educador pautado na acolhida, no respeito, na fé, na promoção integral da vida e no amor incondicional aos jovens, fundamentados no Sistema Preventivo.

À Congregação Salesiana e à Inspetoria Salesiana Nossa Senhora Auxiliadora de São Paulo, que me favoreceram e oportunizaram a realização desses estudos e conjugá-los com outros serviços a mim confiados ao longo destes anos.

Às juventudes que, no exercício dos meus trabalhos, me provocaram, desafiaram e encorajaram a conhecê-las mais e melhor e estiveram juntas na retomada e no percurso dos estudos acadêmicos, em particular, às juventudes participantes dessa pesquisa, que contribuíram de maneira ímpar com suas vozes, vivências, sentimentos e anseios na coleta dos dados.

Às direções, coordenações e colaboradores das quatro escolas que acolheram e consentiram com a realização da pesquisa junto a alunos e alunas nos respectivos estabelecimentos de ensino: Colégio Salesiano Santa Teresinha, Colégio Objetivo de Lorena, Escola Pública Estadual Rubens Ferreira Martins e Escola Pública Estadual Prof. Fidelino de Figueiredo.

À Universidade Católica Silva Henríquez (Santiago/Chile), aos senhores(as) professores(as) e colaboradores(as), pelo robusto programa de doutorado, corpo docente qualificado, estruturas e recursos bem conjugados, inclusive para que os estudos não fossem interrompidos durante a pandemia da Covid-19, disponibilizando recursos humanos, tecnológicos e plataformas digitais, em particular, para comigo, brasileiro, residente fora do Chile.

Ao professor dr. Rodrigo Torres que me acompanhou no percurso das aulas, formatação do projeto, aplicação da pesquisa, tratamento dos dados e, principalmente, na orientação da escrita da tese em língua portuguesa. Agradeço sua paciência, competência, disponibilidade, suas orientações e seus esforços.

Por fim, agradeço aos companheiros e companheiras de caminhada no percurso do programa do doutorado pela partilha de conhecimentos, amizade, pelas culturas, experiências, pelo aprendizado, apoio e respeito.

## RESUMEN

En las sociedades contemporáneas, marcadas por diversas amenazas e inseguridades ontológicas, el explorar cómo las trayectorias juveniles y sus proyectos de vida son vividos, construidos e impactados representa un desafío complejo y exigente. Las transformaciones y cambios que caracterizan a las sociedades actuales, junto con sus diversas y desiguales consecuencias, influyen y condicionan la vida, decisiones, sentimientos, cosmovisiones, modos de ser y de pertenecer, así como la salud física y emocional de las y los individuos en su entorno. En este contexto, esta investigación se llevó a cabo con el objetivo de comprender cómo la pandemia de Covid-19, en tanto expresión de inseguridad ontológica, ha afectado las trayectorias y proyectos de vida de los jóvenes del último año de secundaria en del estado de São Paulo, Brasil. Para desarrollar este objetivo, el diseño metodológico adoptado fue cualitativo, permitiendo dar voz y cercanía a los jóvenes. Para la recopilación de datos en el trabajo de campo, se emplearon dos técnicas: entrevistas grupales (principal) y entrevistas individuales (secundarias), utilizando el análisis de contenido como método de análisis. La investigación se realizó con estudiantes de último año de secundaria pertenecientes a cuatro instituciones educativas, dos privadas y dos públicas. Los resultados muestran que las experiencias vividas por los participantes en relación con la pandemia de Covid-19 dieron lugar a dificultades y también aprendizajes de diferentes índoles, que afectaron sus dimensiones existenciales, escolares, sociales, familiares, laborales y de salud mental, entre otras. Asimismo, se identificaron consecuencias, legados y perspectivas de futuro que podrían influir en las trayectorias y proyectos de vida de los jóvenes en contextos pospandémicos.

Palabras clave: Trayectoria; Proyectos de vida; Juventud; Covid-19; Inseguridad ontológica.



## RESUMO

Nas sociedades contemporâneas, marcadas por diversas ameaças e inseguranças ontológicas, explorar o modo como as trajetórias juvenis e os seus projetos de vida são vividos, construídos e impactados constitui um desafio complexo e exigente. As transformações e mudanças que caracterizam as sociedades atuais, com as suas consequências diversas e desiguais, influenciam e condicionam as vidas, as decisões, os sentimentos, as visões do mundo, os modos de ser e de pertencer, bem como a saúde física e emocional dos indivíduos no seu meio. Nesse contexto, esta pesquisa foi realizada com o objetivo de compreender como a pandemia de Covid-19, enquanto expressão da insegurança ontológica, tem afetado as trajetórias e os projetos de vida de jovens do último ano do ensino médio no estado de São Paulo, Brasil. Para desenvolver este objetivo, o desenho metodológico adotado foi qualitativo, permitindo dar voz e proximidade aos jovens. Para a coleta de dados no trabalho de campo, foram utilizadas duas técnicas: *focus group* (principal) e entrevistas individuais (secundária), adotando como método, a análise de conteúdo. A pesquisa foi realizada com alunos do último ano do ensino médio de quatro instituições de ensino, duas particulares e duas públicas. Os resultados mostram que as experiências vividas pelos participantes em relação à pandemia da Covid-19 suscitaram dificuldades e também aprendizagens de diferentes naturezas, que afetaram as suas dimensões existencial, escolar, social, familiar, laboral e de saúde mental, entre outras. Além disso, foram identificadas consequências, legados e perspectivas futuras que poderão influenciar as trajetórias e os projetos de vida dos jovens em contextos pós-pandêmicos.

Palavras-chave: Trajetória; Projetos de Vida; Juventudes; Covid-19; Insegurança ontológica.

## ABSTRACT

In contemporary societies, marked by various ontological threats and insecurities, exploring how youth trajectories and their life projects are lived, constructed and impacted represents a complex and demanding challenge. The transformations and changes that characterize current societies, along with their diverse and unequal consequences, influence and condition the life, decisions, feelings, worldviews, ways of being and belonging, as well as the physical and emotional health of individuals. in your enviroment. In this context, this research was carried out with the objective of understanding how the Covid-19 pandemic, as an expression of ontological insecurity, has affected the trajectories and life projects of young people in the last year of secondary school in the state of São Paulo, Brazil. To develop this objective, the methodological design adopted was qualitative, allowing for giving voice and closeness to young people. For data collection in the field work, two techniques were used: group interviews (main) and individual interviews (secondary), using content analysis as an analysis method. The research was carried out with final year high school students belonging to four educational institutions, two private and two public. The results show that the experiences lived by the participants in relation to the Covid-19 pandemic gave rise to difficulties and also learning of different kinds, which affected their existential, school, social, family, work and mental health dimensions, among others. Likewise, consequences, legacies and future perspectives were identified that could influence the trajectories and life projects of young people in post-pandemic contexts.

Keywords: Trajectory; Life projects; Youth; Covid-19; Ontological insecurity.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Evolução da pandemia por mês no estado de São Paulo .....	48
Figura 2. Elementos e eixos estruturantes que articulam os projetos de vida.....	82
Figura 3. Parâmetros da construção do mundo da vida .....	100
Figura 4. Síntese conceitual sobre projeto de vida.....	143
Figura 5. Proposição de um modelo de projeto de vida, dimensões e componentes a partir das juventudes impactadas pela pandemia da Covid-19.....	144
Figura 6. Mapa conceitual elaborado para demonstrar os principais conceitos desenvolvidos no marco teórico e suas devidas correspondências .....	147
Figura 7. Mapa do Brasil com as unidades federativas e o estado de São Paulo .....	150
Figura 8. Mapa do estado de São Paulo com a localização das escolas pesquisadas ....	152

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Pergunta de investigação, objetivos e hipóteses relacionadas aos objetivos.....	57
Tabela 2. Definições sobre projeto de vida em autores modernos.....	79
Tabela 3. Dimensões integradoras dos projetos de vida segundo os autores mencionados.....	85
Tabela 4. Demonstrativo das principais classificações e características geracionais contemporâneas .....	113
Tabela 5. Distribuição da mostra de participantes segundo o sexo e tipo de estabelecimento de ensino .....	159
Tabela 6. Demonstrativo do roteiro de temas e perguntas iniciais utilizadas na aplicação do focus group .....	162
Tabela 7. Distribuição dos participantes por escola nos focus groups.....	163
Tabela 8. Distribuição dos participantes por escola, nas entrevistas individuais .....	169
Tabela 9. Roteiro dos temas utilizados nas entrevistas individuais .....	169
Tabela 10. Conceitos, categorias, subcategorias e indicadores.....	181

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**BNCC:** Base Nacional Curricular Comum

**COVID-19:** Do inglês Coronavirus Disease 2019. **SARS-CoV-2:** Severe acute respiratory syndrome coronavirus 2. O coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2)

**FOMO** (síndrome) - *fear of missing out: medo de falhar; medo faltar; medo de perder; medo de ficar de fora.*

**EM:** Ensino Médio

**ENEM:** Exame Nacional do Ensino Médio

**IBDFAM:** Instituto Brasileiro de Direito da Família

**IBGE:** Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa

**INEP:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**LDB:** Lei de Diretrizes e Base

**MEC:** Ministério da Educação

**OPAS:** Organização Pan-Americana de Saúde

**OMS:** Organização Mundial da Saúde Américas

**OIT:** Organização Internacional do Trabalho

**PCNs;** Parâmetros Curriculares Nacional



## INTRODUÇÃO GERAL

Investigar, refletir e compreender, em linhas gerais, como foram afetadas as trajetórias juvenis e são elaborados os projetos de vida das juventudes em sociedades contemporâneas caracterizadas por inseguranças ontológicas é um exercício instigador e, ao mesmo tempo, prazeroso e complexo. Isto se dá ao perceber quão diversa e plural são as juventudes contemporâneas, perpassadas por condições, singularidades, problemáticas, desigualdades, preconceitos e demandas que requerem cada vez mais olhares humanizadores e singularizados, aproximações empáticas, dialógicas e respeitadas capazes de reconhecer cada sujeito jovem em sua singularidade, desde seu lugar de fala e condição em que vive.

As diversas configurações e transformações nas sociedades contemporâneas em ebulição geram, cada vez mais, inseguranças, ameaças e incertezas para e entre as juventudes, particularmente, sobre suas trajetórias escolares e acadêmicas, laborais e profissionais, afetivas e emocionais, saúde física e mental, sociais e familiares; como, também em suas perspectivas de vida e cosmovisões, que permeiam suas escolhas, atitudes e decisões em relação à sua vida futura (Campillo, 2021; Luz; Feffermann; Abramovay; et al, 2021; Giddens, 1991).

A pandemia da Covid-19 foi mais um trágico e letal acontecimento que acometeu a humanidade enquanto expressão e consequência de ameaças e inseguranças ontológicas contemporâneas recente, ainda em curso, que, com o auxílio das vacinas, enfraqueceu o impacto letal do vírus, afetando profundamente a vida humana no planeta, e, em particular, das juventudes, provocando inúmeros *prejuízos*<sup>1</sup> em suas trajetórias e projetos de vida em diversas dimensões de suas existências (Pleyers, 2020; Wang; Pan; Wan; et al., 2020; OPAS, 2022; Abramo, 2022).

No entendimento de Lator (2021) e Campillo (2021), a crise desencadeada pela Covid-19 somou-se à crise ecológica já em andamento na humanidade. Em um mundo globalizado, as fronteiras geográficas já não mais existem para este tipo de crise sociosanitária e socioambiental. Ambas crises iniciaram-se pelos países desenvolvidos. Porém, as consequências de seus impactos foram sentidas por todo o planeta, lembrando para toda a

---

<sup>1</sup> Para esta tese, é importante indicar que em português, "prejuízo" refere-se a uma perda ou dano financeiro, material ou moral. Não deve ser confundido com "**prejuízo**" em espanhol, que significa preconceito ou opinião formada sem conhecimento.

humanidade o quanto somos iguais enquanto espécie (embora perpassados por desigualdades), vulneráveis e interdependentes enquanto humanos. Na ótica dos autores elencados, a economia não deve ser o bem mais nobre para a humanidade, mas, sim, é preciso haver maior e urgente equidade entre a vida humana e entre os humanos, a sociedade, a ecologia integral, a sustentabilidade do planeta e a economia.

No momento de abordar a relação entre sociedade e juventudes nestes contextos, diante de fatos e acontecimentos como a pandemia da Covid-19, em meio a outros, a título de exemplo, um questionamento que nos fazemos é que, cada vez mais, as sociedades contemporâneas podem configurar-se e tornarem-se cenários e contextos que geram ameaças, incertezas e inseguranças, de naturezas diversas, que também condicionam trajetórias, escolhas, decisões, cosmovisões, atitudes, sentimentos, perspectivas de futuro das juventudes, sobre os quais ou com base nos quais seus projetos de vida são tecidos.

Refletir e investigar sobre trajetórias e projetos de vida com as e os jovens na contemporaneidade é já partir de um conjunto diverso e desigual de componentes que desencadeiam sentimentos de incertezas, ameaças e inseguranças ontológicas em suas trajetórias e seus projetos de vida, que precisam ser melhor investigados e compreendidos pelos próprios jovens e pela sociedade em geral, para não correr o risco de reforçar ideologias e perspectivas meritocráticas, como se todos os jovens gozassem das mesmas oportunidades e condições, sem desconsiderar as desigualdades e singularidades que perpassam o universo juvenil brasileiro, como critério balizador para trajetórias, escolhas, decisões e projetos de vida das juventudes. Especialmente em relação ao objetivo desta tese, que são as juventudes, do último ano do ensino médio de escolas particulares e públicas no estado de São Paulo, esse entendimento é fundamental.

O conceito de “trajetória”, em sua origem etimológica, de acordo com os verbetes correspondentes e dicionários citados à frente, refere-se a um percurso realizado por um determinado corpo em movimento, composto de um conjunto de posições sucessivas ao longo de um período ou da existência de alguém ou algo, direcionado por uma intencionalidade de quem o percorre ou de quem o projeta (partículas, objetos etc.)<sup>2</sup>. As referências iniciais

---

<sup>2</sup> Verbetes Trajetória. *In*: Dicionário brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/trajetoria>. Acesso em: 20 abr. 2024.



remetem ao campo da física, porém, na contemporaneidade, o conceito é aplicado a diversas áreas das ciências e do conhecimento.

No que tange à sua aplicabilidade no campo das ciências sociais, a trajetória está relacionada aos percursos que um determinado indivíduo percorre, inserido em determinada sociedade e contexto que, de alguma maneira, na sua perspectiva macro ou micro-histórica, interferem em hábitos, tradições, costumes, condições, anseios, demandas, entre outros (Guérios, 2011; Bensa, 1998). Na contemporaneidade, as trajetórias dos indivíduos tendem a ser mais dinâmicas, descontínuas ou fraturadas (Dávila & Soto, 2005; Scherer; Seimetz & César, 2022; Gadea; Silon & Rosa, et al., 2017; Pais, 2005, 2016) devido a transformações sociais, políticas, econômicas, culturais, acontecimentos, crises, guerras, consumismo, entre outras, em constante *performance*, efervescência e mutação.

Um exemplo muito claro disto é o quanto a pandemia da Covid-19 interferiu e prejudicou as trajetórias da humanidade, em geral, e das juventudes, em particular. Entre os diversos prejuízos, dificuldades e problemáticas que a pandemia desencadeou nas trajetórias das juventudes, estão seus percursos escolares e acadêmicos, o mundo do trabalho, a perda de renda e o desemprego (para uma grande parcela de juventudes mais empobrecidas e de escolas públicas), a convivência social, afetiva e familiar, e a qualidade da saúde física e mental, entre outros.

No que se refere ao período de conclusão do ensino médio brasileiro, inclusive a partir da última reforma educacional brasileira<sup>3</sup>, faz-se necessário considerar que o último ano é um divisor de águas que configura trajetórias diversas e desiguais para as juventudes brasileiras sobre quais serão os próximos passos possíveis a serem dados por elas após a sua conclusão, considerando suas condições, possibilidades, demandas, seus contextos e anseios, ainda mais inseguros, ameaçados e incertos com o advento da pandemia da Covid-19, que as afetou brutalmente.

Outro fator que julgamos relevante mencionar é que as trajetórias e os projetos de vida, em geral, não se dão em separado, etapas sucessórias ou em formatos delimitados por fronteiras existenciais em vivências, planejamentos, elaboração, escolhas e execução na vida dos sujeitos,

---

<sup>3</sup> Brasil. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Lei nº 13.415 de 16/02/2017. Diário Oficial da União, 17 fev. 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 23 mar. 2024.

embora tenham gradualidade (Scherer, 2017; Pereira, 2018; Pais, 2016; Pappámikail, 2022). Eles integram-se e mesclam-se profundamente nas vivências, subjetividades, perspectivas e projeções dos sujeitos. É demasiado complexo e quase impossível pretender mensurar ou separar o quanto das vivências das trajetórias já são ou ainda não fomento de projetos de vida ou o quanto dos projetos de vida já estão ou não embrionariamente e/ou de fato presentes nas vivências das trajetórias das juventudes.

Existencialmente falando, é demasiado complexo pretender mensurar ou desvincular quando um começa e o outro termina, pois são processos existenciais subjetivos que se integram, se apoiam e se estendem nas trajetórias e projetos de vida dos sujeitos. Com o intuito de ilustrar teoricamente como poderá dar-se o processo existencial subjetivo que integra as vivências das trajetórias às definições e elaboração de projetos de vida, Kundera (1986) diz o seguinte:

Não existe meio de verificar qual é a boa decisão, pois não existe termo de comparação. Tudo é vivido pela primeira vez e sem preparação. Como se um ator entrasse em cena sem nunca ter ensaiado. Mas o que pode valer a vida, se o primeiro ensaio da vida já é a própria vida? É isso que faz com que a vida pareça sempre um esboço. No entanto, mesmo “esboço” não é a palavra certa porque um esboço é sempre um projeto de alguma coisa, preparação de um quadro, ao passo que o esboço que é a nossa vida não é o esboço de nada, é um esboço sem quadro [...] uma vez não conta, uma vez é nunca. Não poder viver senão uma vida é como não viver nunca (p. 14).

Com o intuito de aprofundar e oferecer mais elementos que poderão contribuir para uma possível definição de trajetória de vida ou compreensão da mesma, Bourdieu (1988) propõe o conceito de “trajetórias sociais”, enquanto uma área das ciências sociais que estuda as mudanças socioculturais com base no modo em que as pessoas elaboram suas etapas de vida. Sobre isto, Leon & Soto (2018) apresentam uma definição das trajetórias sociais como abordagem para analisar e pesquisar sobre juventudes:

A trajetória social vem a ser a sequência de posições que um sujeito vai ocupando ao largo de sua vida, cuja interpretação deverá ter sempre como referência a posição de origem, que é o ponto que traduz a trajetória histórica de gerações anteriores de uma classe [...] As trajetórias sociais são a face estrutural dos percursos de vida. Enquanto o curso de vida

observa a sequência produzida pelas diferentes “fases” ou etapas da vida, as trajetórias sociais observam o traço que estas desenham no plano das posições estruturais e das disposições subjetivas que rodeiam e, por sua vez, produzem estas mudanças de condição. (León & Soto, 2018: 33) (Tradução livre)

Por sua vez, quanto aos projetos de vida, Burks (2020) diz que eles podem ser definidos como um plano orgânico fundamental e estruturante da existência humana sobre o qual e inspirado por ele decisões são tomadas, vivências e sentimentos desenvolvidos e escolhas feitas a curto, médio e longo prazo em vista da autorrealização humana.

Para atingir a finalidade apresentada pelo autor, um projeto de vida é concebido de natureza dinâmica e em constante aperfeiçoamento, composto de componentes, dimensões e variáveis que buscam identificar, desenvolver, conhecer e integrar sentimentos, necessidades e objetivos, acompanhados de valores, condições e aspirações pessoais. Segundo o autor, ele também poderá contribuir para o autoconhecimento, a construção e o aperfeiçoamento da identidade humana, reforçar motivações intrínsecas do indivíduo jovem, inspirar e integrar ações mais congruentes e sentidos mais profundos de quem somos, buscamos ser e fazer na vida e em sociedade.

Viver, experimentar, planejar e executar são componentes embrionários inatos presentes nas trajetórias existenciais de quem se é e, ao mesmo tempo, de quem e do que se desejar ser, fazer, conquistar. Passado, presente e futuro conjugam-se e interconectam-se o tempo todo no plano histórico, social e subjetivo, no devir da existência humana. Por causa dessa circunstância, é importante perceber que o tempo presente já é o “lugar”, a experiência e a condição para um futuro que se abre e se projeta. Nesse sentido, vivências, sentimentos, inseguranças, condicionamentos, anseios e aprendizados poderão impactar tanto o hoje quanto o amanhã das trajetórias e dos projetos de vida e dos indivíduos.

Outros aspectos importantes a serem considerados, em meio às questões e premissas apresentadas, é que as sociedades contemporâneas requerem cada vez mais que os indivíduos desenvolvam suas autonomias na construção de suas identidades e seus projetos de vida por conta das escolhas que deverão fazer ao longo de suas trajetórias existenciais. De igual modo, desenvolver a habilidade de refletir criticamente sobre experiências, escolhas, sentimentos, condição, demonstrar sensibilidade e empatia para com o “outro”, cultivar a responsabilidade

ética com a coletividade social, enquanto trilham os caminhos de realização pessoal e profissional.

A definição e maturação da identidade e do projeto de vida requerem também, construir e/ou aperfeiçoar um conjunto de valores que orientam perspectivas de vida diversas: quem eu sou, quem eu quero ser, o que quero para mim e para a sociedade, entre outros. Isso exige a busca pelo autoconhecimento, compreensão da sociedade e do lugar social em que cada sujeito está inserido (Silva, Matos & Brito, 2023).

Refletir sobre trajetórias e projetos de vida na contemporaneidade é desafiador e complexo em razão de suas múltiplas interfaces relacionadas ao tempo e ao espaço que se conectam quando se fala de passado, presente e futuro para e com as juventudes contemporâneas, para as quais, passado presente e futuro podem estar cada vez mais desconexos e fragmentados, além da fragmentação do tempo e das vivências no tempo presente, o qual, muitas vezes é tido como referência única e definitiva para as escolhas a serem feitas e as decisões tomadas, frente às inseguranças em relação ao futuro.

Enfim, para investigar esse fenômeno e responder à pergunta de investigação de como os contextos contemporâneos, caracterizados por inseguranças ontológicas, interferem nas trajetórias e projetos de vida das juventudes, no qual a pandemia é mais um trágico e letal acontecimento, com base nos dados coletados no trabalho de campo e nos resultados obtidos e analisados, foi composta a estrutura para a presente tese, em sete capítulos, os quais abordam aspectos teóricos, metodológicos e resultados empíricos da investigação.

O primeiro capítulo versa sobre os antecedentes teóricos, a pergunta de investigação, os objetivos e a hipótese de trabalho para a tese, conforme acabaram de ser apresentados.

O segundo capítulo desenvolve o embasamento teórico sobre os principais conceitos utilizados para fundamentar teoricamente essa tese e, no final do capítulo, faz uma proposição de definição de projeto de vida acompanhada de componentes e dimensões pessoal, social/ética e profissional enquanto resultados mais relevantes evidenciados pelos participantes e um mapa conceitual para essa tese.

O terceiro capítulo discorre sobre o desenho metodológico qualitativo utilizado para a coleta dos dados no trabalho de campo, as técnicas, a metodologia e o método de análise adotados, as unidades de análise e a segmentação dos participantes por sexo e estabelecimento de ensino.

Do quarto ao sétimo capítulo são apresentados e analisados os resultados empíricos coletados no trabalho de campo junto aos participantes.

O quarto capítulo versa sobre as percepções e compreensões que as juventudes do último ano do ensino médio possuem sobre projeto de vida, desde as mais indecisas até as mais consistentes, amadurecidas e amplificadas, para além da escolha profissional.

O quinto capítulo apresenta as dificuldades e os prejuízos que impactaram vivências, trajetórias e projetos de vida dos participantes em diversos âmbitos, desde trajetórias acadêmicas, confinamento doméstico e relações familiares, isolamento social, saúde emocional, escolhas e decisões que impactaram seus projetos de vida.

O sexto capítulo versa sobre os aprendizados adquiridos pelas juventudes no confronto com a pandemia da Covid-19, entre os quais se destacam o autoconhecimento, sair da zona de conforto, valorização da vida e do momento presente, sentido na vida e empatia.

O sétimo capítulo apresenta perspectivas de futuro das juventudes impactadas pela pandemia da Covid-19. Os resultados versam sobre as marcas que a pandemia da Covid-19 deixará nas trajetórias e nos projetos de vida das juventudes impactadas; legados que a geração juvenil atual deixará para as futuras gerações; perspectivas otimistas e pessimistas sobre o futuro pessoal, coletivo e do planeta; visões sobre constituir família e ter filhos em contextos de insegurança ontológica.

Por fim, são apresentadas a conclusão geral da tese, que mostram como as experiências vividas pelos participantes em relação à pandemia da Covid-19 suscitaram dificuldades e também aprendizagens de diferentes naturezas, que afetaram as suas dimensões existencial, escolar, social, familiar, laboral e de saúde mental, entre outras. Além disso, nas conclusões se abordam as consequências, legados e perspectivas futuras que poderão influenciar as trajetórias e os projetos de vida dos jovens em contextos pós-pandêmicos.



## CAPÍTULO 1

### Antecedentes e formulação do problema de investigação

A pandemia da Covid-19 apresentou diversos desafios e prejuízos para a população mundial, além do altíssimo número de contágios e óbitos humanos em todo o planeta. A estes, somam-se também mudanças na vida cotidiana, no mundo do trabalho, na educação, saúde, na convivência social, entre outros, em vista de mitigar e prevenir efeitos, contágios e óbitos, que também afetam diretamente as condições de vida das juventudes (Naciones Unidas, 2021).

A propagação do SARS-CoV-2 impôs para a humanidade desafios sem precedentes para as áreas de saúde, educação, trabalho e renda. Organismos internacionais como OMS, Nações Unidas, Unesco e OIT alertam sobre severas consequências para grupos mais vulneráveis, entre os quais as juventudes. Os impactos e as consequências da pandemia abarcam a condição de saúde física, mental, os riscos para a evasão escolar, a qualidade da aprendizagem e do conhecimento adquirido no formato não presencial, a perda de trabalho e renda, entre outros. Com destaque para a população jovem no Brasil, que soma 47,2 milhões (23%), é de fundamental importância instituir processos pensados e articulados com as juventudes, capaz de capturar a percepção de jovens de diferentes regiões, sobre a pandemia e seus efeitos (Conjuve, 2020: 2)<sup>4</sup>.

Uma pesquisa feita com jovens paulistas revela que, na pandemia, dos jovens entrevistados, 5 a cada 10 não estavam trabalhando. Dos que realizavam alguma atividade remunerada, a maioria estava na informalidade e em trabalhos por conta. 5 a cada 10 jovens buscavam complementar a renda e, entre estes, 3 a cada 10 por necessidades pessoais. As atividades de prestação de serviços eram realizadas para pessoas ou empresas, parcial ou totalmente presencial, especialmente entre as juventudes negras. Muitas e muitos jovens mostram-se animados e esperançosos quanto ao trabalho no futuro, porém a maioria sente-se insegura (Conjuve, 2021).

Assim como os demais segmentos populacionais, os sujeitos juvenis do ensino médio brasileiro foram muito impactados pela pandemia da Covid-19, acarretando a eles e elas

---

<sup>4</sup> Leite, A. et al. Juventudes e a Pandemia do Coronavírus. Sinapse. 2020. Disponível em: <https://sinapse.gife.org.br/download/juventudes-e-a-pandemia-do-coronavirus>. Acesso em: 23 jan. 2023.

diversos prejuízos e dificuldades em suas trajetórias, socialização, decisões, escolhas, sonhos e projetos de vida engendrados e ainda mais acentuados em contextos de insegurança ontológica, presentes nas sociedades contemporâneas.

Cabe destacar que, na realidade educacional brasileira, o projeto de vida está posto como um componente educacional transversal obrigatório para auxiliar as juventudes a fim de fazerem seus estudos, trajetórias, escolhas e tomar decisões de maneira mais efetiva a partir do ensino médio, por meio da Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017<sup>5</sup>, que instaura a última reforma na educação básica<sup>6</sup> (educação infantil, educação fundamental e ensino médio), enquanto etapa educacional conclusiva. Por meio dessa reforma, ao menos no pensamento e financiamento dos seus idealizadores, as e os jovens estariam melhor preparados para fazer escolhas e tomar decisões mais amadurecidas, assertivas, discernidas sobre seus percursos educacionais e laborais etc.

Com a finalidade de fundamentar, dialogar e aprofundar o tema sobre trajetórias e projetos de vida das juventudes do último ano do ensino médio, para esta tese, os antecedentes teóricos propostos apresentam e embasam pontos de partida e de diálogo para problematizar os conceitos “trajetórias juvenis” e “projeto de vida” entre as juventudes na contemporaneidade impactados por inseguranças ontológicas. As sociedades contemporâneas têm apresentado diversas dessas características que remetem e expressam inseguranças e ameaças de distintas naturezas para a humanidade, em geral, e para as juventudes, em particular, que impactam suas trajetórias e perspectivas de futuro imersas em demandas, condições, necessidades, anseios e problemáticas próprias da vida, do contexto histórico, de circunstâncias e momento existencial no qual se encontram enquanto sujeitos juvenis e concluintes do último ano do ensino médio.

---

<sup>5</sup> Brasil. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Lei nº 13.415 de 16/02/2017. Diário Oficial da União, 17 fev. 2017. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13415&ano=2017&ato=115MzZE5EeZpWT9be>. Acesso em: 25 jul. 2023.

<sup>6</sup> A educação básica escolar obrigatória gratuita tem início aos 4 (quatro) anos e vai até aos 17 (dezessete) anos de idade. Ela está organizada da seguinte forma: a) pré-escola (educação infantil, até aos 5 (cinco) anos; b) educação fundamental I e II (a partir dos 6 (seis) anos até aos 14 (quatorze) anos; c) ensino médio (três últimos anos, dos 15 (quinze) aos 17 (dezessete) anos). Cf.: BRASIL. Senado Federal. LDB: lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. *E-book* (63p.). ISBN 978-85-7018-787-1. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf). Acesso em: 25 jun. 2023.



Somadas a estas problemáticas e inseguranças, surgem outras demandas e necessidades para as juventudes de como fazer suas trajetórias e elaborar projetos de vida, com certa organicidade, sistematicidade e projeção que integrem e desenvolvam capacidades, competências, habilidades, autoconhecimento, valores, sentimentos, anseios que lhes possam oferecer um mínimo e satisfatório direcionamento, segurança e orientação em vista de gerirem as escolhas no tempo presente de suas vidas com responsabilidade e projetarem-se também em direção ao futuro com esperança, satisfatória base de conhecimentos, criatividade e ousadia.

O escopo que a presente pesquisa e tese procurou desenvolver foi o de compreender, com base no lugar de fala e das condições que acompanham as juventudes, quais foram os efeitos que elas e eles vivenciaram em suas trajetórias e projetos de vida que a pandemia da Covid-19 lhes impôs ou oportunizou para a sua condição de jovem e de estudante, em particular, enquanto concluintes do ensino médio.

Nesse contexto, este capítulo apresenta antecedentes contextuais e conceituais sobre os quais se buscou fundamentar a definição da pergunta de investigação para essa tese, acompanhada da elaboração de objetivos e hipótese. Parte-se em direção a problematização, diálogo e compreensão sobre como pode ser para as juventudes atuais refletir e elaborar projetos de vida em contextos e sociedades contemporâneos impactados por inseguranças ontológicas, das quais a pandemia da Covid-19 foi mais uma das suas expressões e experiências dramáticas e contundentes para as juventudes, interferindo de maneira diversa e desigual em suas trajetórias, sonhos, escolhas, decisões e projetos de vida.

Dito de outra forma, imersas em sociedades com características acentuadas de insegurança ontológica, a pandemia da Covid-19 também pode ser compreendida como um grande paradoxo na vida das juventudes, para as quais desencadeou diversos prejuízos, dificuldades, problemas e aprendizados que não foram importantes apenas para confrontar, compreender, suportar ou viver o complexo e desafiador momento presente, mas, também, agregar aprendizados, experiências e outros componentes relevantes em suas trajetórias e projetos de vida.

### **1.1 Juventudes, trajetórias e projetos de vida: uma aproximação dialógica**

Para dar início ao diálogo e à reflexão propostos, partimos da premissa de problematizar e compreender, em linhas gerais, componentes que auxiliam em uma possível compreensão e

aproximação do plural, diverso e complexo universo e condição juvenil, ou seja, das juventudes.

No entendimento de Bonane (2015), a “definição do que é ser jovem [...] depende de que região do mundo se está falando, do momento histórico vivido, da cultura de cada sociedade e da condição social” (p. 11). Por sua vez, Machado (2006), diz que a juventude é plural, atravessada por desigualdades e os “jovens estão divididos por sexo, em rurais, urbanos e metropolitanos, ricos, remediados e pobres, integrados e marginalizados [...] cada uma das situações específicas, vividas pelo jovem, delimita a onipotência, as aspirações” (p. 69).

O conceito de juventude também pode estar associado a um período do ciclo vital etário. A título de exemplo, na formulação de políticas públicas de, para e com as juventudes, no qual os sujeitos caminham em direção à vida adulta e à maturidade, eles e elas vivenciam importantes “mudanças biológicas, psicológicas, sociais e culturais” (Unesco, 2004: 23) que variam conforme o contexto histórico, a sociedade, a cultura, as categorias étnico-raciais, a classe social, o gênero, o local de moradia, entre outros.

Ao ser adotado o parâmetro etário para referir-se à juventude enquanto período da vida pré-delimitado, se e quando necessários, é de extrema importância que ele não seja um critério reducionista e/ou inadequado para dialogar com a diversidade e a pluralidade dos sujeitos, condições e o universo juvenil, para não conceber ou definir as juventudes como sujeitos em transição, entre o que já não se é (criança/adolescente) e o que também ainda não se alcançou em definitivo (adulto). O jovem deve ser considerado na condição de sujeito real e concreto, com múltiplas possibilidades, competências e habilidades a serem desenvolvidas, ou seja, potencialidades e recursos latentes à disposição da sociedade (Groppo, 2015, 2016; Pais, 1996, 2016; Mannheim, 1996).

Embora organizações e/ou instituições, para efeitos de políticas públicas, possam sugerir uma delimitação etária para se compreender e definir o público e sujeitos juvenis, pode-se dizer que essa delimitação não será suficiente para abarcar e contemplar a diversidade e a singularidade das condições dos sujeitos juvenis, suas problemáticas e demandas. Cada vez mais, percebe-se, nas sociedades contemporâneas, perpassadas por diversas transformações sociais, políticas, econômicas, culturais, religiosas, entre outras, a complexa e heterogênea desparametrização de critérios únicos ou unilaterais que consigam de fato aproximar-se e compreender o complexo universo juvenil, em mutação, devido à sua própria autonomia ou

condicionamentos externos. Na transição para a vida adulta, em razão das transformações diversas pelas quais passam as sociedades contemporâneas, cada vez mais é complexo e desafiador fixar critérios que sirvam de parâmetro para mensurar ou delimitar quando começa e termina a vida juvenil e quais são os critérios, os papéis e as características que definem o sujeito jovem.

Outro dado a ser considerado é que, mesmo sem poder/saber definir de maneira precisa quando se inicia e/ou termina o período da vida juvenil de cada sujeito, devido ao seu alargamento e flexibilização, faz-se importante ressaltar que todo e cada jovem também é um potente sujeito que carrega em si diversos recursos e potencialidades de capital humano, social, cultural, entre outros, constituído de biografia, trajetórias, muitas vezes fraturadas e descontínuas, direitos e deveres, humanos e sociais, sujeitos singulares em processo de maturação que vivem trajetórias únicas e particulares, possuem cosmovisão e idealizam, com maior ou menor consciência, algum tipo de projeto de vida.

Direcionar o olhar para a biografia de cada sujeito jovem e a pluralidade das juventudes permite-nos considerar que, na contemporaneidade, o “período da vida” nomeada de juventude possui fronteiras etárias, sociais, culturais e biológicas flexíveis, indefinidas e alargadas por causa de condições, circunstâncias e problemáticas que perpassam as biografias e trajetórias juvenis (Abramovay & Castro, 2015; Alvez & Dayrell, 2015; Groppo, 2016), ainda mais individualizadas, flexibilizadas e diversificadas pelas consequências e impactos da pandemia da Covid-19, no que tange a condição, singularidade, oportunidades, vida educacional e acadêmica, acesso ao trabalho, escolhas sobre carreira e profissão, vivências afetivas, qualidade da saúde mental, projetos de vida, entre outros.

O conceito de trajetória influencia o curso da vida dos sujeitos com base em alguns princípios: a) substituição do modelo de fases pelo de desenvolvimento contínuo; b) ênfase no curso de vida; c) compreensão processual do desenvolvimento humano, do nascimento à morte; d) foco na ação humana, sujeitos enquanto agentes de seu desenvolvimento; e) referência ao espaço-tempo e contexto que delimita a ação; f) ninguém se desenvolve sozinho, somos parte das tramas de relações socioculturais (Oliveira & Machado, 2019: 311).

As trajetórias juvenis contemporâneas, imersas em sociedades caracterizadas por incertezas, inseguranças e ameaças de diferentes naturezas, estão condicionadas por um conjunto de fatores que poderão torná-las múltiplas, diversas, flexíveis, descontínuas ou

desiguais. Elas podem diferenciar-se conforme seus pertencimentos afetivos, raciais, sexuais, de gênero, socioeconômicos, históricos, culturais e condições vividas por cada sujeito jovem. O capital humano, cultural, emocional, afetivo, espiritual, educacional e político, entre outros, obtidos pelos sujeitos jovens ou a falta deles, também incidem sobre suas trajetórias, projetos de vida, capacidade e possibilidade de elaborar leituras críticas e autônomas sobre si, seu contexto e a realidade.

Seguindo essa perspectiva, Marinho (2016, p. 296) diz que ser jovem implica uma multiplicidade de pertencimentos culturais, sociais e institucionais que podem ser transitórios, porém essenciais para a compreensão da condição juvenil. A análise das trajetórias e percursos dos jovens deve considerar as condições de vida e uma ampla compreensão das culturas juvenis sob suas múltiplas experiências. No entendimento de Pais (2005),

[...] alguns jovens movem-se no labirinto da vida numa entrega ao acaso ou ao destino, enquanto que outros atuam de forma estratégica, isto é, considerando várias tramas possíveis que podem modificar-se à medida que se confrontam com os imprevistos da vida, dado que está sujeito a uma série de contingências, as chamadas contingências da vida (p. 14).

Continua Pais, 2016, em outro estudo:

Perante indícios claros de que as vidas de muitos jovens não seguem trajetórias lineares, impõem-se pensarmos em métodos pós-lineares de aproximação, à vida dos jovens. São tão importantes os *alinhamentos* de vida quanto os *seus desalinhamentos*; são tão relevantes as *lienações* de vida quanto as suas alienações, estas últimas bem mais difíceis de apreender (grifos do autor) (p. 70).

A transição dos jovens para a vida adulta está condicionada pelas experiências acumuladas, vividas, aspirações e planos para o futuro no qual o presente surge condicionado pela antecipação do futuro (Pais, 2000; Casal, 2002 *apud* Dávila, Soto & Soto, 2008). Ela deixou de ser “linear”, tradicional, fixa, e passou a ser um percurso mais aberto, imprevisível, flexível, condicionado pelas circunstâncias e situações vividas pelos sujeitos. As mudanças dos processos das trajetórias influenciam os meios e os fins das trajetórias em razão da pluralidade das juventudes e das condições vividas por elas, podendo ser exitosas ou falidas. (Dávila, Soto & Soto, 2008: 57-58).

As juventudes, em geral, traduzem, contestam ou reproduzem paradoxos, pluralidade de contextos e complexidades das sociedades nas quais vivem. Suas experiências, subjetividades, seus modos de ser e estar em uma determinada sociedade “devem ser analisados com base em múltiplas filiações identitárias correspondentes a necessidades e negociações contínuas no seu cotidiano. Múltiplos mundos sociais desenham múltiplas experiências sobre o ser jovem” (Gadea; Silon; Rosa; et al., 2017: 263-264) e também produzem a diversidade juvenil, que por sua vez, podem condicionar, embasar ou inspirar seus projetos de vida.

Ao abordar o conceito de projeto de vida em diálogo e/ou aproximação com as juventudes, suas trajetórias e condições singulares, ele pode ser apresentado e refletido de modo mais eficiente e exitoso nesse momento existencial e educacional dos sujeitos jovens enquanto ferramenta pedagógica, existencial e sociológica capaz de contribuir, dialogar, aprofundar e ampliar reflexões e a vivências sobre componentes e dimensões que constituem as bases para elaborar-se um projeto de vida realista, robusto e orgânico em sociedades contemporâneas caracterizadas por inseguranças e ameaças de diversas naturezas, o que poderá tornar-se um complexo, desafiador e frutuoso exercício para as e os jovens.

Enquanto ferramenta, e inclusive recurso pedagógico<sup>7</sup>, um projeto de vida poderá contribuir de maneira efetiva e orgânica para auxiliar as juventudes no que tange a autoconhecimento, vivência, desenvolvimento de competências, habilidades e criatividade de seus anseios, conhecimentos, valores, metas, sentimentos, propósitos, demandas pessoais etc., junto aos quais poderão estar alinhadas suas trajetórias, escolhas e decisões para obter melhor foco e êxito, visão projetiva e integral da própria vida, demandas pessoais, sociais, afetivas, profissionais, familiares, entre outros.

Para Burks (2020), um projeto de vida pode ser definido como um plano orgânico fundamental e estruturante da existência humana sobre o qual e inspirado por ele, decisões são tomadas, vivências e sentimentos desenvolvidos e escolhas feitas a curto, médio e longo prazo em vista da autorrealização humana. Para atingir a finalidade apresentada pelo autor, um

---

<sup>7</sup> No caso brasileiro, a Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, conforme mencionado anteriormente, ao instituir a reforma do novo ensino médio, instaura o projeto de vida como componente curricular transversal obrigatório e dá a ele uma ênfase e importância bastante relevante na vida e trajetória das juventudes do ensino médio brasileiro. Isto será apresentado e desenvolvido de modo mais aprofundado ao longo dessa tese.

projeto de vida é concebido de natureza dinâmica e em constante aperfeiçoamento, composto de componentes, dimensões e variáveis que buscam identificar, desenvolver, conhecer e integrar sentimentos, necessidades e objetivos, acompanhados de valores, condições e aspirações pessoais. Segundo o autor, ele também poderá contribuir para o autoconhecimento, a construção e o aperfeiçoamento da identidade humana, reforçar motivações intrínsecas do indivíduo jovem, inspirar e integrar ações mais congruentes e sentidos mais profundos de quem somos, buscamos ser e fazer na vida e em sociedade.

Em continuidade com a fala de Burks, D'Angelo (2002) acrescenta que um projeto de vida pressupõe a compreensão do desenvolvimento humano integral do indivíduo e contribui para o conhecimento da condição e situação social nas quais ele se encontra e se desenvolve. Ele também evidencia perspectivas de futuro dos sujeitos acompanhadas de suas cosmovisões, saber lidar de maneira satisfatória e resiliente com momentos críticos e desafiadores da trajetória existencial a fim de enfrentar e ressignificar, por ventura, situações e experiências anteriores que possam condicionar o desenvolvimento e alinhamento permanentes de processos que integram idade, experiências, anseios, sentimentos, sonhos, perspectivas, problemáticas, condições e contextos sociais das juventudes (D'Angelo, 2002).

Ao ser conceituado e concebido enquanto ferramenta dinâmica, o projeto de vida em contextos de inseguranças e ameaçadores poderá auxiliar no desenvolvimento da “capacidade criativa diante da vida e da oferta de um horizonte existencial [...] mesmo em contextos inseguros, imprevisíveis como os contemporâneos sobre os quais o indivíduo não tem controle sobre a temporalidade da vida e da história” (Durau & Correia, 2020: 30-31) e, ao mesmo tempo, aposta nele suas melhores forças, recursos, sentimentos, expectativas, habilidades, conhecimentos e inteligências.

Em vista de oferecer substratos para compor uma base sólida de antecedentes teóricos, partimos de estudos brasileiros recentes que ofereceram contribuições para pesquisar sobre o tema projeto de vida no ensino médio, sob enfoques diversos, para o qual os autores não oferecem definições sistemáticas sobre o conceito. Em relação aos estudos realizados, os autores Dellazzana-Zanon & Freitas (2015) apresentam que, na revisão de literatura de artigos sobre projetos de vida na adolescência produzidos de 2000 até 2012, em contextos brasileiros, 63,6% deles não apresentam uma definição explícita de projeto de vida. Os demais apresentam várias definições sobre projeto de vida: a) intenção, b) estrutura psicológica; c) ação de

escolher; d) aspirações. Outro estudo apresentado por Araújo; Arantes & Pinheiro (2020),<sup>8</sup> entre os anos de 2009-2019 com jovens brasileiros, relata seis formas de como podem estar constituídos os projetos de vida dos jovens: frágeis 31,78%; idealizados 26,25%; centrados na família e no trabalho 19,11%; centrados no trabalho 7,32%; com intenções altruístas 3,93%; centrado no consumo e na estabilidade financeira 3,75%.

Estudo mais específico apresenta o projeto de vida relacionado a felicidade e escolhas profissionais com jovens brasileiros do ensino médio de escolas públicas com base na teoria dos modelos organizadores do pensamento. O referido estudo indica que os projetos de vida são frágeis e a escolha profissional visa a interesses de afinidade pessoal e não conforme a opinião familiar (Fancio, 2016). Os autores Leão; Dayrell & Reis (2011) apresentam a diversidade de projetos juvenis evidenciando estratégias elaboradas embasadas em contexto social, idades da vida e determinada postura frente ao futuro, expressão de um cenário sociocultural marcado por incertezas. Para Cebel Danza (2019), em pesquisa sobre a mudança e conservação dos projetos de vida dos jovens com alunos de escolas públicas da zona sul da cidade de São Paulo, que participam do programa Educação em valores, ao longo dos três anos do ensino médio, os projetos de vida têm variação em graus de complexidade conforme os desejos dos jovens no decorrer dos anos de estudos e contempla aspirações pessoais, constituição familiar, obtenção de bom emprego e desempenho profissional, contribuição e impacto positiva para a sociedade com compromissos sociais. Outra pesquisa sobre o engajamento social de jovens universitários de faculdades públicas e privadas do Brasil, a presença de projetos de vida consistentes tem maior frequência entre jovens socialmente engajados e uma relação bem próxima entre engajamento social e projeto de vida (Hartel, 2018).

---

<sup>8</sup> Entre os anos 2009 e 2019, o grupo de pesquisa na Universidade de São Paulo (Núcleo de Pesquisas em Novas Arquiteturas Pedagógicas) desenvolveu várias investigações com jovens, adultos e idosos. Pensando na escrita desse livro, surgiu a oportunidade de consolidar tais estudos, com o objetivo de dar aos leitores um perfil dos projetos de vida dos jovens brasileiros. Para esse trabalho, que agrega sete pesquisas, foram entrevistados 560 jovens brasileiros com idade entre 15 e 19 anos, oriundos das cinco regiões geopolíticas do Brasil. Os dados foram coletados em dois tipos de municípios: metrópoles (Belém, Fortaleza, Goiânia, São Paulo e Curitiba) e capitais regionais (Macapá, Crato, Dourados, Sumaré, Rio Claro e Ponta Grossa). Um total de 80% dos participantes vivia em áreas de condições socioeconômicas baixas nas periferias de centros urbanos e apenas 20% eram estudantes de escolas privadas, de nível socioeconômico médio-alto (Araújo; Arantes & Pinheiro, 2020: 46-56).

Conforme apresentado, o conceito “projeto de vida” foi abordado por autores diversos, com conotações diferentes e sob vários aspectos. Vale ressaltar que, para o caso brasileiro, este conceito e ferramenta também tem adquirido bastante relevância por ser um componente curricular pedagógico transversal obrigatório no currículo educativo para o ensino médio. Neste sentido, um aspecto relevante dessa investigação é poder dialogar sobre como as juventudes brasileiras de escolas particulares e públicas no estado de São Paulo, em especial, concebem, compreendem e se servem do projeto de vida em suas condições existencial, estudantil e profissional a partir da reforma educacional promulgada em 2017 para a educação básica brasileira impactado pela pandemia da Covid-19, enquanto expressão de ameaça e insegurança ontológica, assim como poder compreender quais efeitos pandêmicos poderiam ter impactado suas trajetórias juvenis em diversos aspectos.

Após apresentar estudos que embasaram o conceito e o fomento dessa pesquisa, julgamos importante ressaltar que, inicialmente, ela visava ampliar e aprofundar como os jovens brasileiros de escolas particulares e públicas no estado de São Paulo compreendiam e se serviam do projeto de vida enquanto componente curricular em vista de melhor prepará-los para decisões e escolhas acadêmicas e de interesse juvenil em vista dos próximos passos a serem dados por eles ao concluírem o ensino médio.

A referida reforma educacional brasileira instituiu a nova Base Nacional Curricular Comum, conhecida atualmente como BNCC. Ela deveria estar presente nos currículos escolares e ser implantada até o final de 2019 e início de 2020<sup>9</sup>, de modo gradual, em todas as escolas brasileiras. Porém, no decorrer desse estudo e pesquisa, a humanidade foi acometida pela pandemia da Covid-19. Essa circunstância fez que o tema da insegurança ontológica fosse incorporado à pesquisa para dialogar com as trajetórias e os projetos de vida das juventudes que, na contemporaneidade, deparam-se, cada vez mais, com expressões e acontecimentos diversos resultantes de ameaças que expressam inseguranças ontológicas, das quais a pandemia da Covid-19 foi mais uma delas, prejudicando suas trajetórias, escolhas, sonhos e projetos de vida, em diversas dimensões e componentes, em um momento da vida e da trajetória

---

<sup>9</sup> Brasil. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 23 jul. 2023.



educacional bastante complexo e desafiador, pois a conclusão do ensino médio requer a tomada de decisão sobre diversas escolhas a serem feitas em vista dos próximos passos a serem dados pelas juventudes.

Pode-se dizer, portanto, que todas as juventudes foram impactadas de alguma maneira pelas consequências e pelos prejuízos da Covid-19, sendo que muitas delas vivenciaram os efeitos da pandemia de forma mais dura, sofrida, com menos estruturas, recursos e condições de enfrentamento no que tange a socialização, vida estudantil, condições e recursos para estudar em casa, trabalho, vida e confinamento familiar, saúde psíquica e mental, medos, quadros de ansiedade, decisões e escolhas sobre perspectivas futuras de vida, autonomia etc.

A intencionalidade de dar voz às juventudes para que elas pudessem exprimir em primeira pessoa seus sentimentos, vivências e percepções confrontados com a Covid-19 levou-nos a definir um desenho metodológico de natureza qualitativa e adotar técnicas de coleta de dados que dessem aos participantes o máximo de liberdade e protagonismo para externar, relatar e compartilhar suas vivências, sentimentos, experiências e efeitos pelos quais foram impactadas por este acontecimento tão sofrido e dramático. Somados esses aspectos, chegou-se à pergunta norteadora para a investigação desta tese, de indagar sobre os efeitos da Covid-19 nas trajetórias e nos projetos de vida das juventudes enquanto expressão de insegurança ontológica, acompanhada de seus objetivos e hipótese, apresentados mais adiante.

## **1.2 A pandemia da Covid-19 no mundo, um breve histórico**

A pandemia da Covid-19 impôs ao planeta e à humanidade crises e desafios sem precedentes nas áreas sanitária, econômica, educacional, laboral, social, entre outras. Organismos internacionais como OMS, Nações Unidas, Unesco e OIT alertaram sobre consequências severas que atingiriam grupos de indivíduos mais vulneráveis, entre estes, as juventudes, no que tange a socialização, saúde física e mental, evasão escolar, qualidade educacional e condições para estudar, perda de trabalho e renda e condições laborais (Conjuve, 2020: 2).

Algumas datas demonstram, para uma sociedade totalmente globalizada, a conexão e a velocidade com que a doença foi espalhada pelo planeta com suas consequências devastadoras e incalculáveis. No dia 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi notificada pelo governo chinês da ocorrência de um tipo de pneumonia em Wuhan, capital da

província de Hubei, na China. No dia 7 de janeiro de 2020, foi confirmado que era um novo coronavírus (Sars-CoV-2) e a infecção foi chamada de Covid-19 (*coronavirus disease 2019*). Em 23 de janeiro de 2020, Wuhan já havia sido isolada, porém, mais de 5 milhões de pessoas já haviam se deslocado para outras cidades da China e do mundo.

O primeiro caso diagnosticado no continente americano foi nos EUA em 21 de janeiro de 2020. Na Malásia e na Austrália, os casos foram identificados no dia 25 de janeiro, assim como na Europa, que se tornou o principal centro de propagação internacional do vírus. Em 26 de fevereiro de 2020, é registrado o primeiro caso na América Latina de um brasileiro retornado da Itália. Em 11 de março de 2020, a OMS declara a Covid-19 uma pandemia planetária.

Em 17 de março, aconteceram as primeiras mortes pela Covid-19 em São Paulo e no Rio de Janeiro. Em 21 de março, já havia registros do vírus em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal. No dia 24 de março, em rede nacional, o presidente da república, Jair Bolsonaro, disse que a vida do país deveria seguir seu curso normal, que não havia a necessidade do isolamento social, pois se tratava apenas de uma “gripezinha” e de “histeria” provocada por opositores (Luz; Feffermann; Abramovay; et al., 2021: 180-181; Barreto Jr.; Correia; Souza, et al., 2023). No dia 13 de julho de 2022, o número de óbitos no Brasil causados em decorrência do coronavírus ultrapassava os 674.000<sup>10</sup>.

Em consonância com a informação anterior, Bringel & Players (2020) dizem que a pandemia “ha generado un estado de alerta global, dejando el mundo en suspenso [...] cambió las rutinas y las vidas diarias de cada ser humano en el planeta, con múltiples impactos para el futuro” (p. 9) e “se transformó prontamente en crisis económica y social a escala mundial” (Cepal, 2020: 7).

A pandemia acometeu o planeta terra e a humanidade em um momento histórico de “agotamiento de los recursos naturales y de emergencia climática y medioambiental en el que el capitalismo muestra su cara más depredadora [...] de retrocesos democráticos y de derechos y de desconfianza y rechazo hacia los sistemas políticos” (Bringel & Players, 2020: 10).

Complementando a fala de Bringel & Players (2020), o autor Boaventura de Souza Santos (2021), diz que a Covid-19 é uma das consequências da pandemia macro e mais letal

---

<sup>10</sup> Brasil registra 352 novas mortes por Covid; casos conhecidos passam de 33 milhões. G1. 12 jul. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/saude/coronavirus/noticia/2022/07/12/brasil-registra-352-novas-mortes-por-covid-casos-conhecidos-passam-de-33-milhoes.ghtml>. Acesso em: 13 jul. 2022.

que assola a humanidade desencadeada por três “unicórnios” desde o século XVII, o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. A pandemia acentua ainda mais a crise planetária em curso marcada por desigualdades sociais, concentração de renda, empobrecimentos, machismos e colonialismos em escalas globais dos países mais ricos frente aos países e populações mais empobrecidas e vulnerabilizadas, a exploração desmedida e insustentável em curso dos recursos naturais que agrava ainda mais a crise ecológica, climática, social, política, econômica que assola o planeta terra e a humanidade, diante da qual poucos acordos mundiais são assumidos e firmados por conta do mercado capitalista neoliberal.

A pandemia da Covid-19 “es una manifestación entre muchas del modelo de sociedad que comenzó a imponerse a nivel mundial a partir del siglo XVII y que ahora está llegando a su etapa final” (Souza Santos, 2021: 94). Segundo o autor, a pandemia não “se trata de una venganza de la naturaleza. Es pura defensa propia. El planeta debe defenderse para garantizar su vida. La vida humana es una parte ínfima (0,01%) de la vida planetaria a defender” (Souza Santos, 2021: 94). As medidas sanitárias impostas para a população mundial em decorrência da pandemia da Covid-19 e, entre elas, a quarentena, revelam que:

hay alternativas posibles, que las sociedades se adaptan a nuevas formas de vida cuando es necesario y se trata del bien común. Esta situación es propicia para pensar en alternativas a las formas de vivir, producir, consumir y convivir en los primeros años del siglo XXI. (Souza Santos, 2021: 98)

Outro componente que pode ser acrescentando, em consonância aos anteriores, é que no entendimento de Campillo (2021) a Covid-19 é uma antecipação do colapso civilizatório para o qual a humanidade caminha, caso não mude a sua consciência ecossistêmica, seus hábitos e suas atitudes em razão do risco de esgotamento das energias fósseis, a mudança climática, a perda da biodiversidade, o fim dos recursos naturais, a contaminação do ar, das águas e do solos, que colocam em risco a sobrevivência da vida e da espécie humana.

O vírus evidenciou em maior proporção que o capitalismo econômico neoliberal, além de degradar grande parte dos ecossistemas terrestres, acentuou brutalmente as desigualdades sociais e territoriais, precarizou as condições de uma grande parcela da população humana em escala mundial, está deteriorando e privatizando os serviços e instituições públicas,

subordinado a vida humana e da biosfera ao benefício especulativo e ao interesse dos grandes grupos econômicos (Campillo, 2021; Puddephatt, 2022).

A Covid-19 também ampliou o enorme desajuste entre os complexos desafios ecossociais e a incapacidade dos governos para adotar estratégias orgânicas efetivas a fim de empreender mudanças no rumo das esferas sociais e escalas territoriais para prevenir e diminuir seus impactos negativos. Estaremos sujeitos a sofrer com novas epidemias globais caso não consigamos, enquanto humanidade, evoluir na retenção do avanço do espólio dos ecossistemas e da escassez dos recursos naturais, desencadeados pelo consumismo e individualismo, pois há uma profunda e vital interdependência entre a vida do planeta Terra e a saúde humana, a vida animal e a vida ambiental (Campillo, 2021; Puddephatt, 2022). Essa perspectiva também pode estar associada, no entendimento do papa Francisco (2015), à “casa comum” e à “ecologia integral”, evidenciando a contínua interdependência da sobrevivência de todos os seres vivos e a integral corresponsabilidade do ser humano para com a natureza, a ecologia e os recursos naturais.

Uma questão muito séria a ser colocada para toda a humanidade e para cada ser humano diante da devastadora pandemia da Covid-19 é saber o quanto estamos dispostos a lutar, implementar políticas e atitudes em vista de transformar e mitigar o avanço das ameaças humanas e bélicas com alto poder destrutivo, em escalas assustadoras? O que pode ser mudado e assumido pela humanidade, países e cada ser humano, em prol de um novo tipo de contrato social ecológico que mitigue as ameaças e a extinção da espécie humana do planeta Terra? Pode-se dizer, diante disso, que a ideia do planeta Terra, a construção, a inovação e a capacidade de inventar, novamente, talvez sejam o dom mais forte e originário da humanidade quando orientados para o respeito da alteridade, do outro, o reconhecimento das nossas múltiplas interdependências, relações complexas e delicadas em nosso finito planeta, as ciências políticas e econômicas poderão nos permitir um futuro mais esperançoso e sustentável (Puddephatt, 2022).

Diante das gravíssimas crises e ameaças planetárias que assolam a humanidade, em particular e de forma mais dramática os países e populações mais empobrecidas e vulneráveis, a humanidade deve cultivar duas ideias básicas: a) a vida humana é apenas 0,01% da vida existente no planeta; b) defender conjuntamente a vida do planeta é condição para a

continuidade da vida e da espécie humana. Caso contrário, a natureza continuará sempre a defender-se dos maus tratos provocados pelos humanos (Souza Santos, 2021: 100).

A experiência pandêmica desvelou o quanto os humanos precisam repensar e cuidar mais de suas práticas no presente com o objetivo de mitigar as severas consequências e crises já em curso por causa de suas atitudes. Para pensar outro futuro comum possível é necessário o compromisso com um novo regime político, econômico sustentável que não desconsidere a importância do planeta Terra em suas decisões e organizações políticas estratégicas. A pandemia demonstrou que a única segurança que podemos ter é aprender a conviver com a insegurança, o temporário e o provisório, caso não sejamos capazes de mudar a consciência e as atitudes de humanos com o cuidado da nossa “casa comum”.

Para que haja um reposicionamento possível e necessário da vida humana, em vista de uma convivência melhor, mais harmônica e corresponsável com a natureza, é preciso uma virada epistemológica, cultural e ideológica que fundamente soluções políticas, econômicas e sociais que garantam a continuidade da vida humana digna no planeta, por meio de: a) criar um sentido comum que nos remeta à consciência de que nos últimos quarenta anos vivemos a quarentena política, cultural e ideológica de um capitalismo fechado em si mesmo, a quarentena da discriminação racial e sexual, sem a qual o capitalismo não pode sobreviver; b) termos a capacidade de imaginar “el planeta como nuestro hogar común y a la naturaleza como nuestra madre original a quien le debemos amor y respeto. No nos pertenece. Le pertenecemos a ella” (Souza Santos, 2021: 101).

Para Lator (2021), a Covid-19 evidenciou a irresponsabilidade de muitos atores sociais, políticos, acadêmicos e religiosos que menosprezaram a preciosidade e a fragilidade da vida humana em detrimento dos interesses de ganho econômico. Isso revela que as instituições sociais vocacionadas ao aprimoramento dos valores (políticos, educacionais, econômicos, religiosos e democráticos) apresentam-se ineficazes diante dos impactos da Covid-19 e que elas têm domínio sobre a natureza, mas ao contrário, demonstrou o quanto o ser humano torna-se vulnerável em relação à natureza, quando ele não está comprometido com ela.

Para Reimers (2022), a Covid-19 provocou a perda e o desinteresse pela aprendizagem na modalidade remota; a capacidade das famílias de apoiar crianças e jovens no seu percurso educativo; perda de renda familiar; desemprego; insegurança alimentar; estresse emocional;

medo de infectar-se e de infectar familiares; aumento da pobreza, da exclusão social das desigualdades socioeconômicas, educacionais e de aprendizagem; despreparo e desafio de governos, escolas e professores para pensar alternativas educativas em regime de urgência; recursos, conexão de internet e aparatos tecnológicos insuficientes; reprodução das desigualdades sociais e educacionais, entre outros. Estima-se que “o custo da interrupção da educação gerou a perda de lucro de \$10 trilhões de dólares ao longo do tempo para a corrente geração de estudantes” (Banco Mundial, 2020, In: Reimers, 2022: 3).

No que tange aos efeitos desencadeados pela Covid-19 no pico mais alto da sua contaminação e disseminação entre crianças, adolescentes e jovens está associado ao isolamento e distanciamento físico pressão e tensão familiar e diminuição de acesso aos serviços de apoio à saúde mental. Certamente, no “pós-pandemia”, particularmente em casos de populações mais empobrecidas e em condições de maiores vulnerabilidades, os problemas que mais afetarão crianças, adolescentes e jovens, em particular, estarão relacionados à recessão econômica, distúrbios de ansiedade, estresse e exposição à violência e maus tratos (Carrasco; García; Escobar, et al., 2021; Fegert; Vitiello; Plener, et al., 2020; Li; Wang; Xue, et al., 2020). Fala-se que a “geração covid” (Alves, 2020<sup>11</sup>) ou geração viral (Feixa, 2021) (jovens com menos de 25 anos), sofrerá muito mais as consequências da pandemia no presente e no futuro em razão das desigualdades educacionais, socioeconômicas e laborais.

### **1.3 A Covid-19 no Brasil: aspectos gerais**

A pandemia da Covid-19 chega à América Latina e ao Caribe “en el marco de tres crisis estructurales” (Bárcena; Cimoli, In: Cepal 2020: 33): *social* (altos niveles de desigualdad); *económica* (bajo crecimiento y el rezago tecnológico de la región); *ambiental* (pérdida de biodiversidad, bosques, aguas, tendencia al aumento de las emisiones de gases de efecto invernadero”. Ela “pasará a la historia como la peor de la historia económica latinoamericana. Además de la drástica contracción de la actividad productiva, representará un retroceso de al

---

<sup>11</sup> Alves, J. E. D. Desemprego e a mobilidade social descendente da Geração Covid. Artigo de José Eustáquio Diniz Alves. Instituto Humanitas Unisinos - IHU. 16 jul. 2020. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/601006-desemprego-e-a-mobilidade-social-descendente-da-geracao-covid-artigo-de-jose-eustaquio-diniz-alves>. Acesso em: 14 jul. 2022.

menos una década en materia de lucha contra la pobreza y la desigualdad” (Ocampo *In*: Cepal 2020: 48).

A Covid-19 “encontra a população brasileira em situação de extrema vulnerabilidade, com altas taxas de desemprego, desmonte das políticas sociais e intensos cortes de investimentos em saúde, educação e pesquisa no Brasil” (Luz; Feffermann; Abramovay, et al., 2021: 183). Ela ampliou ainda mais a crise nacional que “turva o horizonte e inibe os jovens na construção de projetos ajustados a seu campo de possibilidades. Nesse contexto, os jovens recorrem a um refúgio no presente. Sendo o futuro tão incerto, se apresenta mais como sonhos e desejos do que como projeto efetivo capaz de orientar a ação” (Weisheimer, 2021: 29).

Dados de pesquisas da Organização Pan-Americana da Saúde<sup>12</sup> dizem ainda que a Covid-19 desencadeou um aumento de 25% na prevalência dos casos de ansiedade e depressão no mundo, fator que levou mais de 90% dos países pesquisados a incluir a saúde mental e o apoio psicossocial em seus planos de resposta aos efeitos da Covid-19. Segundo a Organização Pan-Americana<sup>13</sup>, a causa central desse aumento é o “estresse sem precedentes causado pelo isolamento social decorrente da pandemia”, “as restrições à capacidade das pessoas de trabalhar, busca de apoio dos entes queridos e envolvimento em suas comunidades”.

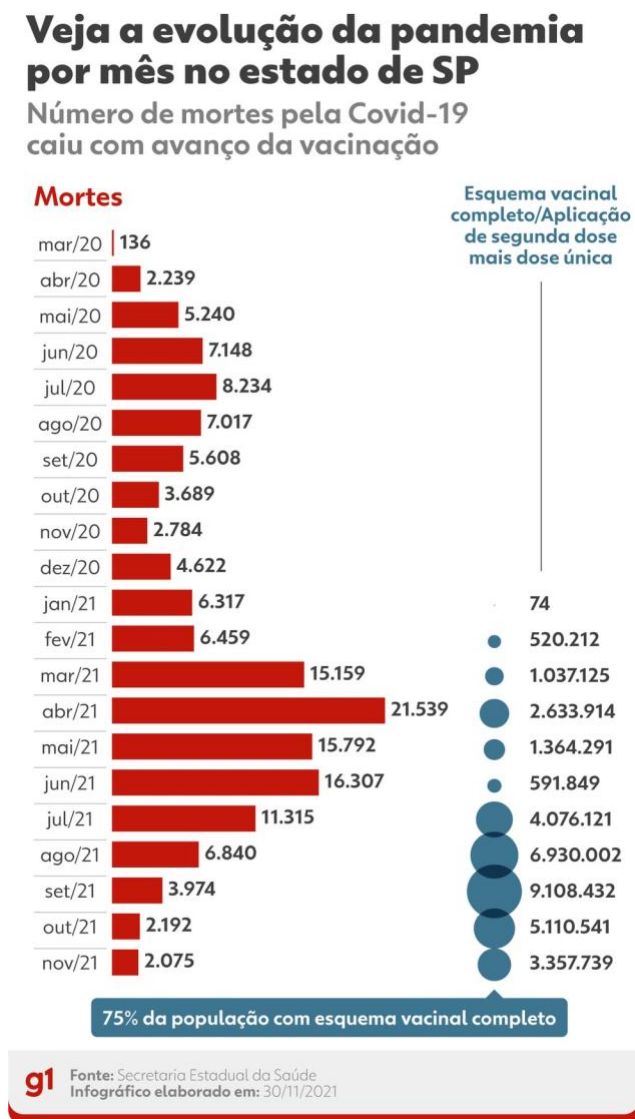
Somados a estes, outros desencadeadores de estresse também foram detectados: “solidão, medo de se infectar, sofrimento e morte de entes queridos, luto e preocupações financeiras”. No que tange aos profissionais da saúde, a exaustão “tem sido um importante gatilho para o pensamento suicida” (OPAS, 2 de março de 2022). Outro dado importante ressaltado pela pesquisa é a evidência de que jovens e mulheres são os sujeitos mais atingidos em relação à saúde mental.

---

<sup>12</sup> Pandemia de Covid-19 desencadeia aumento de 25% na prevalência de ansiedade e depressão em todo o mundo. Organização Pan-Americana da Saúde. 2 mar. 2022. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/2-3-2022-pandemia-covid-19-desencadeia-aumento-25-na-prevalencia-ansiedade-e-depressao-em>. Acesso em: 14 out. 2022.

<sup>13</sup> Pandemia de Covid-19 desencadeia aumento de 25% na prevalência de ansiedade e depressão em todo o mundo. Organização Pan-Americana da Saúde. 2 mar. 2022. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/2-3-2022-pandemia-covid-19-desencadeia-aumento-25-na-prevalencia-ansiedade-e-depressao-em>. Acesso em: 14 out. 2022.

Figura 1. Evolução da pandemia por mês no estado de São Paulo<sup>14</sup>



Segundo Araújo (2022), as pesquisas nacionais realizadas pelo Atlas das juventudes no Brasil, a “tendência de sentimentos negativos tornou a questão da saúde mental como tema prioritário para os jovens” (Araújo, 2022: 155). A maioria declarou estar chateada ou insegura.

<sup>14</sup> Retrospectiva: veja a evolução da pandemia de Covid-19 e da vacinação mês a mês no estado de São Paulo. In: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/12/29/retrospectiva-veja-a-evolucao-da-pandemia-de-covid-19-e-da-vacinacao-mes-a-mes-no-estado-de-sao-paulo.ghtml>. Acesso em: 20 jan. 2023.



Expressões como “sentimento ruim” ou “muito ruim” apareceram 54% entre as mulheres jovens e 43% entre os homens jovens. Em relação à saúde física e emocional, 61% relataram quadros de ansiedade, e 56% exaustão de redes sociais digitais, 51% exaustão ou cansaço constante e 40% insônia, 9% pensamentos suicidas ou automutilação, número ainda maior na faixa etária entre 15 e 17 anos (12%). Todas essas situações foram relatadas por mulheres.

O segmento populacional juvenil no Brasil “vive os impactos das desigualdades sociais, políticas e culturais de forma heterogênea” (Atlas das juventudes, 2021: 16). As desigualdades étnico-raciais brasileiras são históricas e persistentes. A população juvenil está representada por 68% de negros (51% pardos + 10% negros), 38% de brancos, 0,5% de amarelos e 0,4% de indígenas” (Atlas das juventudes, 2021: 16), sendo que as juventudes indígenas e LGBTQIA+ são costumeiramente invisibilizadas (Atlas das juventudes, 2021: 12).

Entre os prejuízos desencadeados pela pandemia da Covid-19 nas trajetórias e projetos de vida das juventudes participantes dessa pesquisa, poderão estar, conforme os dados evidenciados pela literatura apresentada, mesmo considerando a dificuldade de mensurar vários deles, a curto, médio e longo prazo, as defasagens educacionais, a retomada da economia, geração de empregos e recolocação das pessoas no mundo do trabalho; as consequências no aumento de quadros de ansiedade e problemáticas relacionadas à saúde mental da população em geral e, em particular, das juventudes; o aumento da pobreza, da exclusão social e da fome; o desemprego; os milhões de óbitos acontecidos; falências de empresas; precarização das formas de trabalho e aumento da informalidade laboral, particularmente entre as juventudes; violências domésticas; despreparo ou irresponsabilidade de governos na proposição de políticas para bloquear e mitigar o avanço da contaminação do vírus e dos óbitos etc. Por outro lado, a pandemia também gerou solidariedade, empatia, aprendizados, comprometimento para com pessoas mais expostas aos seus efeitos, valorização da vida, capacidade para reinventar-se; melhorias na qualidade de vínculos familiares, entre outros. Diversos dos impactos mencionados poderão ser encontrados no decorrer dessa tese e pesquisa, evidenciados pelas juventudes participantes.

#### **1.4 A Covid-19 e as juventudes brasileiras: algumas constatações e percepções a partir da bibliografia existente sobre o tema**

Nos contextos brasileiros, desde as origens, condições geográficas, desigualdades socioeconômicas e étnico-raciais e o dualismo educacional estruturam componentes e problemáticas que enviesam a qualidade da educação obrigatória gratuita oferecida pelos governos aos cidadãos, de modo particular no que tange às políticas de educação, estruturas, recursos e equipamentos educacionais, remuneração de professores, localização dos equipamentos escolares, acesso e permanência dos cidadãos no sistema educacional tanto para a educação básica, quanto para a técnica e o ensino superior (Gadotti, 2003; Freire, 2005).

O ensino médio, em particular, enquanto marco divisório e decisório sobre o futuro da formação educacional e qualificação profissional, influencia profundamente as trajetórias, escolhas e perspectivas de vida dos indivíduos. Ele tem sido palco de disputas políticas, ideológicas e mercadológicas, entre outras, entre preparar mão de obra para o mundo do trabalho imediato para as gerações e classes socioeconômicas mais empobrecidas, agravadas por questões de gênero, raça, sexo e local de moradia e proporcionar percursos educacionais mais sistematizados para gerações e classes socioeconômicas mais abastadas, elitizadas ou geograficamente mais privilegiadas dentro de um país de formato continental (Rocha; Furtado & Santos, 2022; Kuenzer, 2006; Luz; Feffermann; Abramovay, et al., 2021).

Ao considerar as premissas anteriores, pode-se dizer que pesquisar e contrastar significados atribuídos às trajetórias e projetos de vida de jovens de escolas públicas e privadas é já partir de fatores desiguais no que tange a oportunidade de acesso à escola, qualidade da educação recebida, condições para o estudo e permanência no sistema educacional brasileiro no qual, para o ensino médio, ultrapassa os 30% de evasão escolar nas escolas públicas; dependendo da realidade geográfica e das circunstâncias do alunado e da região, esse percentual pode ser ainda maior. Outro dado preocupante é que “em 2015 apenas cerca de 60% dos jovens de 15 a 17 anos estavam matriculados no ensino médio no país” (Tartuce; Moriconi; Davis, et al., 2018: 4-5).

Enquanto, na educação básica, quase 70% da população estudantil mais empobrecida que acessa o sistema educacional está no ensino público, na educação superior, este cenário está invertido, pois a maioria da população de baixa renda que consegue acessar o ensino

superior está no ensino privado. Esse fator e inversão é decorrência do fato de que a maioria dos estudantes mais empobrecidos tem que conciliar estudo, trabalho e outras responsabilidades, ou seja, “às classes de baixa renda: a educação profissional como uma formação funcional às necessidades do mercado, formação aligeirada na forma de cursos breves, em detrimento da universalização do ensino médio de qualidade para todos” (Ciavatta, 2018: 112), sem desconsiderar o sucateamento e a falta de investimento que a educação pública brasileira vem sofrendo em todas as suas instâncias e níveis, o que coloca em risco não apenas o presente e o futuro das gerações atuais e vindouras, mas também o retrocesso e a recessão que o próprio país poderá enfrentar a curto e médio prazo em decorrência da insuficiente formação e/ou a falta de profissionais altamente qualificados, cenário este agravado ainda mais pela pandemia da Covid-19.

A pandemia da Covid-19 trouxe sérias consequências para a vida das juventudes no que tange a condições de “saúde física, mental, riscos relacionados a evasão escolar, perda de trabalho e renda” (Conjuve, 2020: 2). Segundo os jovens, as condições física e emocional foram prejudicadas desde o início do isolamento social. A ansiedade, o tédio e a impaciência foram os sentimentos mais presentes (Conjuve, 2020: 29-35). Outro fator importante a considerar é que quase a totalidade das juventudes que estudam no ensino médio brasileiro dependem financeiramente de suas famílias. Muitas das que estudam em escolas públicas já trabalham ou buscam algum tipo de trabalho e renda durante o ensino médio por necessidade familiar e/ou pessoal, a fim de obter mais autonomia financeira e/ou melhorar a sua qualidade de vida e renda.

Para Tauá Pires (2020)<sup>15</sup> coordenadora da área de Juventudes, Raça e Gênero da Oxfam Brasil, em documentário sobre os impactos da pandemia na vida dos jovens de periferia, “a juventude está muito focada em sobreviver, em conseguir as coisas mais básicas para enfrentar e passar por esse período – como comida, moradia, ajuda aos familiares. Quando entram no modo de sobrevivência, todas essas perspectivas de plano de futuro (ir pra universidade, se organizar para buscar uma oportunidade melhor de trabalho, abrir um negócio) saem do horizonte. Esses jovens não conseguem mais projetar sua vida para daqui a cinco anos”.

---

<sup>15</sup> Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/os-impactos-da-pandemia-nosas-jovens-da-periferia> . Acesso em: 14 jul. 2022.

O sentimento de insegurança e defasagem explicita o relato de um conjunto de dificuldades que as juventudes enfrentaram no período do distanciamento físico da escola e com o ensino na modalidade virtual: “5 a cada 10 sentem impactos para manter o foco nas atividades; 4 a cada 10 para se organizarem nos estudos; e 3 a cada 10 nas relações sociais, como falar em público e interagir com professores e colegas” (Atlas das juventudes, 2022: 57). Em relação ao ensino médio, os relatos versam sobre dificuldade em cálculos e textos (52%); organização com os estudos (43%); falar em público (32%); interação com professores e colegas (29%); compreensão dos conceitos das disciplinas (27%); fazer contas matemáticas (25%) (Atlas das juventudes, 2022: 57).

Em complemento aos dados anteriores, segundo Abramo (2022), em pesquisa realizada pelo Atlas das juventudes no contexto brasileiro, durante a Covid-19, 38% dos jovens pesquisados estavam à procura de emprego e apenas 15% conseguiu, 5% desistiu de procurar e 23% continuou procurando. Dos 54% dos jovens que buscavam desenvolver alguma atividade remunerada, 38% o fazia por complemento de renda cujas atividades, na maioria dos casos, configuravam-se como bicos, trabalhos intermitentes e informais, prestação de serviços e venda de produtos. Diante do contexto pandêmico, grande parte das juventudes teve que assumir com maior intensidade a função de contribuir na geração de renda “para si e suas famílias, empenhando-se na busca por emprego ou na realização de bicos, expondo-se aos riscos de contaminação, [...] sem suporte para a proteção [...] sem equipamentos de proteção individual [...] e sem a proteção dos direitos trabalhistas” (Abramo, 2022: 193-194).

Nesse contexto, a renda familiar das juventudes paulistas empobrecidas foi mais impactada que outros segmentos sociais com a Covid-19, independentemente de estarem ou não trabalhando. Cerca de 3 a cada 10 jovens afirmaram que a renda pessoal diminuiu, e 1 a cada 10 perdeu todos os rendimentos, sendo que as juventudes negras foram as mais afetadas com perda total de renda. Além disso, 2 em cada 10 jovens viram um aumento na renda pessoal em razão da Covid-19, enquanto 4 em cada 10 afirmaram que a renda familiar diminuiu (Conjuve, 2021: 42).

Dados de outra pesquisa, do Instituto Data Senado sobre a educação na pandemia divulgados em agosto de 2020, evidenciam que são quase 56 milhões de alunos matriculados na educação básica e superior no Brasil, sendo 35% (19,5 milhões) os que tiveram as aulas suspensas por causa da pandemia de Covid-19, enquanto 58% (32,4 milhões) passaram a ter

aulas remotas. Na rede pública, 26% dos alunos que estão tendo aulas *on-line* não têm acesso à internet. Os dados ainda revelam que, na opinião de 63% dos responsáveis por alunos que tiveram aulas remotas, a qualidade do ensino diminuiu (Luz; Feffermann; Abramovay, et al., 2021: 188).

A percepção de defasagem educacional e de aprendizagem esteve presente na vida de 6 a cada 10 jovens entrevistados durante a Covid-19, segundo a pesquisa do Atlas das Juventudes, na realidade brasileira, com a ressalva de que ela não foi aplicada especificamente para jovens do ensino médio, mas a jovens entre 15 e 29 anos de idade, como contempla o Estatuto da Juventude (2013) na realidade brasileira<sup>16</sup>. A porcentagem das e dos jovens estudantes que concordam totalmente que sentem ter ficado para trás no aprendizado em razão da Covid-19 chega a 55%, o que traduz, para eles e elas, impactos sérios sobre as suas trajetórias de vida e saúde mental (Atlas das juventudes, 2022).

Outros dados divulgados pela pesquisa do Atlas das juventudes (2022) mostram que 3 a cada 10 estudantes afirmaram que poderiam ter parado de estudar caso as aulas não tivessem retornado ao formato presencial. Sobre as juventudes, a Covid-19 “modificou a dinâmica e o padrão do desengajamento escolar para jovens na educação básica” (Köptcke; Pinto & Padrão, 2022: 141). Ao afetar a saúde mental de jovens e adolescentes, devido ao afastamento físico e virtual da sala de aula, ela também contribuiu para a ausência escolar, o aumento do uso de álcool e drogas, automutilação e sentimentos suicidas entre as juventudes.

O distanciamento físico e social da escola e o confinamento doméstico das e dos estudantes no nível físico, psicológico e emocional (Brooks; Webster; Smith, et al., 2020), estar impossibilitados de frequentar fisicamente a escola, encontrar amigos, participar de experiências coletivas e culturais afetaram significativamente as juventudes e desencadearam problemas relacionados à saúde emocional. Sobre eles também incidiram problemas de outras naturezas que afetaram suas famílias, condições socioeconômicas, autonomia etc. (Abramo, 2022).

As juventudes paulistanas, segundo pesquisa da Conjuve (2021), manifestaram que a sua prioridade é por atividades que ajudam a trabalhar as emoções, principalmente entre as

---

<sup>16</sup> Brasil. Estatuto da juventude: atos internacionais e normas correlatas. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013. *E-book* (104 p.). ISBN 978-85-7018-520-4. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/509232/001032616.pdf>. Acesso em: 25 out. 2022.

jovens acima de 18 anos. Elas apontam como ações prioritárias para reduzir os impactos da Covid-19 na educação: “a criação de políticas que ajudem a reduzir as desigualdades educacionais, o acompanhamento psicossocial nas escolas e atividades para recuperação do conteúdo curricular” (Conjuve, 2021: 89).

Somados aos dados anteriores, diversas juventudes, em particular das classes econômicas mais desfavorecidas e empobrecidas, encontram diversas dificuldades para “conciliar o estudo, o trabalho e outras demandas da vivência juvenil, como convivência familiar, cultura e lazer, é tarefa árdua para os jovens” (Correa & Almeida, 2023: 13), por causa de problemáticas e estruturas sociais, políticas, econômicas e educacionais desencadeadas por injustiças sociais estruturais e desiguais. Por outro lado, a “baixa escolaridade, a má qualidade do ensino e a pouca ou nenhuma qualificação profissional são, para os empregadores, os maiores entraves para a inserção e permanência dos jovens no mercado de trabalho” (Correa & Almeida, 2023:14), além das precariedades laborais às quais podem estar sujeitos por decorrência dessas circunstâncias.

Outro fenômeno crescente na realidade brasileira que toca diretamente as juventudes é o aumento da porcentagem de jovens entre 15 e 29 anos que nem estudam nem trabalham, agravada ainda mais pela pandemia da Covid-19. Segundo a recente pesquisa do IBGE<sup>17</sup> (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), os 22,3% dos jovens brasileiros que não estudam nem trabalham somam mais de 10,9 milhões. Esses dados devem provocar outras reflexões e indagações na sociedade em geral, governos, famílias, instituições educacionais, mercado laboral e as próprias juventudes a respeito de quais são as causas que estão alimentando e engrossando as fileiras dos números dessas juventudes que se encontram fora da escola e do mundo laboral.

Os efeitos da Covid-19 dão a entender que o medo de contrair o vírus também esteve presente entre as juventudes, mesmo que elas não fossem consideradas, *a priori*, população de risco. As juventudes foram, em muitas situações, ocasiões e contextos, as que mais estiveram

---

<sup>17</sup> Vieceli, L. 22,3% dos jovens não estudam nem trabalham; mulheres negras são maior grupo. Folha de S.Paulo. 6 dez. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2023/12/223-dos-jovens-nao-estudam-nem-trabalham-mulheres-negras-sao-maior-grupo.shtml>. Acesso em: 6 dez. 2023.

expostas ao vírus<sup>18</sup> quer seja para auxiliar familiares, aumentar a renda pessoal ou familiar, quer seja para atender pessoas mais suscetíveis ao vírus, sujeitar-se a precariedades nas condições laborais como entregadores de aplicativos etc.<sup>19</sup> (Dias & Pinto, 2020).

Os antecedentes apresentados visam compor elementos e contextos socioculturais que contribuam para o fomento de olhares e recortes histórico-sociais diversos que favoreçam leituras mais aproximadas, amplas e aprofundadas sobre as trajetórias, condições, problemáticas e realidades que perpassaram as juventudes impactadas pela Covid-19. Com isto, pretende-se explorar e fomentar perspectivas sociológicas e educacionais mais dialógicas e equitativas sobre a diversidade e pluralidade das juventudes e dos sujeitos juvenis nessa etapa da vida e de concluintes do ensino médio, acompanhadas de suas demandas, anseios, medos, sonhos, condições socioeconômicas e existenciais, inseguranças e perspectivas de futuro, ancorados em dados coletados e analisados nessa pesquisa.

Na busca e no intuito por compreender, aprofundar e ampliar, mesmo que de maneira parcial, os efeitos sobre os fenômenos que perpassam o universo e as condições juvenis nesta etapa da vida dos indivíduos jovens, acometidos pela pandemia da Covid-19, foram elaborados a pergunta geral para essa pesquisa, os objetivos a serem estudados e respondidos por ela e construiu-se a hipótese de trabalho a fim de poder contribuir com insumos para dialogar com outros trabalhos e pesquisas realizados, em curso ou futuros, sobre os efeitos que a pandemia da Covid-19 desencadeou nas trajetórias e projetos vida das juventudes, de modo particular, no último ano do ensino médio, e como tais efeitos, enquanto expressões de insegurança ontológica, prejudicaram e impactaram suas trajetórias, decisões e projetos de vida, assim como também podem ter fomentado oportunidades para novos aprendizados, revalorizar ou adquirir outros, sobre os quais a existência humana juvenil é tecida.

---

<sup>18</sup> Lacerda, P. (2023). Jovens são os mais afetados pelos efeitos da pandemia, mostra estudo. Agência Brasil. 4 mar. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/saude/noticia/2023-03/jovens-sao-mais-afetados-pelos-efeitos-da-pandemia>. Acesso em: 22 maio 2023.

<sup>19</sup> Idoeta, P. A. (2020). Pandemia ameaça criar 'geração perdida' de jovens expondo-os a empregos precários, diz OCDE. BBC News Brasil. 27 maio 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-52814564>. Acesso em: 20 jul. 2022.

## **1.5 Formulação da pergunta de investigação**

Com base nos antecedentes apresentados, pode-se dizer que a pandemia da Covid-19 desencadeou graves prejuízos e impactos para o planeta e a humanidade, em geral, e para as juventudes brasileiras paulistanas do ensino médio, em particular. Por mais que seja complexo e difícil mensurar a amplitude e a profundidade de tais efeitos nas trajetórias e projetos de vida das juventudes, é possível perceber que eles foram diversos e desiguais. Causaram e/ou acentuaram diversos sentimentos de insegurança ontológica, fator já bastante presente nas configurações das sociedades contemporâneas, ainda mais acentuados pelos contextos e acontecimentos pandêmicos. A presente investigação visa, portanto, identificar, analisar e compreender, dentro de suas possibilidades e limites, quais efeitos foram desencadeados pela pandemia da Covid-19 nas trajetórias e projetos de vida das juventudes concluintes do último ano do ensino médio, em escolas particulares e públicas no estado de São Paulo.

### ***1.5.1 Pergunta de investigação***

Como a pandemia da Covid-19, enquanto expressão significativa da insegurança ontológica nas sociedades contemporâneas, impactou as trajetórias e projetos de vida dos estudantes do último ano do ensino médio, tanto em escolas particulares quanto públicas no estado de São Paulo?

Em vista de responder à pergunta de investigação, foram elaborados os seguintes objetivos:

### ***1.5.2 Objetivo geral***

Compreender, no contexto brasileiro, o impacto nas juventudes, das inseguranças ontológicas acentuadas pela pandemia da Covid-19, com a finalidade de identificar os efeitos nas trajetórias e nos projetos de vida das e dos jovens do último ano do ensino médio, em escolas particulares e públicas, no estado de São Paulo, enfatizando suas vozes, por meio de entrevistas.



### ***1.5.3 Objetivos específicos***

- I.** Explorar as percepções das juventudes do último ano do ensino médio sobre suas trajetórias e projetos de vida, assim como fatores que influenciaram suas escolhas e decisões durante esta fase de suas vidas.
- II.** Descrever os efeitos que as juventudes do último ano do ensino médio atribuem a pandemia da Covid-19 em suas trajetórias e na definição de seus futuros projetos de vida.
- III.** Identificar os aprendizados adquiridos e as perspectivas de futuro que as e os jovens desenvolveram como resultado de suas experiências durante a pandemia da Covid-19, assim como os impactos que estes poderiam ter em suas escolhas e projetos de vida em contextos “pós-pandêmicos”.

### ***1.5.4 Hipótese***

A hipótese de investigação visa comprovar que a Covid-19, ao ser uma expressão significativa da insegurança ontológica nas sociedades contemporâneas, tem gerado impactos diversos e profundos nas trajetórias e nos projetos de vida das juventudes do último ano do ensino médio em escolas públicas e particulares do estado de São Paulo, e estima-se que esse impacto se reflita também em mudanças nas perspectivas de futuro, nas decisões educacionais e profissionais, bem como na saúde emocional e social das e dos alunos, com variações significativas de acordo com o contexto social e pessoal de cada jovem.

*Tabela 1. Pergunta de investigação, objetivos e hipóteses relacionadas aos objetivos*

<b>Pergunta geral</b>	<b>Hipótese geral</b>
Como a pandemia da Covid-19, enquanto expressão significativa da insegurança ontológica nas sociedades contemporâneas, impactou as trajetórias e projetos de vida dos estudantes do último ano do ensino médio,	A Covid-19, ao ser uma expressão significativa da insegurança ontológica nas sociedades contemporâneas, tem gerado impactos diversos e profundos nas trajetórias e nos projetos de vida das juventudes do último ano do ensino médio das escolas públicas e particulares do estado de São

tanto em escolas particulares quanto públicas no estado de São Paulo?	Paulo, e espera-se que esse impacto se reflita também em mudanças nas perspectivas de futuro, nas decisões educacionais e profissionais, bem como na saúde emocional e social das e dos alunos, com variações significativas de acordo com o contexto social e pessoal de cada jovem.
<b>Objetivos específicos</b>	<b>Hipóteses específicas</b>
<b>I</b> - Explorar as percepções das juventudes do último ano do ensino médio sobre suas trajetórias e projetos de vida, assim como fatores que influenciaram suas escolhas e decisões durante esta fase de suas vidas.	<b>H1.</b> A compreensão das e dos estudantes concluintes do ensino médio sobre os seus projetos de vida será marcada por percepções e experiências que refletem o dinamismo e a singularidade das suas trajetórias. Estas percepções e definições poderão ser influenciadas e variar em função de fatores como o contexto familiar, o sexo e o tipo de instituição de ensino, esperando-se que estes condicionantes desempenhem um papel importante nas decisões dos alunos durante esta fase das suas vidas.
<b>II</b> - Descrever os efeitos que as juventudes do último ano do ensino médio atribuem a pandemia da Covid-19 em suas trajetórias e na definição de seus futuros projetos de vida.	<b>H2.</b> A experiência vivida pelas juventudes do último ano do ensino médio com a pandemia da Covid-19 traduziu-se em dificuldades diversas e desiguais de acordo com o contexto familiar, o sexo e o tipo de estabelecimento de ensino, identificando impactos que prejudicaram as suas trajetórias e os seus projetos de vida, particularmente em relação à saúde mental, ao medo, à vida acadêmica, ao desemprego, à perda de rendimentos, à socialização, às escolhas e decisões, entre outros aspetos.
<b>III</b> - Identificar os aprendizados adquiridos e as perspectivas de futuro que as e os jovens desenvolveram como resultado de suas experiências durante a pandemia da Covid-19, assim como os impactos que estes	<b>H3.</b> As experiências vividas pelos jovens durante a pandemia de Covid-19 podem ser refletidas em uma série de lições aprendidas, bem como em perspectivas futuras, expressas em anseios, demandas e projeções individuais. Estes elementos exercem uma influência significativa nas suas

<p>poderiam ter em suas escolhas e projetos de vida em contextos “pós-pandêmicos”.</p>	<p>escolhas e projetos de vida em contextos “pós-pandêmicos”, impactando de forma otimista ou pessimista aspectos fundamentais como a continuação da educação, a inserção laboral, a formação de relações pessoais e familiares, bem como o seu empenho e participação social.</p>
--	--



## CAPÍTULO 2

### Marco teórico

#### Introdução

Conforme apresentado na introdução geral, o objetivo desta tese é refletir sobre como as trajetórias e projetos de vida das juventudes do último ano do ensino médio, em escolas públicas e particulares no estado de São Paulo, em contextos de insegurança ontológica, foram impactadas pela pandemia da Covid-19. Também é parte fundante desta pesquisa identificar e analisar seus possíveis efeitos e refletir sobre muitos dos desafios que as juventudes contemporâneas enfrentam na vivência de suas trajetórias e elaboração de seus projetos de vida em meio a sociedades em permanente transformação.

A primeira seção reflete sobre o tema projeto de vida enquanto ferramenta e componente curricular transversal para o ensino médio brasileiro a partir da última reforma educacional aprovada pelo governo brasileiro na Lei federal nº 13.415, no dia 16 de fevereiro de 2017<sup>20</sup>, ao determinar uma nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC), na interface com teorias, políticas e desafios educacionais, sociais, econômicos enfrentados pelas instituições de ensino, famílias e as juventudes no ensino médio.

A segunda seção aborda o projeto de vida enquanto um conceito moderno dinâmico e em construção para além das indicações, incorporação e componente no ensino médio brasileiro. Esta ampla perspectiva visa refletir sobre definições conceituais, eixos estruturantes e dimensões que podem compor um projeto de vida para as juventudes, entre elas, a dimensão pessoal, social/ética e profissional. Também adentra em temas relacionados aos valores, valorização da vida, sentido na vida, condições subjetivas e de ordem externas, que requerem ajustes nos projetos de vida, por serem dinâmicos, em vista de construir significados para o sujeito e encontrar um sentido para a própria existência.

A terceira seção dialoga com fundamentos e conceitos sobre as trajetórias juvenis e o projeto de vida, gerações e as juventudes enquanto construção social, histórica, polissêmica

---

<sup>20</sup> Brasil. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Lei nº 13.415 de 16/02/2017. Diário Oficial da União, 17 fev. 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 23 mar. 2024.

em sociedades contemporâneas em mutação, fragmentadas, fluidas, líquidas, que apresentam alto grau de insegurança ontológica para elas, em particular.

A quarta seção versa sobre os efeitos da pandemia da Covid-19 na educação básica brasileira, em particular no ensino médio, que impactam trajetórias, vivências e projetos de vida das juventudes nesta fase da vida e etapa escolar e apresentam-lhes diversos prejuízos e dificuldades.

A quinta seção traz considerações e proposições do autor/pesquisador para o estudo apresentado em vista de contribuir para uma melhor compreensão e aproximação das bases teóricas sobre o projeto de vida situadas e confrontadas com as juventudes do último ano do ensino médio em escolas públicas e particulares no estado de São Paulo, com base nos impactos da pandemia da Covid-19. Também nesta seção, é apresentada uma proposição de definição sobre o projeto de vida fundamentado nos resultados obtidos com as juventudes impactadas por inseguranças ontológicas e, dentre elas, pela Covid-19, além de apresentar um mapa conceitual com os principais componentes teóricos e resultados evidenciados nesta tese.

Do ponto de vista teórico e científico, abordar e refletir sobre o conceito de projeto de vida com jovens em uma sociedade em constante transformação e mudanças que apresenta diversos desafios para a segurança ontológica dos indivíduos, à luz da recente pandemia que afetou drasticamente o mundo e o Brasil, adquire uma grande relevância em razão de efeitos e consequências desencadeados em suas vivências, trajetórias e projetos de vida. Entre os múltiplos impactos e prejuízos experimentados pelas juventudes, destacam-se: o isolamento social, o estudo remoto/virtual em casa sem estar fisicamente na escola, o desemprego, a perda de renda e as condições precárias de trabalho, as inseguranças e os medos, as interferências na qualidade da saúde mental, os questionamentos sobre a valorização e o sentido na vida, o desenvolvimento de outros aprendizados, habilidades, competências, e a recuperação de momentos de convivência familiar.

As juventudes que estão no ensino médio (última etapa da educação básica)<sup>21</sup>, além das mudanças próprias de natureza física, psicológica, biológica, afetiva, social, sexual, entre

---

<sup>21</sup> A educação básica escolar obrigatória gratuita tem início aos 4 (quatro) anos e vai até aos 17 (dezesete) anos de idade. Ela está organizada da seguinte forma: a) pré-escola (educação infantil, até aos 5 (cinco) anos; b) educação fundamental I e II (a partir dos 6 (seis) anos até aos 14 (quatorze) anos; c) ensino médio (três últimos anos, dos 15 (quinze) aos 17 (dezesete) anos). BRASIL. Senado Federal. LDB: lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. *E-book* (63p.). ISBN

outras, recebem também muita pressão das famílias, da sociedade, do seu entorno e de si próprios sobre o tipo de pessoa que desejarão ser e sobre qual direcionamento darão à própria vida em relação ao futuro, acompanhadas de inseguranças, medos e indecisões.

Todos os complexos e desafiadores processos e mudanças vivenciados pelos sujeitos juvenis nesta etapa da vida e do ciclo escolar, em suas múltiplas dimensões, cada qual a seu modo e singularidade, foram brutalmente abalados pelos impactos da Covid-19, desencadeando nas vivências de suas trajetórias outros efeitos e prejuízos, de múltiplas naturezas, muitos ainda não mensuráveis, particularmente em estudantes concluintes do ensino médio no ano de 2021, no estado de São Paulo, período no qual essa pesquisa de campo foi realizada.

### **2.1 Projeto de vida instituído como componente curricular para o ensino médio brasileiro: da teoria às políticas educacionais (a nova reforma educacional da Base Nacional Curricular Comum (BNCC))**

O tema “projeto de vida” tem ganhado mais relevância e espaço nas reflexões e diálogos contemporâneos no que tange a sua relação e aproximação com o universo das juventudes, de modo particular na realidade brasileira, na qual a nova reforma educacional para a educação básica – BNCC – o coloca como componente curricular transversal obrigatório, conforme será apresentado à frente.

A primeira seção visa refletir sobre o projeto de vida enquanto componente curricular obrigatório e ferramenta educacional na realidade brasileira a partir da última reforma educacional – BNCC – em diálogo com políticas educacionais que as fundamentam e os desafios que se apresentam para as juventudes no que tange à reflexão e elaboração de um projeto de vida, enviesado por políticas e ideologias de cunho neoliberal em uma sociedade em permanente transformação, impactados pela pandemia da Covid-19.

Mais do que formatações propositivas de modelos para elaborar-se um projeto de vida, sabendo que elas são várias, válidas e necessárias, ganhou mais campo a discussão sobre as

contribuições que um projeto de vida pode oferecer para as trajetórias e perspectivas de vida presente e futura para as juventudes, uma vez que ele fomenta o protagonismo juvenil, particularmente na conclusão da educação básica, etapa muito oportuna e de fundamental importância para as juventudes decidirem o que fazer da vida e se projetarem enquanto pessoas, cidadãos e profissionais rumo ao futuro. Mesmo sabendo que o tema “projeto de vida” tornou-se um componente curricular obrigatório na nova reforma educacional brasileira – BNCC –, há muitas juventudes que o desconhecem ou não têm compreensão e conhecimentos suficientes sobre ele ou até não os têm elaborado por questões de naturezas diversas.

O ensino médio brasileiro passou por mais uma reforma em 2017<sup>22</sup> cujo principal foco de mudança é a organização curricular dos conteúdos por áreas de conhecimentos que favoreçam o protagonismo dos estudantes, segundo os mentores da reforma. As novas políticas de organização curricular esvaziam muitos conteúdos humanistas, propositores de reflexão e consciência crítica, culturais e sociais em vista de favorecer a flexibilização do currículo para melhor atender outras demandas e desejos das juventudes estudantes por meio dos Itinerários Formativos, segundo seus mentores.

O ensino médio brasileiro é compreendido como a etapa final da educação básica, na qual, hipoteticamente, presume-se que os projetos de vida de grande parte das juventudes já estejam mais delineados e amadurecidos, uma vez que suas trajetórias, necessidades, problemáticas, expectativas presentes e futuras e seus sonhos estão em diálogo mais constante e amadurecido com as diferentes áreas do conhecimento, do que anseiam viver e fazer após concluir esta etapa da educação formal, abertas às perspectivas de futuro.

A extensão da oferta e da universalização do ensino médio para toda a população brasileira ficou assegurada com a Constituição de 1988 (Brasil, 1988), na qual está legislado que é dever do Estado a expansão da obrigatoriedade e a gratuidade dessa etapa de educação. A LDB, Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), define o ensino médio como a conclusão da educação básica (Rocha; Furtado & Santos, 2022). A Emenda Constitucional nº 59/2009 da Constituição Federal assegura a obrigatoriedade e a gratuidade da educação básica para a faixa etária de 4 a

---

<sup>22</sup> Cf. Brasil. Lei nº 3.415, de 16 de fevereiro de 2017. Lei nº 13.415 de 16/02/2017. Diário Oficial da União, 17 fev. 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 23 mar. 2024.



17 anos no Brasil, na qual constam o acesso e a permanência obrigatória das juventudes de 15 a 17 anos idade adequada para o ensino médio.

Ao considerar a obrigatoriedade e a permanência de todos os jovens com a referida idade no ensino médio brasileiro, desconsidera-se ou não se dá a devida importância a entraves e desigualdades que impedem muitas das juventudes brasileiras empobrecidas acessarem, permanecerem ou receberem uma educação de qualidade por conta de disparidades socioeconômicas, condições e singularidades étnico-raciais, localização geográfica, descontinuidade nos itinerários educacionais, conciliação de estudo e algum tipo de trabalho já nesta faixa etária, entre outros.

O que utopicamente seria a consolidação de uma educação de qualidade para todas as juventudes tem se mostrado “como um dos maiores entraves educacionais do país, exigindo uma profunda reflexão sobre esse segmento e a adoção de novas práticas pedagógicas (Rocha; Furtado & Santos, 2022: 125), pois o ensino médio brasileiro, na atualidade, é a etapa mais desafiadora da educação básica por conta de uma série de problemáticas, entre elas, “a falta de identidade, as altas taxas de evasão escolar, o baixo rendimento nas avaliações educacionais e a grande distorção idade-série são alguns dos principais problemas a serem enfrentados nesse segmento” (Rocha; Furtado & Santos, 2022: 126).

A referida legislação volta-se, preferencialmente, para a política curricular e não adentra no campo de como implantar, implementar e assegurar políticas públicas que promovam sua oferta com qualidade social para todas as juventudes de 15 a 17 anos, para que elas tenham acesso e permanência na escola, em razão das inúmeras problemáticas socioeconômicas e étnico-raciais, entre outras, que perpassam a população juvenil mais empobrecida e vulnerabilizada, escolas bem equipadas e pautadas na formação humana integral, com professores valorizados e com carreira e condições de trabalho (Costa, 2018).

Segundo Saviani (2013), o direito de cada cidadão brasileiro acessar e permanecer na escola só será possível quando os entes federativos garantirem políticas que tenham uma educação com o mesmo padrão de qualidade para toda a população, o que implica extinguir a distância entre a educação básica proclamada como direito (Costa, 2018) e as responsabilidades governamentais “de prover os meios para que o referido direito seja efetivado. Eis por que se impôs o entendimento de que a educação é direito do cidadão e dever do Estado” (Saviani, 2013: 745).

Para Carvalho, a nova reforma do ensino médio brasileiro “está associada à discussão sobre a flexibilidade do mercado de trabalho e ao enfraquecimento do Estado de bem-estar social, reivindicação neoliberal [...] E que hoje, pelas evidências cotidianas, se consolida na agenda política e econômica” (Carvalho, 2019: 981).

A atual reforma da educação básica brasileira remonta a discussões educacionais dos anos 90 entendidas por muitos pensadores como abertura às políticas e culturas neoliberais que começaram a ganhar espaço em território brasileiro. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/1996, Art. 35, § 7 diz que os “currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno” e “adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 1996, Art.35, § 7).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) compreendem que é necessário assegurar aos estudantes “o desenvolvimento de capacidades como as de relação interpessoal, as cognitivas, as afetivas, as motoras, as éticas e as estéticas de inserção social” (Brasil, 1997: 34) assim como “os aspectos emocionais e afetivos são tão relevantes quanto os cognitivos, principalmente para os alunos prejudicados por fracassos escolares ou que não estejam interessados no que a escola pode oferecer” (Brasil, 1997: 64), afirmando que as competências socioemocionais podem ser potencializadas nas escolas em estreita articulação com o desenvolvimento das habilidades cognitivas. A Lei federal nº 13.415/2017 (reforma da Educação Básica no Brasil) contempla na estrutura curricular o desenvolvimento do protejo de vida como disciplina e um elemento inovador na nova BNCC com delineamentos e indicações prescritivas.

O ensino médio brasileiro compreende os três últimos anos da etapa final da educação básica e pode ser cursado como curso regular ou técnico. Ele engloba uma etapa de formação que contempla dimensões intelectual-cognitivas, construção de identidades, socialização e convivência com a diversidade, pertencimentos a grupos distintos, elaboração de projetos de vida sem desconsiderar condições e os percursos dos jovens que são desiguais e distintos, marcados por rupturas, reconstruções, além de ser também “um período de múltiplos questionamentos, de constituição de um saber sobre si, de busca de sentidos, de construção da identidade geracional, sexual, de gênero, étnico-racial, dentre outras” (Weller, 2014: 149).

Uma das críticas que se faz às escolas e políticas educacionais brasileiras, particularmente no ensino médio, é desconhecer ou desconsiderar as culturas, diferenças e as desigualdades que as juventudes vivem e até mesmo as próprias juventudes como sujeitos dos processos e trajetórias educacionais. As escolas “esperam alunos [...] e recebem sujeitos de múltiplas trajetórias e experiências de mundo” (Carrano & Dayrell: 2014: 127).

A escola de ensino médio, em parceria com outras instituições, “deve oferecer os instrumentos necessários para que os estudantes possam desenvolver seus projetos de vida” no plano individual e coletivo (Weller, 2014: 136-137) e considerar que na “sociedade atual é evidente que tanto a construção das identidades quanto a elaboração de projetos de vida, se mostram um desafio cada vez maior para os jovens” (Carrano & Dayrell, 2014: 124).

Segundo o Ministério da Educação, a nova reforma e organização curricular para o ensino médio propõe uma abordagem pedagógica mais próxima das culturas juvenis e do mundo do trabalho, flexibiliza os itinerários formativos e enfatiza o desenvolvimento de competências, conhecimentos, aprendizagens e habilidades gerais para os percursos educativos, sociais e laborais dos educandos em vista de responder às aspirações presentes e futuras dos mesmos frente a cenários complexos, dinâmicos e líquidos (Brasil, 2017: 461-462), assegurando percursos formativos capazes de fomentar a cidadania, o pensamento crítico, criativo, autônomo que contribuam para melhor definir projetos de vida sobre o estudo e trabalho com características éticas, saudáveis e sustentáveis (Brasil, 2017: 463). O ensino médio propõe-se a desenvolver:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (LDB, Art. 35, In: Brasil, 2017: 464)

Para os idealizadores, a nova reforma educacional brasileira em vigor, visa oportunizar às juventudes maior protagonismo e atender à multiplicidade dos interesses dos alunos no campo acadêmico e técnico profissional que garantam os componentes gerais à partir da

estruturação e organização curricular propostas: “I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional” (Brasil, 2017: 467), o que até o presente momento, há poucas evidências sobre a referida proposição.

Segundo o governo brasileiro idealizador da reforma, sem desconsiderar as diversas e contundentes críticas feitas à reforma educacional vigente por vários segmentos da sociedade e educacionais, a nova reforma visa valorizar a diversidade de saberes e a vivência cultural que possibilita entender as relações “do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (Santos; Lopes & Santos, 2021: 16). Segundo Costa, esta reforma promulgada pela Lei nº 13.415/2017 “silencia em aspectos absolutamente indispensáveis à qualidade social do Ensino Médio, que reivindica uma formação integral” (Costa, 2018: 249), que ao flexibilizar e oportunizar itinerários formativos não oferece ou assegura caminhos de formação integral para as juventudes, além de toda a problemática relacionada a valorização, formação, remuneração e condições de trabalho do professorado da educação básica pública brasileira, em particular, e a autonomia pedagógica das escolas (Ciavatta, 2018).

A atual reforma educacional propõe conteúdos “básicos” obrigatórios para o ensino médio, flexibilização do currículo por meio de disciplinas optativas, itinerários formativos e do protagonismo do aluno, para que as juventudes possam ter acesso a outros conhecimentos e experiências dos seus interesses em vista de compor e qualificar melhor o arcabouço do seu projeto de vida. Por sua vez, esta reforma educacional recebeu muitas críticas por diferentes instâncias e atores da sociedade, entre elas, parlamentares políticos, instituições e organizações educacionais, dirigentes de escolas, professores, famílias, alunos, entre outros, por causa de uma concepção de educação e política educacional estritamente mercadológica e funcionalista, particularmente para o ensino médio (Silva, 2019; Picoli, 2020; Oliveira & Cardoso, 2021). Ela provoca um grande esvaziamento de conteúdos e conhecimentos das áreas humanas e sociopolíticas em vista de fomentar e oportunizar conteúdos e componentes curriculares eletivos, não garantidos na prática, segundo a oferta institucional e curricular que fragmenta as bases de uma educação integral, e isto poderá desencadear sérios problemas para grande parte das juventudes brasileiras em relação aos seus percursos educacionais e projetos de vida, em

particular as que estudam em escolas públicas, as mais vulnerabilizadas e empobrecidas que têm que conciliar estudo, trabalho e algum tipo de apoio familiar.

Dizer à juventude que uma formação pautada nas competências, no projeto de vida e no protagonismo por si resolverá o problema do desemprego é uma promessa enganosa, sem nenhuma efetividade. Se projeto de vida já foi uma expressão utilizada para um trabalho popular com a juventude, um exercício de projeção de futuro, de pensar a vida individual e coletiva, nos últimos anos ela adquiriu outros significados, que vêm ganhando contornos mais antenados com as prescrições dos organismos internacionais e com os projetos educativos das fundações privadas (Alvez & Oliveira, 2020: 32).

Dentre as várias críticas feitas à atual reforma educacional da BNCC, destacam-se as seguintes: a) mercantilização da educação pública em detrimento de demandas do mercado de trabalho, grupos e instituições financeiras, empresariado e organismos internacionais; b) flexibilização curricular que favorece itinerários educativos elegidos pelos alunos em vista de melhor auxiliar seus projetos de vida que esvaziam e fragmentam a formação integral dos alunos, de modo particular das ciências humanas, naturais e sociais; c) disparidade entre escolas privadas e escolas públicas, além das desigualdades entre escolas públicas de municípios e estados mais ricos e mais pobres no que tange a estruturas educacionais, recursos humanos e econômicos; d) políticas educacionais enviesadas por uma racionalidade capitalista neoliberal em detrimento de favorecer maior autonomia e flexibilidade aos alunos para escolher seus itinerários formativos; e) tendência ao favorecimento de parcerias público-privado que omite e limita ainda mais a participação do Estado nas decisões, fomentações, qualidade e acompanhamento das políticas educacionais para as esferas educativas públicas; f) desfavorecimento dos alunos que estudam no período noturno e os mais pobres por conta de terem que trabalhar em detrimento dos alunos de escolas privadas e/ou alunos cujas condições socioeconômicas permitem a eles somente estudar (Anped, 2018; Adrião; Peroni, 2018; Santos; Vallerius; Mota, 2018; Branco; Branco & Iwasse, 2019).

Há outros três elementos a serem considerados, a nosso ver, somados aos anteriores dentro deste contexto de reforma educacional que causam grandes preocupações para as juventudes brasileiras mais empobrecidas e vulnerabilizadas, em particular: 1) Como as escolas públicas vão implantar os itinerários formativos, em particular as que geográfica ou financeiramente não têm recursos suficientes, agravados pelos cortes nos orçamentos?; 2) Se

os itinerários formativos são para atender a demandas, anseios e necessidades formativas e de conhecimento das juventudes, como serão definidos os itinerários e seus conteúdos formativos sem ouvi-las, ou como farão para adentrar em outros estabelecimentos de ensino que não o seu apenas para acessar itinerários formativos de seu interesse, quando o que desejam fazer não é ofertado na escola na qual estudam?; 3) Como as juventudes mais empobrecidas farão os seus itinerários formativos uma vez que grande parte, senão a maioria, têm que conciliar estudo, algum tipo de trabalho e sobrevivência, sem desconsiderar que poderá haver ainda mais evasão escolar no ensino médio devido ao fato de que as juventudes mais empobrecidas também precisam de recursos financeiros para sobreviver, o que de certa maneira não é uma preocupação imediata para as juventudes das classes sociais mais elevadas, por suas famílias, ainda mais acentuadas pela pandemia da Covid-19, que além de afetar diretamente o desemprego juvenil, a necessidade do trabalho para melhorar a renda pessoal ou familiar, precariza ainda mais as condições de trabalho e a remuneração.

Após evidenciar algumas das críticas sobre a reforma educacional brasileira atual, apresentamos a definição de projeto de vida proposta pela nova BNCC:

envolve reflexões/definições não só em termos de vida afetiva, família, estudo e trabalho, mas também de saúde, bem-estar, relação com o meio ambiente, espaços e tempos para lazer, práticas das culturas corporais, práticas culturais, experiências estéticas, participação social, atuação em âmbito local e global etc. Considerar esse amplo conjunto de aspectos possibilita fomentar nos estudantes escolhas de estilos de vida saudáveis e sustentáveis, que contemplem um engajamento consciente, crítico e ético em relação às questões coletivas, além de abertura para experiências estéticas significativas. (Brasil, 2017: 480)

Os documentos mencionados (LDB, PCNs, BNCC) reforçam que o projeto de vida pode ser uma ferramenta válida e oportuna para auxiliar as juventudes do ensino médio, em particular, a superar conflitos, tensões e inseguranças, autoconhecer-se melhor, falar sobre seus medos, anseios, perspectivas de vida, com o objetivo de fazer escolhas melhor refletidas e planejadas, reafirmar a construção da própria identidade e levar a jovem e o jovem a reconhecer-se como sujeito, autoafirmar-se, adquirir segurança e empoderar-se para lidar melhor com as dificuldades e adversidades da vida, projetar o futuro e construir sólidos alicerces vitais e socioemocionais que sejam suportes para seus percursos e experiências existenciais.

O projeto de vida no ensino médio também poderá estar relacionado “à capacidade dos alunos refletirem sobre desejos e objetivos” presentes e futuros. Isso requer “planejar o que farão a cada ano e etapa de ensino, aprendendo a se organizar, estabelecer metas e definir estratégias para atingi-las” (Santos; Lopes & Santos, 2021: 13). O caráter socioemocional do projeto de vida torna-o indispensável “no enfrentamento dos obstáculos que acontecem durante a juventude, principalmente quando se encontra em período escolar” (Santos; Lopes & Santos, 2021: 13). Ele também pode ser compreendido “como un proyecto de aprendizaje integral en contextos de libertad, de desarrollo de las habilidades y de la transformación social” (Moran, 2019: 1). Diversos estudos demonstram que grande parte dos alunos não encontram sentido na escola, nos estudos que fazem e nos conteúdos desenvolvidos na educação básica. A aprendizagem ativa pode contribuir para maior envolvimento dos alunos nos processos de ensino aprendizagem por favorecer o protagonismo, sem desconsiderar conteúdos e conhecimentos gerais elementares.

O grande desafio para os governos e as instituições escolares é criar políticas sociais e condições para que as diferenças e as subjetividades sejam reconhecidas, respeitadas e acolhidas nos ambientes educativos, pois os projetos de vida refletem singularidades, biografias e identidades juvenis diversas. Fomentar o protagonismo dos estudantes oportuniza a eles e empodera-os na gestão do projeto de vida “para que ellos encuentren sentido y propósito en lo que estudian y hacen” (Moran, 2019: 2).

Para Kuenzer (2006), é de extrema importância que a educação escolar esteja vinculada ao mundo do trabalho e com as práticas sociais para colaborar na formação de um cidadão consciente do mundo no qual vive. Para isso, a escola atua como “mediadora en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno, asistiendo, orientando y articulando la relación entre el proyecto de vida y la convivencia con el entorno, movilizandolos sentimientos de pertenencia” (Mazzardo; Corte & Costa, 2021: 765).

A escola é fomentadora e responsável também pelo desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais dos alunos. Ela é considerada um local e experiências privilegiados para aprendizagens, aquisição do saber (Charlot, 1997) e socialização dos sujeitos. Deve reconhecer a diversidade dos indivíduos e grupos, evitando tornar-se um fator de exclusão social (Delors, 2001: 54, *In*: Luz; Feffermann & Abramovay, et al., 2021: 187). Ampliar possibilidades e vivências na escola pode contribuir significativamente para a

fomentação e identificação de projetos de vida (Klein & Arantes, 2016: 151). Sob esse enfoque, o documentário “Nunca me sonharam”<sup>23</sup> (2017) relata o drama, os sonhos, as dificuldades e as perspectivas de vida presentes e futuras das juventudes do ensino médio das escolas públicas brasileiras e o papel da escola na vida das juventudes mais empobrecidas e vulneráveis. É possível ajudar “crianças, jovens e adultos na construção de uma vida digna a partir de projetos de vida significativos para si e para a sociedade, pautados em princípios de ética e cidadania” (Araújo; Arantes & Pinheiro, 2020: 9). É comum encontrar

hoy día jóvenes que al momento de culminar sus estudios secundarios aún no tengan claridad sobre qué quieren ser en la vida, porque desconocen sus fortalezas, sus debilidades y vocación profesional [...] no tienen un norte definido hacia dónde dirigir su vida mediática y futura. Lo incierto y desalentador del futuro de estos jóvenes, puede causarles cambios psíquicos y en los patrones de comportamiento, conllevándolos a desarrollar una cultura del negativismo reflejada en el arraigo en el tiempo presente y mostrando desidia por el futuro. (Lomelí-Parga; López-Padilla & Valenzuela-González, 2016, *In*: Días Garay & Narváez Escorcia, 2019: 98)

Em consonância com os autores Padilla & Valenzuela-González, Ferretiz; Tejada & Patiño (2018) relatam que o projeto de vida no ensino médio

permite al alumno concebirse como objeto y sujeto de su educación, teniendo en cuenta que los proyectos de vida constituyen valores vitales y sistemas de orientación que expresan las necesidades y aspiraciones proyectadas en los contextos de su realización personal. Por tal motivo, permanecer y continuar con los estudios académicos en un futuro depende en gran medida del proyecto de vida que se haya planteado a partir de sus metas, los roles, el contexto, la familia, entre otros factores, que a continuación se identifican y que envuelven la vida de un niño, niña o adolescente. (Tejada & Patiño, 2018: 62)

Considera-se que a jovem e o jovem, ao elaborar o seu projeto de vida, sejam capazes de formar sua identidade, compartilhá-la com o grupo, comunicar sonhos, desejos, planos, metas que remetem a uma nova etapa de vida. Inserida na realidade social, a escola é espaço

---

<sup>23</sup> Documentário “Nunca me sonharam” (2017) pode ser assistido gratuitamente por educadores. Instituto Unibanco. 29 mai. 2017. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/documentario-nunca-me-sonharam-e-disponibilizado-gratuitamente-para-educadores/>. Acesso em: 20 mai. 2022.



de construção da subjetividade e um importante lugar para a socialização e a construção do projeto de vida devido à pressão sofrida pelas juventudes em vista de escolherem uma profissão ou um campo de atuação profissional (Marcelino; Catão & Lima, 2009: 544-545).

Tendo presente as reflexões e os conteúdos abordados até o presente momento sobre o ensino médio brasileiro e a reforma em vigor, não obstante as ideologias neoliberais e controvérsias em jogo, julgamos oportuno compreender as juventudes como “uma categoria social com demandas e necessidades específicas constituída a partir de um determinado contexto histórico e social” (Rodrigues, 2010: 93), o que demandará das políticas educacionais, das políticas públicas de, para e com as juventudes, dos entes federativos e das escolas uma série de providências, estratégias e investimentos para garantir o direito de acessar a escola, permanecer na escola e de ter uma educação com qualidade que favoreça às juventudes o exercício do protagonismo nos percursos educativos e curriculares, tendo em vista oferecer elementos que proporcionem trajetórias educativas e projetos de vida melhor refletidos, integrados e organizados, sem desconsiderar as condições e demandas próprias de cada sujeito juvenil. Se a educação é, constitucionalmente, um direito garantido, é dever dos entes federativos assegurar e executar a garantia de tal direito para todas as juventudes.

Na perspectiva da atual reforma educacional brasileira, a escola é uma das principais mediações que contribui para a produção de conhecimentos e representações que abrem perspectivas de futuro e oportuniza o empoderamento juvenil diante dos desafios e incertezas apresentados pela sociedade. Portanto, as juventudes devem “reflexionar sobre sus deseos y objetivos, aprendiendo a organizarse, a fijar metas, a planificar y a perseguir sus proyectos presentes y futuros con determinación, esfuerzo, confianza en sí mismos y persistencia” (Mazzardo; Corte & Costa, 2021: 767), a partir da própria condição, história e realidade, em diálogo com o mundo do trabalho, a vivência da cidadania e as tendências profissionais.

Para Carrano e Dayrell, um projeto de vida deve contemplar duas variáveis fundamentais: a identidade do sujeito (autoconhecimento) e o conhecimento da realidade. Ambas variáveis “demandam espaços e tempos de experimentação e uma ação educativa que as possa orientar. A elaboração de um projeto de vida é fruto de um processo de aprendizagem, no qual o maior desafio é aprender a escolher” (Carrano & Dayrell, 2013: 32-33) no qual estão presentes acertos e erros, conquistas e fracassos, condição para a formação de sujeitos autônomos, livres e responsáveis.

Em geral, a juventude é concebida como um período da vida de transições simultâneas, sendo as principais a da adolescência para a vida adulta e a da escola para o trabalho. Não coadunamos com uma visão reducionista da juventude a uma etapa da vida ou a uma fase de transição da vida humana, além de ressaltar as desigualdades e condições que perpassam os sujeitos juvenis e produzem diversas juventudes. Reconhecemos que o processo de transição à vida adulta é natural, mais alargado e não estandardizado. Cada sujeito jovem o vive de maneira singular e própria. É prioritariamente neste período da vida que também “o jovem constrói sua identidade pessoal e profissional, por meio de muitas tentativas para estabelecer relações pessoais, de educação e de trabalho” (Caruso & Posthuma, 2020: 132) que, geralmente acabam direcionando seus projetos de vida.

A complexidade, as desigualdades, a provisoriedade e as incertezas presentes na sociedade contemporânea impõem apreensão e medo para as juventudes brasileiras, em particular às mais empobrecidas e vulneráveis (Durau & Correia (org.), 2020) de modo que construir um projeto de vida torna-se uma desafiadora responsabilidade e uma boa oportunidade em vista de contribuir também para a compreensão de elementos, valores, percursos, sonhos, medos, condições, organicidade e sistematicidade que compõem a vivência das trajetórias juvenis e fomenta perspectivas e projetos de vida futuros em contextos de muitas e permanentes mudanças, incertezas e inseguranças.

Apesar “das dificuldades enfrentadas pelos diferentes jovens brasileiros em seus contextos específicos, os(as) estudantes do ensino médio público de uma maneira geral se deparam quase sempre com as incertezas diante do trabalho, do lazer e dos projetos de vida” (Bungenstab, 2021: 9). Frente a isso, “um olhar mais atento às biografias desses jovens e às demandas que são trazidas para a escola permitirá que cada instituição de ensino possa incluir ações que contribuam no sentido de ampliar as possibilidades” de construção e viabilização de projetos de vida (Weller, 2014: 141).

Em geral, a presença de desigualdades “no sistema educacional afeta a inserção dos jovens no mercado de trabalho, a sua possibilidade de exercer sua cidadania de forma plena e, eventualmente, o próprio desenvolvimento econômico do país” (FRM, 2020 *In*: Atlas das juventudes, 2021: 51) e que, entre as populações juvenis mais empobrecidas e vulneráveis, os “principais motivos para a evasão escolar estão a necessidade de trabalhar e a falta de interesse numa educação que é desconectada da realidade cotidiana” (Atlas das juventudes, 2021: 52).

A educação em geral, em suas várias instâncias de incidência sobre a vida e a formação do cidadão e a escola, em particular, é responsável por valorizar e fomentar a diversidade de conhecimentos, experiências culturais e apropriar-se dos conhecimentos e experiências que permitem compreender as relações no mundo do trabalho e tomar decisões em consonância com o exercício da cidadania e seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018a).

Para isso, o ensino médio deve ser um caminho eficaz por meio do qual possa cumprir-se o princípio constitucional que garanta o direito de educação de qualidade para todos os jovens e a construção do projeto de vida “compreendida como exercício necessário de cidadania e vida digna, mas não como algo que se proponha a garantir êxito educacional e sucesso profissional sem considerar as condições materiais e subjetivas que constituem as vidas das juventudes” (Alvez & Oliveira, 2020: 32), pois, as escolhas individuais feitas são permeadas por contextos históricos, problemáticas socioeconômicas e desigualdades que atingem as juventudes de formas diferentes.

O ensino médio não deve focar apenas na preparação do estudante para ser exitoso nas provas e exames, mas na compreensão desta “etapa da educação como formação para a vida [...] um canal de irrigação curricular alimentado da vida concreta dos alunos” (Carneiro, 2001: 94). Para que o “currículo expresse a vida real dos estudantes, é imprescindível que a escola escute seus anseios [...] a escuta juvenil é um caminho para a integração entre a formação escolar, os interesses dos estudantes e as exigências do mundo contemporâneo” (Rocha; Furtado & Santos, 2022: 138-139) que dialogue com o seu projeto de vida enquanto sujeito histórico-social.

Complementando o que foi dito pelos autores acima, para que um projeto de vida possa ser, de fato, uma ferramenta positiva para auxiliar as juventudes a refletir sobre suas trajetórias, sonhos, problemáticas, escolhas, biografias e perspectivas de futuro no ensino médio brasileiro, seria de extrema importância ressignificá-lo “como uma necessidade da juventude, que só pode se materializar numa proposta de educação integral em que os jovens ocupem o espaço do debate sobre que escola e que projeto de formação querem, e que respondem aos seus anseios” (Alvez & Oliveira, 2020: 32).

É importante que a proposição e construção do projeto de vida “considere las condiciones socioeconómicas, culturales y educativas de cada sujeto para reconocerse en el

grupo, en el contexto social, educativo y familiar, así como conquistar condiciones para proyectarse en el diálogo con diferentes grupos sociales” (Mazzardo; Corte & Costa, 2021: 767). É de extrema importância que as juventudes encontrem na sociedade, nas famílias, nas escolas, nos adultos e grupos de pares pessoas e referências que os motivem e os ajudem a sonhar, projetar o seu futuro, elaborar suas concepções de mundo, oportunizar a eles que falem sobre si, seus desejos, medos e sonhos, suas inseguranças e perspectivas de vida de futura, a fim de que seus projetos de vida possam ser realistas, refletidos e exitosos.

## **2.2 O conceito “projeto de vida”, seus eixos estruturantes e suas dimensões constitutivas**

A segunda seção visa problematizar o conceito “projeto de vida”, seus eixos estruturantes e suas dimensões constitutivas. Contemporaneamente, o conceito “projeto de vida” tem recebido muitas contribuições entre os vários campos das ciências humanas e sociais, entre elas, filosofia, teologia, psicologia e sociologia, além de outras áreas do conhecimento. Uma das finalidades do projeto de vida é contribuir para que o indivíduo possa refletir sobre a sua origem, existência, essência, condição, valores e escolhas em vista de ser protagonista e alcançar autonomias suficientes para tomar decisões assertivas e efetivas, agir com lucidez, ética e responsabilidade enquanto pessoa, cidadão e profissional.

Com a prerrogativa de colocar o sujeito no centro de sua existência, biografia, decisões e escolhas enquanto sujeito histórico, situado no tempo e no espaço, o projeto de vida torna-se uma prerrogativa existencial e educacional que visa ordenar e integrar, de forma orgânica, as múltiplas dimensões, componentes, condições, circunstâncias e possibilidades existenciais que se apresentam ao indivíduo. Com isso, busca-se aproximar e integrar o passado e o presente, e projetar um futuro possível e desejado que contribua para estabelecer propósitos na existência humana e encontrar sentidos para a própria vida, realizar-se e ser agente transformador na melhoria da sociedade (Araújo; Arantes & Pinheiro, 2020; Ortega y Gasset, 2001).

Conforme apresentado anteriormente, o tema e/ou conceito “projeto de vida” tem recebido, contemporaneamente, múltiplos enfoques e contribuições em várias áreas do conhecimento, em particular, no educacional. Isso sugere uma compreensão do mesmo enquanto um conceito dinâmico, aberto e polissêmico, que poderá receber enfoques diversos

e diferenciados, conforme a finalidade para a qual será utilizado, embora sempre resguarde o caráter indelegável da autoria e do protagonismo, das escolhas e ações realizadas pelos sujeitos.

Para ampliar e aprofundar a reflexão proposta, esta tese também apresenta autores que propõem diversas definições e componentes sobre o projeto de vida com o objetivo de reforçar o caráter de heterogeneidade e diversidade de compreensão e impostação que o mesmo poderá receber contemporaneamente, dependendo do foco e intencionalidade para o qual ele será desenvolvido. Com isso, pretende-se oferecer mais possibilidades e amplitude reflexivas para compreendê-lo como uma ferramenta importante no apoio às juventudes em suas escolhas e decisões presentes e futuras.

### ***2.2.1 Projeto de vida: um conceito moderno que visa conferir significado e sentido à existência humana***

Conforme Boutinet (2002), o conceito de “projeto” é fruto da modernidade e remete à compreensão da existência humana aberta em direção ao futuro, voltada para o “fazer devir” (p. 267). Segundo o autor, ele abarca quatro polos dialéticos: *biológico* (necessidade vital, conjurar a repetição e a morte); *etnológico* (oportunidade cultural, prevenir riscos de regressão e marginalização); *praxeológico* (perspectiva pragmática, diminuir a impulsividade e a improvisação); *fenomenológico* (perspectiva existencial, buscar sentido para existência em vista de balizar o acaso e o absurdo) cuja preocupação permanente é ajustar e complementar as passagens entre: teoria-prática, individual-coletivo, tempo-espaço, êxito-fracasso (Boutinet, 2002: 280-281).

Produções filosóficas na primeira metade do século XX ressaltam a importância da componente da intencionalidade que o acompanha enquanto “a propriedade de estabelecer com os objetos do seu meio uma relação intencional” (Boutinet, 2002: 48). Para tanto, ele contribui para o esclarecimento de aspectos relacionados à objetivação humana e a organização, mesmo que precária, em muitas situações e circunstâncias da planificação da vida pessoal, social e profissional da conduta humana, em suas múltiplas dimensões e aspectos individuais e coletivos (Souza & Alves, 2019).

Segundo Leccardi (2005), a modernidade introduz um conceito de temporalidade não linear e não uniforme sobre o qual o ser humano não tem poder e controle, o que o torna abstrato, incerto, inseguro, ameaçador e descontínuo. Estas características modernas tiram do

indivíduo as certezas e a autonomia sobre o próprio destino, o tempo e as projeções futuras seguras, tornando-se o tempo futuro mais temido que almejado “diante da emergência de riscos globais, experimentados em crises ambientais, econômicas e sanitárias, terrorismos, deslocamentos humanos em massa etc” (Durau; Correia, 2020: 25).

A vida humana estabelece relações dialéticas com as condições e circunstâncias sociais, culturais e históricas, entre outras, acompanhadas de possibilidades, inseguranças e incertezas sobre as quais as escolhas e decisões humanas são feitas. No entendimento de Bauman (2009), cada decisão tende a permanecer arbitrária, pois nenhum indivíduo está livre de riscos e seguro contra o fracasso e os desapontamentos posteriores diante do ato de escolher.

Nesse sentido, o projeto de vida pode ser compreendido como expressão máxima da liberdade, da autonomia e da humanidade da pessoa (Klein; Arantes, 2016) frente às escolhas que ela deverá fazer enquanto parte da essência humana que direciona e projeta a vida. Conforme indica Pereira (2018: 18), um projeto de vida “refere-se ao conjunto de atividades coordenadas e empreendidas para a realização de um objetivo específico [...] é a direção que uma pessoa estabelece para a sua própria existência tendo como base suas aspirações, crenças e valores”.

O projeto de vida também está intimamente ligado ao autoconhecimento, à construção e à maturação da identidade do sujeito que procura integrar o seu ser, suas ações e o sentido profundo de quem somos. Ele reforça motivações intrínsecas, permite projetar, direcionar e avaliar ações e contribuir para que não se perca o sentido na própria existência (Burks, 2020). Ainda nesta perspectiva, pode-se dizer que um projeto de vida é um dos aspectos fundamentais para garantir a resiliência no enfrentamento de problemas do cotidiano, para manter a saúde mental, prosperar e ser bem sucedido nas várias dimensões da vida, além de poder estar “associado ao crescimento pessoal e autoimagem positiva para a construção do bem-estar e a busca da felicidade” (Araújo; Arantes & Pinheiro, 2020: 23-24).

Para Ortega y Gasset (2001) dois elementos essenciais fundamentam o projeto de vida enquanto expressão da essência humana: as circunstâncias e a vocação. As circunstâncias remetem à liberdade de escolha individual em meio às oportunidades e possibilidades que o mundo oferece; a vocação oportuniza segui-la ou não, indagar-se sobre quem queremos ser e o que nos realiza enquanto pessoa, pois é sobre estes dois elementos que a vida é construída e força-nos a eleger e escolher cotidianamente, uma vez que “viver é sentir-se fatalmente forçado

a exercitar a liberdade, a decidir o que vamos ser neste mundo” (Ortega y Gasset, 2001: 103-104).

Em diálogo com as reflexões e definições anteriores, Velho (2003) acrescenta que um projeto de vida tem a ver com um projeto biográfico e oportuniza ao indivíduo construir perspectivas sobre a própria vida e construir-se como pessoa, ou seja, ele torna-se expressão e articulação de “interesses, objetivos, sentimentos, aspirações para o mundo ancorados na realidade” (Durau; Correia, 2020: 21-22), uma vez que as escolhas e as trajetórias humanas são condicionadas por variáveis e circunstâncias temporais, históricas, sexo, gênero, socioeconômicas, culturais, geográficas e outras.

O quadro abaixo apresenta algumas definições e conceitos relacionados ao projeto de vida sob distintas perspectivas. Vale salientar que, no decorrer dos tempos, houve aproximações semânticas no que tange a abordar o tema “projeto de vida” e propósito de vida enquanto sinônimos ou conteúdos aproximativos (Coscioni; Teixeira; Castillo, et al., 2021; Arantes 2020).

*Tabela 2. Definições sobre projeto de vida em autores modernos*

<b>Autor</b>	<b>Enfoque teórico</b>	<b>Definição de Projeto de vida</b>
Arantes, V. (2020).	Psicologia e Educação	na psicologia quanto na educação entende-se que o projeto de vida é uma intenção mais estável, pressupõe uma estabilidade porque é algo mais a longo prazo que vai dar um sentido à vida do sujeito. Do ponto de vista ético, pressupõe gerar impactos positivos para além do próprio sujeito, ação que vai além da vida de quem a realiza, com um significado para o self, mas também para além dele (Arantes, 2020).
Damon, W. (2009).	Psicologia positiva	“é uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu [...] implica um desejo de fazer diferença no mundo [...] É a resposta final à pergunta: Por quê? [...] é a razão por trás dos objetivos e motivos imediatos que comandam a maior parte do nosso comportamento diário [...] podem ser complexos e ambiciosos [...] modestos ou familiares [...] mudar com o tempo, e uma pessoa pode criar novos ao longo dos anos [...] ele pode organizar toda uma vida, concedendo-lhe não apenas sentido e alegria, como também motivação para aprendizagem e realizações” (Damon, 2009: 53-55).
D’Angelo, O. H. (2002)	Psicossocial	“son estructuras psicológicas que expresan las direcciones esenciales de la persona, en el contexto social de relaciones materiales y espirituales de existencia, que determinan su posición y ubicación subjetiva en una sociedad concreta [...] es la estructura que expresa la apertura de la persona hacia el dominio del futuro, en sus direcciones

		esenciales y en las áreas críticas que requieren decisiones vitales [...] están vinculados a la situación social del individuo, tanto en su expresión actual como en la perspectiva anticipada de los acontecimientos futuros, abiertos a la definición de su lugar y tareas en una determinada sociedad [...] se distingue por su carácter anticipatorio, modelador y organizador de las actividades principales y del comportamiento del individuo, que contribuye a delinear los rasgos de su Estilo de Vida personal y los modos de existencia característicos de su vida cotidiana en todas las esferas de la sociedad [...] es aquél que se expresa íntegramente, el que va construyendo anticipadamente una prolongación de lo que se es, en el que las próximas etapas de la vida poseen una verdadera consistencia con la experiencia anterior, con los valores y metas vitales” (D’Angelo, 2002: 3-12).
Furman, H. (2021)	Psicossocial	“una construcción intencional y activa desplegada a lo largo del ciclo vital; no es un proceso lineal, sino que se concreta de acuerdo a las posibilidades que brinda el contexto; posee un desarrollo complejo en el cual la inteligencia emocional cumple una función importante; todo proyecto es una expresión de libertad y posee una naturaleza colectiva y social” (Furman, 2021: 77).
Suárez & Orejuela (2009)	Psicología e Educação	“es una articulación de aspectos, tanto personales como sociales, que se integran con el objetivo de lograr posibilidades de desarrollo futuro [...] se construye como parte del desarrollo humano, en que se evidencia la influencia de la edad, las experiencias y situación social que rodee al joven. [...] se trata de aspectos que construyen la identidad [...] interactúan los estilos y mecanismos de autoexpresión, integración y autodesarrollo, planeación de tareas y metas, valores morales, estéticos y sociales” (Suárez & Orejuela, 2009: 12-13).
Suárez-Barros; Vásquez, & Ruiz. (2018)	Psicossocial	“descrito y caracterizado por autores con diferentes abordajes y enfoques y ha estado vinculado a la necesidad del ser humano de superar sus deficiencias y carencias en su vida y buscar su bienestar, satisfaciendo su capacidad de amar y trabajar, disminuyendo su malestar y sufrimiento, a través de la organización de planes que le ayuden a solventar estas vicisitudes [...] es producto de procesos intrasubjetivos y motivacionales de procesos intersubjetivos y de potencialidades para la reconstrucción individual y social, en los que la integralidad, la pluridimensionalidad y la condición del sujeto desde lo histórico-contextual juegan un papel importante en la permanente reinención que debe hacer ante las circunstancias sociales y culturales que se le presenten (Suárez-Barros; Vásquez & Ruiz, 2018: 505).

Fonte: elaborado pelo autor com base nos trabalhos mencionados.

As definições sobre o projeto de vida apresentadas pelos autores concentram-se em três enfoques de maneira mais específicos: psicologia e educação; psicologia positiva e psicossocial. Em todos eles, é perceptível um fio condutor que os perpassa e abarca seis aspectos, em geral: a) caráter indelegável da autoria e ação; b) abertura para perspectivas



futuras; c) intencionalidade que o reveste; d) contexto e condição social dos sujeitos que os integram; e) metas a serem alcançadas; e) a dinamicidade e necessidade de ajustes de percurso.

Nas definições acima, percebe-se um ponto de convergência entre elas que é o caráter dinâmico e flexível que reveste os projetos de vida, atribuídos a vários fatores, entre eles, os processos de maturação humana, as contingências, condições e circunstâncias que os acompanham na vivência do seu projeto de vida, o contexto social, histórico, político, econômico, entre outros, nos quais o indivíduo encontra-se, acompanhado dos elementos constitutivos do capital social, subjetivo e cultural das juventudes, que podem influenciar e condicionar a compreensão e construção de seus projetos de vida (Bourdieu, 1983; Moraes & Alvez, 2019).

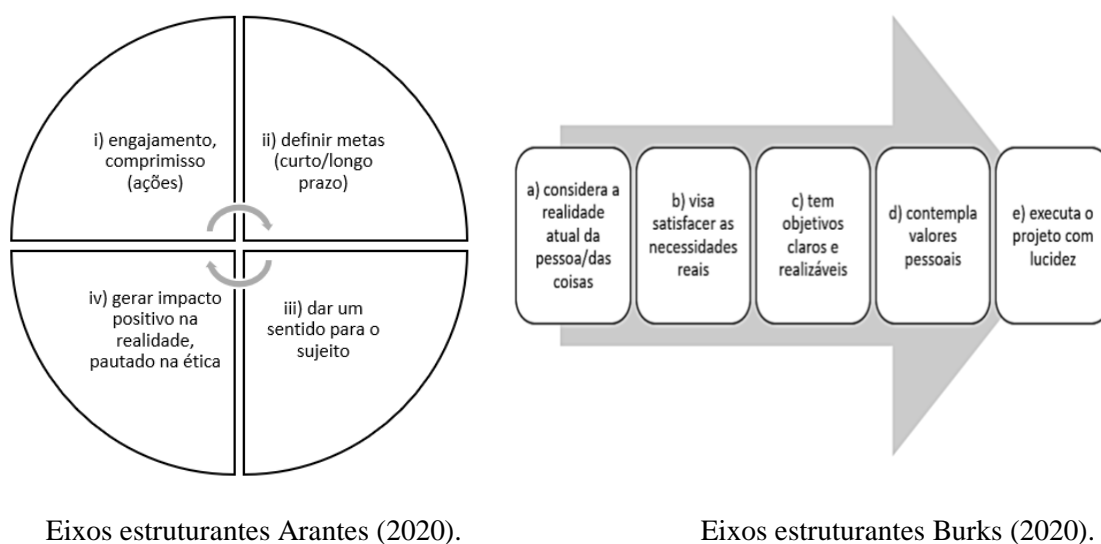
Para Moran (2013, 2017), os projetos de vida são dinâmicos, refazem-se, modificam-se e redefinem-se nos percursos vitais e nas trajetórias de vida das pessoas. Eles requerem organicidade e sistematicidade, auxiliam no conhecimento e integração da biografia e da história de vida do sujeito (passado) com o momento presente e seu contexto (vivências e condições) em vista de alargar e projetar o futuro composto de sonhos, desejos, medos, inseguranças, dificuldades, expectativas. Imerso nestes percursos e processos dinâmicos que movem a existência, busca-se encontrar um sentido e um significado para a própria vida. Frente à multiplicidade e complexidade social, o projeto de vida deve estar inserido em um contexto amplo de reflexão, vivências individuais e coletivas, compreensão das diferenças e diversidades, conhecimentos, aprendizados e promoção da autonomia do indivíduo em suas dimensões pessoal, social, ética e profissional, em particular.

O projeto de vida “formula-se dentro de um campo de possibilidades” (Velho, 2004: 27-28) marcado por condições estruturais e conjunturais nas quais o sujeito vive, pois “há sempre uma combinação única de fatores psicológicos, sociais e históricos” que atua e influencia as biografias, as subjetividades e os projetos (Teixeira, 1998, *In*: Alvez & Dayrel, 2015: 379-380) e que contempla três características fundamentais: “a referência ao futuro, a abertura para o novo e o caráter indelegável da ação projetada” (Machado, 2006: 5) “construídos na interface individual/social, sempre supondo uma intervenção conjunta de elementos afetivos, cognitivos e sociais” (Fonseca, 1994, *In*: Machado, 2006: 27).

As situações e as circunstâncias que perpassam as trajetórias dos sujeitos, a família, o grupo de amigos, entre outros, também podem tornar-se fontes de inspiração de projetos vitais

quando despertam significados suficientes para orientar a sua vida e comprometê-la com objetivos que transcendam o autointeresse como a realização de uma vocação, um chamado que nasce de aspectos individuais e sociais (Klein & Arantes, 2016: 137; Damon, 2009: 62-67). Os “projetos, objetivos, finalidades organizam pensamentos e ações e estão relacionados com os sistemas de valores dos indivíduos” (Araújo; Arantes & Pinheiro, 2020: 12). Neste sentido, as proposições de Burks (2020) e Arantes (2020) contribuem para o fomento de um conjunto de elementos e eixos estruturantes que articulam os projetos de vida com as experiências pessoais, objetivos e sistemas de valores, conforme o quadro abaixo demonstra.

*Figura 2. Elementos e eixos estruturantes que articulam os projetos de vida*



Eixos estruturantes Arantes (2020).

Eixos estruturantes Burks (2020).

Fonte: elaborado pelo autor com base nos trabalhos mencionados.

Como é possível observar na figura acima, para Burks (2020), o projeto de vida é composto de cinco elementos fundamentais interligados: a) considera a realidade atual da pessoa/das coisas; b) visa satisfazer as necessidades reais; c) tem objetivos claros e realizáveis; d) contempla valores pessoais; e) executa o projeto com lucidez. Para Arantes (2020), o ato de questionar sobre o sentido da existência humana remete a uma proposição de quatro eixos estruturantes de um projeto de vida: a) engajamento, compromisso (ações); b) definição de metas (curto/longo prazo); c) dar um sentido para o sujeito; d) gerar impacto positivo na realidade, pautado na ética, e que interagem entre si.

O projeto de vida integra de forma orgânica vários aspectos vitais da pessoa, tais como os estilos e mecanismos de autoexpressão, integração e autodesenvolvimento, planejamento de tarefas e metas, valores morais, estéticos e sociais (D'Angelo, 2002). Tais aspectos demonstram estruturas psicológicas que expressam as direções essenciais da pessoa no contexto social de relações materiais e espirituais da existência que determinam sua posição e localização subjetiva em uma determinada sociedade (D'Angelo, 2002). O desenvolvimento psicológico permite ao jovem delinear um sentido para a vida por meio de um conjunto de objetivos que o sujeito traça, vinculados às diferentes esferas de significação para a personalidade, requerendo dele, a elaboração de estratégias para empreender ações no presente que contribuam para conquistar metas futuras, ou seja, “es preciso vivir sabiendo quién soy y qué es el mundo, quién quiero ser y se espera de mí, qué sentido tiene que yo esté aquí y qué me va a hacer verdaderamente feliz” (Manglano 2001, *In*: Venegas Días, 2006: 7).

Um projeto de vida pressupõe a compreensão do desenvolvimento humano integral e contribui para o conhecimento da condição e situação social na qual o indivíduo desenvolve-se. Evidencia percepções de futuro dos sujeitos, sua posição nelas, a capacidade futura de domínio de sua vida em momentos críticos das biografias dos sujeitos e suas estratégias para enfrentar o passado. Também requer desenvolvimento e alinhamento permanentes de processos que integram idade, experiências e o contexto social das juventudes (D'Angelo, 2002).

O projeto de vida pode iniciar-se na infância, quando o indivíduo apreende a sua condição social auxiliado pela família e pela comunidade, caracterizada pela reflexão e vivência dialética entre a subjetividade e a objetividade, o individual e o coletivo, o público e o privado, dimensões com as quais os sujeitos encontram possibilidades e/ou impossibilidades de superação de determinadas realidades no futuro, mesmo que a sua visão e estrutura mais amadurecida e esclarecida delineiem-se na juventude por ser possível, nesta etapa da vida, o indivíduo ser capaz de expressar ideais, valores e concepção de mundo de uma maneira mais elaborada, autônoma, acompanhado de possíveis papéis que deseja desempenhar na sociedade (Domínguez, 2007). É uma iniciativa que movimenta o jovem por explicitar sentido, significado e conquistas que pretende realizar ao construir o seu próprio projeto de vida (Suárez & Orejuela, 2009).

A elaboração do projeto de vida “é uma configuração humana do ser cidadão, sujeito de sua história individual/social, uma criação analítica, crítica e articulada” (Marcelino; Catão & Lima, 2009: 547), enquanto processo e produto da práxis (reflexão/ação) que engloba e integra, organicamente, as dimensões: socioafetiva, sociocognitiva e espaçotemporal, esta última é a objetivação da interface entre passado, presente e futuro e entre as duas esferas da vida cotidiana: a pública e a privada (Catão, 2007; Marcelino; Catão & Lima, 2009: 547).

Também é importante entender “como capacidades, crenças, valores e aspirações pessoais podem servir de base para gerar uma contribuição para a sociedade e para o mundo” (Damon, 2009, *apud* Araújo; Arantes & Pinheiro, 2020: 13) uma vez que a intenção, a reflexão e a ação tornam-se elementos “constitutivos da ideia de projeto de vida e o engajamento em determinada área ou campo de atuação é fundamental para traduzir suas intenções e valores em ações” (Araújo; Arantes & Pinheiro, 2020: 12-13).

No entendimento de Araújo; Arantes & Pinheiro (2020), em geral, todo ser humano “em algum momento da vida, se defronta com questões e também busca respostas e ações que deem sentido ao nosso viver” (p. 7). Continuam os autores, uma pessoa “com projeto de vida tem uma força que lhe dá impulso e direção, mas sua trajetória existencial não é linear [...] são como uma bússola que orienta os indivíduos durante seu desenvolvimento integral na busca de um sentido de vida” (Araújo; Arantes & Pinheiro, 2020: 8). Os projetos de vida também possuem componentes cognitivos, emocionais, sociais, políticos, psíquicos e culturais (Araújo; Arantes & Pinheiro, 2020).

### ***2.2.2 Dimensões do projeto de vida***

Não há regras pré-estabelecidas sobre quais ou quantas dimensões um projeto de vida pode ter ou deve contemplar. O projeto de vida permite que as dimensões que o compõem também sejam flexíveis ao serem consideradas eixos estruturantes elegidos pelo indivíduo com a finalidade de melhor auxiliá-lo a ter e/ou a desenvolver uma perspectiva integral da vida que vise abarcar a inteireza da mesma (D’Angelo, 2002), a partir dos quais cada sujeito, ao elaborá-lo, definirá como foco de atenção e/ou necessidades a serem desenvolvidas, aperfeiçoadas, com base em seus interesses, necessidades, propósitos e intencionalidades.

Assim como há diversas definições sobre o projeto de vida, o mesmo acontece com relação às dimensões que poderão constituir-lo. Elas podem englobar “las dimensiones y esferas

de la vida del ser humano (personal, emocional, espiritual, socio-política, cultural, recreativa, profesional, familiar) y se van constituyendo desde la dependencia (influencias externas), hasta la autonomía y fin de último de la personalidad (independencia y conciencia)” (Suárez-Barros; Vásquez & Ruiz, 2018: 508).

Por ser uma escolha subjetiva ou uma necessidade existencial, afetiva, espiritual, laboral, que se impõe ao indivíduo, as dimensões elegidas devem refletir, de maneira suficiente, a integralidade dos componentes da vida da pessoa para que ela possa concebê-las de maneira orgânica e interconectadas em sua evolução, realização e maturação humana, social, profissional, em particular, entre outras. O quadro abaixo demonstra sugestões de dimensões que podem ser constitutivas de um projeto de vida, conforme seus respectivos autores e enfoques.

As dimensões que integram os projetos de vida orientam a pessoa em relação ao autoconhecimento, fazer escolhas e percursos melhor ordenados, ter parâmetros e indicadores para realizar confrontos e análises em diversas dimensões e estágios da vida em meio às contingências às quais ela está sujeita, ou seja, são componentes que auxiliam o sujeito em vista de ele obter uma visão mais ampla, orgânica e integrada da própria existência em suas vivências e trajetórias, confrontos e projeções diante de metas e objetivos elegidos por ele a serem alcançados.

*Tabela 3. Dimensões integradoras dos projetos de vida segundo os autores mencionados*

<b>Autor</b>	<b>Enfoque</b>	<b>Dimensões sugeridas</b>
Durau & Correia (2020).	Psicoeducacional	Família; amizade; estudo; trabalho; espiritualidade; conjuntura social; corpo; afetividade; sexualidade.
Silva (2014).	Psicoeducacional	Psicoafetiva; psicossocial; mística; sociopolítico-ecológica; capacitação.
Araújo & Girard (2016).	Psicossocial	Trabalho; lazer; relacionamentos; qualidade de vida; sustentabilidade; família; espiritualidade; saúde.
Pereira (2018)	Psicossocial	Espiritualidade; família; relação conjugal; saúde e bem-estar; social e lazer; financeiro; profissional; desenvolvimento pessoal; realização e propósito; equilíbrio emocional.
D’Angelo (2002).	Psicossocial	Orientaciones de la personalidad (valores morales, estéticos, sociales, etc. y fines vitales); programación de tareas-metas vitales-planes-acción social; autodirección personal: estilos y mecanismos psicológicos de regulación y acción que implican estrategias y formas de autoexpresión e integración personal y autodesarrollo.

Fonte: elaborado pelo autor com base nos trabalhos mencionados.

Em diálogo com as dimensões apresentadas acima, Durau & Correia (2020), sugerem as seguintes dimensões: “família, amizade, estudo, trabalho, espiritualidade, conjuntura social, corpo, afetividade, sexualidade e outras” (In: Durau & Correia (org.), 2020: 49). Silva (2014) menciona as dimensões: *psicoafetiva* (processo de personalização – quem sou eu?); *psicossocial* (processo de integração – quem é o outro?); *mística* (processo teológico-espiritual – quem é Deus e seu projeto?); *sociopolítico-ecológica* (processo de participação-conscientização – qual a minha relação com a sociedade ao meu redor?); *capacitação* (processo metodológico – como me capacitar e agir?) (p. 47-49).

Em consonância com os autores anteriores, Araújo & Girard (2016) indicam dimensões de: trabalho, lazer, relacionamentos, qualidade de vida, sustentabilidade, família, espiritualidade, saúde e outras dimensões importantes, dependendo de cada pessoa/indivíduo (p. 12-13). Pereira (2018) menciona as dimensões: espiritualidade; família; relação conjugal; saúde e bem-estar; social e lazer; financeiro; profissional; desenvolvimento pessoal; realização e propósito; equilíbrio emocional (p. 35-39). Por fim, D’Angelo (2002) sugere: a) orientaciones de la personalidad (valores morales, estéticos, sociales, etc. y fines vitales); b) programación de tareas-metas vitales-planes-acción social; c) autodirección personal: estilos y mecanismos psicológicos de regulación y acción que implican estrategias y formas de autoexpresión e integración personal y autodesarrollo (p. 3-12).

Conforme demonstrado, de acordo com os autores, as dimensões que compõem os projetos de vida dos indivíduos podem ser flexíveis e diversas, conforme seu propósito e natureza. Ao sugerir ou eleger as dimensões para um projeto de vida, é importante considerar que elas têm por finalidade contribuir para que a pessoa tenha uma visão orgânica, integrada e adequada da sua existência, da sua incidência na sociedade, dos propósitos que deseja alcançar, os componentes que ela julga necessário serem desenvolvidos e/ou aperfeiçoados e como deverá fazer para lograr estes êxitos. Neste sentido, obter uma visão orgânica e integrada da própria existência poderá auxiliar melhor os indivíduos nos percursos e processos do autoconhecimento, compreensão e análise de suas trajetórias, vivências e metas sobre as quais poderão estar pautadas a realização e a felicidade das pessoas para que elas possam incidir positivamente na melhoria e humanização das relações e da sociedade. Para a finalidade desta pesquisa, os dados coletados sobre o projeto de vida convergiram de modo preponderante para três dimensões: pessoal, social/ética e a profissional.

Segundo os dados analisados, em geral, na dimensão pessoal, emergiram componentes relacionados ao autoconhecimento, esperança, direcionamento, saúde mental, valores, sentido da vida, amadurecimento humano, sair da zona de conforto, o que fazer da vida, entre outros (Araújo; Arantes & Pinheiro, 2020; Arantes, 2020; Burks, 2020). Na dimensão social, emergiram dados relacionados à sustentabilidade, compromisso social, solidariedade, agir ético, gerar transformação e impacto social etc. (Alvez & Dayrel, 2015; Damon, 2009; Machado, 2006; Furman, 2021; Vásquez, 2011). Na dimensão profissional, os dados demonstram que um projeto de vida não deve reduzir-se à escolha profissional, embora a contemple, visa à autonomia intelectual e financeira, carreira, às áreas de formação profissional, à realização pessoal e profissional, ao empreendedorismo e outros (Ortega y Gasset, 2001; Pereira, 2018; Araújo & Girard, 2016; Durau & Correia, 2020)

### ***2.2.3 Projeto de vida e sentido na vida***

O ser humano é o único ser, porque dotado de racionalidade e intencionalidade, capaz de indagar e refletir sobre o sentido de suas vivências e buscas existenciais em vista de descobrir e conferir sentido à própria vida, nos seus percursos vitais e existenciais (Frankl, 1991; Arantes, 2020). A existência humana é guiada por uma intencionalidade que move o indivíduo, podendo esta ser mais consciente e esclarecida, ou não. Por conta disso, pode-se dizer que um projeto de vida “não se limita apenas às condições objetivas da vida, mas, sim, é um limiar entre a subjetividade e a objetividade, definidas a partir de uma reflexão crítica por meio de suas experiências de vida” (Cinati, 2016: 25). Várias áreas das ciências humanas e teológicas, entre elas a filosofia, a psicologia, a teologia propõem-se a problematizar a existência humana e oferecer possibilidades de respostas para os questionamentos que o ser humano coloca-se no decorrer das suas vivências, trajetórias e buscas existenciais.

Com base nos elementos e reflexões apresentados, um projeto de vida pode ser definido como um plano fundamental para a existência humana (Burks, 2020) que contempla a pessoa nas suas múltiplas dimensões e integralidade. Enquanto instrumento e ferramenta orientadora para a existência humana, ele torna-se uma construção orgânica, dinâmica, aberta, em contínua avaliação que requer ajustes e adaptações na sua execução pelo fato de a vida humana ser dinâmica e estar sujeita às circunstâncias e contingências que podem interferir nela e mudar os rumos das trajetórias existenciais.

Ele estimula e direciona as ações com base em objetivos bem refletidos e definidos pelo sujeito, integra valores, crenças e aspirações pessoais, embora não esteja isento de fracassos, desencantos, sofrimentos ou incertezas. A sua finalidade é contribuir para que o sujeito possa alcançar suas metas e objetivos sobre os quais ele julga estarem fundamentas a realização e a felicidade humanas (Araújo; Arantes & Pinheiro, 2020), tomando decisões mais acertadas e discernidas, traçando percursos melhor ordenados e sistematizados a fim de que a própria vida tenha propósitos e adquira sentidos em sua forma de ser, estar, viver, relacionar-se, agir enquanto sujeito singular situado no tempo e no espaço.

A reflexão sobre o sentido da vida ou o sentido na vida, na contemporaneidade, recebeu maior expressividade e reconhecimento por meio da logoterapia e análise existencial, conhecida como a Terceira Escola Vienense de Psicoterapia fundada pelo neuropsiquiatra austríaco Viktor Frankl (2022), com base em suas experiências enquanto presidiário e refugiado nos campos de concentração nazistas. Seguindo a linha de raciocínio do autor, as pessoas podem viver melhor quando encontram um sentido, um propósito, um significado para a própria existência ao longo da vida.

A logoterapia, compreendida enquanto terapia centrada no sentido da vida (Medeiros; Pereira; Silva; et al., 2020), concebe o sentido da vida como o elemento fundante e propulsor da existência humana que só pode ser desvelado pela própria pessoa, inclusive no seu sentido mais profundo e desafiador frente aos sofrimentos e limitações que as circunstâncias existências podem lhe imputar inesperadamente. Ela não concebe o sofrimento como necessário para o sentido da vida, porém, quando inevitável, ele poderá adquirir um sentido para a existência humana, mesmo que desafie o ser humano em detrimento da tomada de atitudes perante ele, parafraseando Nietzsche: “quem tem um porque viver pode suportar qualquer como” *apud* Frankl, 1991: 3)

O sentido na vida configura modos de ser, viver, agir, e sentir-se parte do mundo e da realidade em vista de abrir e encorajar o indivíduo no enfrentamento de situações e circunstâncias nas quais pode encontrar-se, por mais desafiadoras que sejam, acompanhado da esperança, liberdade, propósitos e anseios que geram motivações e sentido. Para fundamentar cientificamente o estudo realizado e dar maior credibilidade aos dados coletados, optou-se por buscar na logoterapia um embasamento teórico para compreender o conceito “sentido da vida” ou a “investigação da vida” como inspiração fundadora (Steger, 2012).



A logoterapia concebe, portanto, o sentido da vida de três formas e com base em uma relação conceitual temporal: “sentido de la vida, sentido en la vida y sentido en el mundo” (Aquino; Gouveia; Gomes, et al., 2017: 377). O sentido da vida só pode ser percebido no final da existência humana, enquanto que o sentido na vida pode ser descoberto em todos os momentos da vida, e o sentido no mundo compreende a inquietação humana diante do sofrimento humano, que justifica o sentido da vida, pois o sofrimento sem sentido resulta em desespero ou ausência de sentido<sup>24</sup> (Frankl, 2009; Aquino; Gouveia & Gomes, et al., 2017).

A diferenciação realizada pelos autores citados entre o sentido da vida (descoberto e perceptível somente no final da existência humana) e o sentido na vida (descoberto e perceptível em todos os momentos da vida) não está apresentada desta forma na maioria das literaturas encontradas sobre o tema e/ou conceito, ou seja, é mais usual a utilização da expressão “sentido da vida” do que “sentido na vida”. Para esta tese, procurar-se-á utilizar a expressão “sentido na vida”, podendo também estar mencionado enquanto sentido da vida, em razão da finalidade deste tema e/ou conceito para esta pesquisa, ambas expressões com a mesma finalidade e sem a devida diferenciação pelos autores citados.

No entendimento de Frankl, a vontade de sentido é a motivação primária do ser humano e “não uma ‘racionalização secundária’ de impulsos instintivos. Esse sentido é exclusivo e específico, uma vez que precisa e pode ser cumprido somente por aquela determinada pessoa” (Frankl, 2009: 124). Para realizar sentidos na vida, as pessoas buscam descobrir valores dignos, fundantes para viver, relacionar-se e morrer. A pergunta pelo sentido da vida, segundo Frankl, emerge a partir da adolescência, com a maturação psicofísica do indivíduo (Aquino; Gouveia; Gomes; et al., 2017).

O sentido da vida refere-se a “ser indagado, significa responder – justificar sua própria existência. Assim, a vida parece não mais uma circunstância, mas uma incumbência – ela é, em cada momento, tarefa [...] ela se torna tanto mais plena de sentido, quanto mais difícil for” (Frankl, 2022: 57). Há autores que também oferecem contribuições para ampliar e aprofundar a compreensão sobre o sentido da vida. Para Steger (2012), o sentido pode ser entendido

---

<sup>24</sup> Tradução para o espanhol: El sentido de la vida sólo puede realizarse al final de la existencia humana, mientras que el sentido en la vida puede descubrirse en cada momento de la vida, y el sentido en el mundo comprende la inquietud humana ante el sufrimiento humano, que justifica el sentido de la vida, ya que el sufrimiento sin sentido desemboca en la desesperación o el sinsentido (Frankl, 2009; Aquino; Gouveia & Gomes, et al., 2017).

enquanto rede de conexões, entendimentos e interpretações que auxiliam nas vivências e na compreensão das experiências humanas, contribui para a formulação de planos que direcionam as energias vitais para alcançar um futuro desejado, fortalece a percepção de que a vida é importante, coerente, composta e integrada mais do que a soma dos segundos, dias e anos.

No entendimento de George & Park (2016), o sentido da vida é encontrado à medida que a vida da pessoa é vivenciada enquanto fonte de sentido, direcionada e motivada por objetivos válidos e relevantes para o indivíduo e o mundo ao seu redor. Por sua parte, para Gottfried (2017), o sentido da vida consiste em:

(a) tener propósitos-metas y objetivos en la vida, (b) captar motivos y razones para la propia vida, (c) sentir que la persona tiene una misión que realizar, (d) intuir, captar y realizar algún valor que la persona considera importante, (e) sentir libertad frente a condicionamientos exteriores, (f) tener entusiasmo y bienestar interior, y (g) experimentar realización interior y sensación de plenitud (p. 94).

Em consonância com a definição de Gottfried, Hessen (1697) ressalta que:

o sentido da vida reside neste aperfeiçoamento da personalidade, mostra-o também o facto indiscutível de o homem se sentir mais feliz justamente quando, no seu interior, se sente mais rico de Espírito, mais perto de um grau superior de perfeição moral, e, pelo contrário, se sente mais desgraçado quando deixa de obedecer a esse instinto de perfeição e se fica longe do alto fim para que foi criado [...] Mas se o mais alto fim da vida humana é [...] esta humanização do homem, [...] em que consiste esta? O sentido da vida alcança-se tanto mais quanto maior for a medida em que o homem for capaz de realizar esses valores, para que nasceu, e a que está subordinado (p. 242-246).

A falta de um sentido para viver, ocasionado pela perda do instinto e da tradição, leva-o a distanciar-se do que se deve fazer, particularmente, em sociedades contemporâneas que desenvolvem neuroses coletivas nas quais predominam a sensação de uma falta geral de sentido, com características altamente materialistas, individualistas e consumistas (Aquino; Gouveia; Gomes, et al., 2017).

Estudos demonstram que quem encontra um sentido na sua vida são pessoas mais felizes, realizadas, otimistas, integradas socialmente, altruístas, capazes de confrontar situações estressantes mantendo um satisfatório nível de equilíbrio físico, psíquico, social e

mental (Mannino & Schiera, 2021), entre outros, frente a situações e experiências altamente estressantes, complexas e incertas, pois conseguem, em meio ao negativo, ao caos vivido, apoiar-se no que há de positivo, em possibilidades, oportunidades e potencialidades que encontram para enfrentar situações e experiências adversas e ameaçadoras, desenvolver resiliência e se autotranscenderem. O “sentido da vida difere de pessoa para pessoa [...] Cada pessoa é questionada pela vida; e ela somente pode responder à vida respondendo por sua própria vida; à vida ela somente pode responder sendo responsável” (Frankl, 2000: 98).

#### ***2.2.4 Projeto de vida e valores***

Os valores indicam expectativas e aspirações que caracterizam o ser humano em seu esforço de transcender a si e a sua situação, condição e circunstância históricas que o acompanham no seu esforço em transformar o que é naquilo que deve ser, do ponto de vista antropológico e existencial. A distância entre o que é e o que deve ser constitui o próprio espaço vital da existência humana (Saviani, 1996). Para ser considerado valor, é necessário que corresponda às expectativas e aos anseios mais íntimos e profundos do indivíduo. Os valores dão sentido ao ser, agir, relacionar e comportamento humanos. No processo de aperfeiçoamento e amadurecimento que ele vive e faz, ocupam um lugar vital e insubstituível (Ferreira, 1984).

Os projetos de vida, ao expressarem intencionalidades, anseios, desejos, perspectivas de futuro, entre outros, “são carregados de valores, tanto individuais quanto dos grupos sociais nos quais vivemos” (Machado, 2006: 7). O ser humano não deseja apenas viver, ele necessita de valores, ele é atraído por valores ou desenvolve valores que o auxiliam a encontrar um sentido para a sua existência no mundo capaz de suprir o vazio existencial (Frankl, 2009).

Segundo Machado (2006) “[...] A eleição das metas ocorre sempre em um cenário de valores. No terreno educacional, uma necessária sementeira de valores é imprescindível para a produção de projetos legítimos” (p. 32). Continua o autor: “projetos e valores são os protagonistas do processo educacional” (p. 39). Em consonância com o parecer de Machado, Palhares & Freitas (2017) reforçam que a:

construção de um projeto de vida está ligada à hierarquização de valores, isto é, à construção de uma escala pessoal de valores [...] Os valores estão presentes desde o início da vida, mas é na adolescência que o jovem, ao mesmo tempo em que começa a raciocinar sobre hipóteses

[...] torna-se capaz de refletir sobre valores e de construir uma escala pessoal de valores [...] pode abarcar valores normativos (leis e determinações jurídicas), sociais (trocas virtuais entre indivíduos; sentimentos como empatia e gratidão) e materiais (posses e aquisições materiais) (p. 62).

O tema sobre os valores também é de extrema importância para as ciências sociais porque deles desdobram-se a existência e o ordenamento da coesão social. Eles traduzem a inteligibilidade das condutas e geram um *ethos* compartilhado que favorece o bom ordenamento da vida cotidiana. Todo ser humano constituído de racionalidade, intencionalidade, sentimentos, afetividade, entre outros, possui capacidade de estimar, desejar, recomendar, produzir, aprender, propor, desenvolver valores. Pessoas, ideias, emoções, atitudes, instituições, causas, objetos ou coisas materiais, possuem qualidades por meio das quais são apreciadas, desejadas, recomendadas, rejeitadas ou desprezadas.

Para Sandoval (2007), os valores podem ser apreciados com base em perspectivas subjetivas e/ou objetivas. Eles definem critérios ou características que os acompanham, tais como: durabilidade, integralidade, flexibilidade, satisfação, polaridade, hierarquia, transcendência, dinamismo, aplicabilidade, complexidade. O ato humano de valorar contempla “condições intelectuais e afetivas que supõem a tomada de decisão, a estimação e a atuação” (Sandoval, 2007: 99). As pessoas valoram ao preferir, estimar e eleger determinadas coisas em detrimento de outras. Ao formular metas e propósitos pessoais cujas variações referem-se a crenças, escolhas, atitudes, sentimentos, visão de mundo, convicções pessoais etc. Do ponto de vista ético, a importância do processo de valoração deriva de sua força orientadora que visa a uma moral autônoma do ser humano.

No entendimento de Frondizi (1977, *apud* Lucken & Passos, 2015: 141), na relação entre sujeito e objeto a ser valorada podem ser considerados cinco componentes, conforme as situações e contextos que os entrelaçam: 1) *ambiente físico* (clima/temperatura afetam o comportamento das pessoas e sua escala de valores); 2) *ambiente sociocultural* (crenças, convenções, orientações políticas e filosóficas com inter-relações e influências sobre as escolhas humanas); 3) *necessidades* (condicionam as valorações humanas, básicas, conforme os níveis pessoal, social, político e cultural); 4) *fator tempo-espaco* (estar em um lugar em um determinado tempo, influencia nos modos de comportamento e avaliação humanos, a conduta

moral); 5) *problemas morais* (fatores morais de interferência devem ser considerados na análise, pois condicionam os demais, conforme o espectro social).

Estudos contemporâneos sobre os valores reconhecem a sua natureza polissêmica: a) valor pode ser o objeto da preferência, o desejável, o objeto de uma antecipação ou expectativa normativa; b) valor não é um mero ideal que possa ser total ou parcialmente posto de lado pelas preferências ou escolhas efetivas, mas é guia ou norma das escolhas e seu critério de juízo; c) valor pode ser considerado como possibilidade inteligente das escolhas (Abbagnano, 2007: 993).

No que tange à classificação dos valores, Sandoval (2007:100) sugere uma hierarquia, apoiando-se nos autores citados por ele. Para Scheler (2000), os valores estão relacionados: a) ao agradável e o desagradável; b) valores vitais; c) valores espirituais; d) valores religiosos. Há uma classificação mais comum que os discrimina como valores lógicos, éticos e estéticos; outros os classificam entre objetivos e subjetivos (Frondizi, 1958); inferiores (econômicos e afetivos); intermediários (intelectuais e estéticos; e superiores (morais e espirituais). Rokeach (1973) formulou-os como valores instrumentais ou relacionados com modos de conduta (valores morais), valores terminais ou referidos a estado desejável de existência (paz, liberdade, felicidade, bem comum). Valores suscitam mudanças e transformações ao longo do tempo e passam por mutações. Eles assumem a função central de edificação e manutenção da identidade dos indivíduos, dos coletivos e forjam a imagem e a estima do sujeito (Sandoval, 2007).

Para conhecer e compreender os indivíduos requer-se o conhecimento de suas realidades concretas, vinculadas a suas trajetórias, culturas, crenças, problemáticas, territórios, contextos e sistemas de valores. Além dos valores pessoais, grupais, culturais, institucionais, organizacionais etc., há valores universais que tocam diretamente a vida e a dignidade inviolável da pessoa humana. Há um conjunto de valores reconhecidos universalmente como “direitos humanos”<sup>25</sup>, inerentes, inatos e fundamentados na dignidade do ser humano, sem distinção de sistema ou cultura que também precisam ser ensinados, socializados, respeitados

---

<sup>25</sup> Declaração Universal dos Direitos Humanos. United Nations. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por>. Acesso em: 25 mar. 2024.

e aprendidos, pois eles são “universais, invioláveis e inalienáveis” (Pontifício Conselho Justiça e Paz, 2005, n. 153).

Os valores sobre os quais estão fundamentados e estruturados os direitos humanos devem ser transmitidos horizontal e verticalmente entre as gerações porque deles dependem a boa, respeitosa, justa, fraterna e racional convivência social, a equidade e a democracia em sociedades plurais, multiculturais, multiétnicas, multirreligiosas, o diálogo e a cooperação entre as gerações.

A educação possui um papel insubstituível, em nível micro e macro, em suas instâncias formais, institucionais e informais na fomentação e propagação dos direitos fundamentais e inalienáveis das culturas e das pessoas (Sandoval, 2007). As instituições educativas formais têm participação e incidência importantes sobre o tema, sistema e socialização de valores, mesmo não sendo as únicas e não podendo assumir sozinhas o legado educativo e democrático. Relacionar educação e valores não se trata de doutrinação política, ideológica ou religiosa, mas proporcionar espaços de respeito, reconhecimento, acolhida da diversidade, diálogo e socialização de valores tanto na perspectiva horizontal quanto na vertical, cada vez mais urgente para sociedades plurais, globais, multiétnicas e multiculturais em vista de mitigar preconceitos, violências, negação de direitos, guerras, abuso de poder, fundamentalismos etc.

Valores também são referências importantes para discernir e fazer escolhas no cotidiano, nortear trajetórias e eleger projetos de vida. Para Kant, citado por Hessen (1967), a preocupação mais grave para o homem deve consistir em saber como ele deve cumprir a sua missão no mundo e o que tem a fazer para conseguir ser verdadeiramente homem. A exigência primeira que se põe à vida humana é a pergunta e a busca pelo sentido da vida. Eles também são concebidos como princípios-guia que orientam a conduta das pessoas. São metas abstratas que se aplicam a diversas situações gerais, conceitos ou categorias que se referem a estados desejáveis de existência e podem ter graus diferentes de importância, ou prioridade para as pessoas e desempenham funções importantes na vida dos jovens, tais como orientar o comportamento e a existência humana, oferecer princípios para fazer escolhas, tomar decisões, assumir atitudes e expressar necessidades humanas (Gouveia, 2003, 2013; Gouveia; Fonsêca; Milfont, et al., 2011; Rokeach, 1973; Wachelke, 2018).

Independentemente da categoria dos valores (humanos, estéticos, econômicos, materiais, sociais, espirituais etc.), emerge a indagação sobre a natureza e o fundamento de um

valor: como ele torna-se presente na vida, nas relações pessoais, sociais, institucionais e influencia escolhas, atitudes e decisões? Valores existem por si e em si ou o ser humano é quem os produz, os agrega às coisas, os valora, os institui? Na experiência *a priori* do sujeito, o valor o precede e pode ser abordado com base em quatro dimensões que fundamentam a estrutura do “eu”: inteligência (capta o ser das coisas dadas na sua experiência e relações), vontade (força que desencadeia a ação), liberdade (capacidade de poder ser) e sentimento (capacidade de detectar um valor, sentir o valor, avaliar, apreciar). Nenhum ser se dá sem que possua algum valor. Ser e valor são duas dimensões da vida e da existência humana que se complementam e se interdependem (Armosino, 2006).

No campo dos valores, a ética também tem uma contribuição muito importante a dar, uma vez que ela oferece princípios e fundamentos sobre os quais estão pautados o agir humano (Vasquez, 2011). Ela contempla a dimensão do autocuidado e o cuidado com o outro, a realidade, a natureza, entre outros, que devem ser reconhecidos e respeitados na sua exterioridade e alteridade. Somente os humanos têm a capacidade racional e a necessidade social para sistematizar um conjunto de princípios e valores válidos para fundamentar e orientar as suas ações e condutas no convívio social e “a reflexão crítica sobre os valores presentes nas ações entre as pessoas na sociedade” (Cremonese, 2019: 15).

A vida e a dignidade humana são valores por excelência, inalienáveis. A consciência humana é um valor presente em todo indivíduo, por sua abertura e desejo de infinito, de autotranscender-se. Os valores também passam por processos de subjetivação que se manifestam em um plano objetivo, constroem-se fundados na intersubjetividade, expressam qualidades de preferência entre as coisas, passam por mutações e crises. A debilidade da ética pessoal e dos valores pode fazer que os indivíduos pratiquem coisas más, acreditando que são boas (Yarce, 2009: 14).

Para Vásquez (2011: 20), “a função fundamental da ética [...] é explicar, esclarecer ou investigar uma determinada realidade, elaborando os conceitos correspondentes”. Continua o autor:

os homens não podem ser verdadeiramente felizes na miséria, na exploração, na falta de liberdades políticas, na discriminação racial etc. Mas, por outro lado, cair-se-ia numa posição simplista se se pensasse que a criação das condições sociais favoráveis ao desaparecimento dos males que mergulham na maior infelicidade de tantos seres humanos

seria suficiente para dar a todos e a cada um dos indivíduos a sua felicidade pessoal.  
(Vásquez, 2011: 159)

Por fim, pode-se dizer que a finalidade dos valores deve remeter o ser humano a perguntar-se sobre o sentido da sua existência, pois viver não significa só cumprir ou executar funções pessoais, sociais, culturais, políticas, entre outras, mas, encontrar um sentido pelo qual valha a pena viver, alicerçado em sonhos, crenças, projetos, atitudes, valores, missão a ser cumprida, contribuição a ser deixada para os semelhantes e na capacidade de autotranscender-se e desafiar-se.

Nos resultados demonstrados sobre os aprendizados da Covid-19 no capítulo 6 vários jovens evidenciaram a empatia como um valor, em suas vivências e experiências, expressa em atitudes pessoais ou sensibilização maior para com ela devido às situações vividas e/ou presenciadas por eles e elas no contexto e período da pandemia. Portanto, entre aos valores aos quais estão vinculados os projetos de vida, um deles é a empatia.

### **2.3 Juventudes, trajetórias, projeto de vida e geração**

A terceira seção continuará o diálogo com os conceitos e componentes do projeto de vida apresentados acima e adentrará na problematização e compreensão do conceito “juventudes” enquanto construção social, história, polissêmica relacionado com a abordagem das trajetórias juvenis e do conceito “geração” nos contextos e sociedades contemporâneas, ou seja, todo o cabedal conceitual e teórico precisa ser compreendido com base nas e nos jovens enquanto sujeitos concretos, históricos e singulares que experimentam em suas vivências e trajetórias as contingências próprias da condição juvenil e do contexto social, cultural, político e histórico, entre outros, no qual estão inseridos que, por sua vez, também os acompanham em suas perspectivas de vida futura e concepção de mundo elaboradas por eles.

Ao refletir sobre os conceitos “juventudes” e “projeto de vida” percebe-se a necessidade de aproximá-los das trajetórias vivenciadas pelos sujeitos jovens, pois, tocam diretamente as vivências e os percursos que cada um vive e faz de maneira singular com base na própria condição que o acompanha nos contextos contemporâneos desiguais acentuados e ampliados pela pandemia da Covid-19.



### ***2.3.1 Juventudes: uma construção social, história e polissêmica***

A juventude é um conceito polissêmico, dialético e em construção. Os sujeitos juvenis “estão mergulhados em teias de sentido capitaneadas pela nova fase da globalização cultural, que traz em seu bojo o avanço das novas tecnologias e mídias digitais como elementos que compõem suas identidades” (Fernandes, 2019: 341). No entendimento de Ariès (1981: 46-47) a juventude “apareceu como depositária de valores novos, capazes de reavivar uma sociedade velha e esclerosada”. A consciência da juventude tornou-se um fenômeno geral e banal após a guerra de 1914, em que os combatentes da frente de batalha se opuseram em massa às velhas gerações da retaguarda.

Para Foracchi (1965: 302) “A juventude é, ao mesmo, uma fase de vida, uma força social renovadora e um estilo de existência”. Ela está presente nas representações sociais como uma fase da vida, transição entre a infância e a vida adulta, o que permite reconhecer e identificar os sujeitos juvenis no conjunto das relações sociais, mesmo com o alargamento das fronteiras etárias (Weisheimer, 2021). A “pluralidade de circunstâncias que caracterizam a vida juvenil exige que incorporemos o sentido de diversidade e das múltiplas possibilidades do sentido de ser jovem” (Dayrell & Carrano *In*: Tomazi 2013: 52) em vista de desconstruir concepções de juventude que tendem a definir um modelo de jovem típico e ideal que desconsidera as vivências e condições sócio-históricas únicas e singulares de cada sujeito jovem.

Para a Unesco, o conceito de juventude está associado a um período do ciclo vital no qual os sujeitos caminham em direção à vida adulta e à maturidade, vivenciam importantes “mudanças biológicas, psicológicas, sociais e culturais” (Unesco, 2004: 23) que mudam conforme o contexto histórico, sociedade, cultura, categorias étnico-raciais, classe social, gênero, sexo, entre outros. Tal definição pode ressoar reducionista quando se concebe a juventude apenas como transição entre o que já não se é mais (criança/adolescente) e o que ainda também não se é (adulto), pois desconsidera o “potente recurso presente” que é e que tem a juventude enquanto sujeitos em ato. No mundo contemporâneo, o “período da vida” nomeado de juventude possui fronteiras etárias e biológicas mais flexíveis, indefinidas e alargadas devido às condições e circunstâncias que perpassam as trajetórias existenciais dos sujeitos jovens e os contextos sociais nos quais estão inseridos.

As juventudes são sujeitos sociais, históricos, culturais, de direitos e deveres que percorrem trajetórias de vida singulares nos processos de subjetivação, socialização e empoderamento que visam prepará-los para sair de uma condição social, afetiva, psíquica, espiritual, econômica, cultural, entre outras, de maior dependência para assumir e construir a emancipação e a autonomia da vida adulta, em suas múltiplas dimensões.

Cada sujeito jovem vive e tem um percurso existencial próprio fundado na pessoa que é, nas condições e circunstâncias em que vive, em valores, crenças, sonhos, medos, inseguranças que carrega consigo, na cultura, no pertencimento e território nos quais se situam. Esta perspectiva requer superar e eliminar preconceitos, homogeneizações e formas comparativas e enquadramentos para os sujeitos jovens, pois são indivíduos singulares acompanhados de vivências e circunstâncias próprias nas sociedades nas quais estão inseridos ou talvez invisibilizados como sujeitos de direitos e que lutam por políticas públicas de reconhecimento em sociedades adultocêntricas que nem sempre os reconhecem como sujeitos e “recurso latente” disponível (Mannheim, 1996) para a transformação e melhoria das sociedades.

Para Bonane (2015: 11) a “definição do que é ser jovem [...] depende de que região do mundo se está falando, do momento histórico vivido, da cultura de cada sociedade e da condição social”. Por sua vez, Machado (2006: 69) diz que a juventude é plural, atravessada por desigualdades e os “jovens estão divididos por sexo, em rurais, urbanos e metropolitanos, ricos, remediados e pobres, integrados e marginalizados [...] cada uma das situações específicas, vividas pelo jovem, delimita a onipotência, as aspirações”.

Rossana Reguillo (2007: 50-51), diz que os jovens “constituem um universo social em mutação e descontínuo, cujas características são resultado de uma negociação-tensão entre a categoria sociocultural atribuída pela sociedade particular e a atualização subjetiva de sujeitos concretos”. Segundo ela, é possível nomear três condições constitutivas centrais do jovem na condição de sujeito juvenil: “os dispositivos sociais de socialização-capacitação da força de trabalho”; o “discurso jurídico” e a “indústria cultural”. Somada a estas três esferas, pode-se considerar também “os domínios tecnológicos e a globalização”. Isso significa que “os jovens adquiriram visibilidade social como atores diferenciados”.

A socióloga Regina Novaes (2019: 11) diz que “ao falar de juventude, fazemos projeções que revelam nossos otimismo e pessimismos em relação à vida pessoal e em relação

à sociedade”. Nas juventudes, segundo a autora, “evidenciam-se as contradições, desigualdades e diferenças presentes na sociedade em que vivem os jovens”. Para conhecer e compreender as juventudes, é indispensável conhecer as tramas e problemáticas das sociedades nas quais elas vivem e as atravessam, pois as juventudes espelham a sociedade (Novaes, 2020)<sup>26</sup>.

O conceito “juventude” também pode ser abstrato de significado. A ‘juventude’ não existe, existem jovens com suas vidas concretas e singulares, rostos e alteridades juvenis (Francisco, 2019, n. 71). Há sociedades heterogêneas de jovens histórica e culturalmente constituídos de classes sociais, sujeitos concretos, corpos e linguagens distintos, que vivem o seu tempo e seus espaços à sua maneira (Hurtado & Ariza, 2017).

Ao relacionar o projeto de vida às juventudes, Atria (1993), diz que o projeto de vida é um dos quadrantes do mundo da vida dos indivíduos. O mundo da vida, com maior ou menor consciência e/ou intencionalidade, estrutura-se com base em dois eixos: *o cenário social*, composto de dois polos, sobre o qual se constroem a *dimensão do público* (história comum, papéis sociais) e *do privado* (vivências pessoais, íntimas). O segundo eixo é *a temporalidade*, composto também de dois polos: *passado e futuro*, responsável por situar e localizar o sujeito no tempo. O passado reporta-se à memória, visão de mundo, identidade pessoal na qual se reconhece o que se mantém das experiências vividas e as mudanças e transformações experimentadas nas trajetórias do desenvolvimento da identidade pessoal.

O futuro recolhe e fecunda anseios, perspectivas e visões de mundo para as quais tendemos, desejamos, e cultivamos de maneira antecipada em diálogo com a identidade pessoal. Por sua vez, a experiência da temporalidade do passado perpassa e permite reconstruir tanto a vida privada, pessoal quanto à vida pública, na qual se tecem e compartilham as histórias pessoais com outros indivíduos e grupos sociais. Sobre o futuro, ele também pode ser antecipado enquanto projeção da vida pessoal, ou seja, um projeto de vida ou uma utopia social. No cruzamento e interdependência destes dois grande eixos do mundo da vida contemplados pelo contexto social entre o público e o privado e a temporalidade da existência enquanto

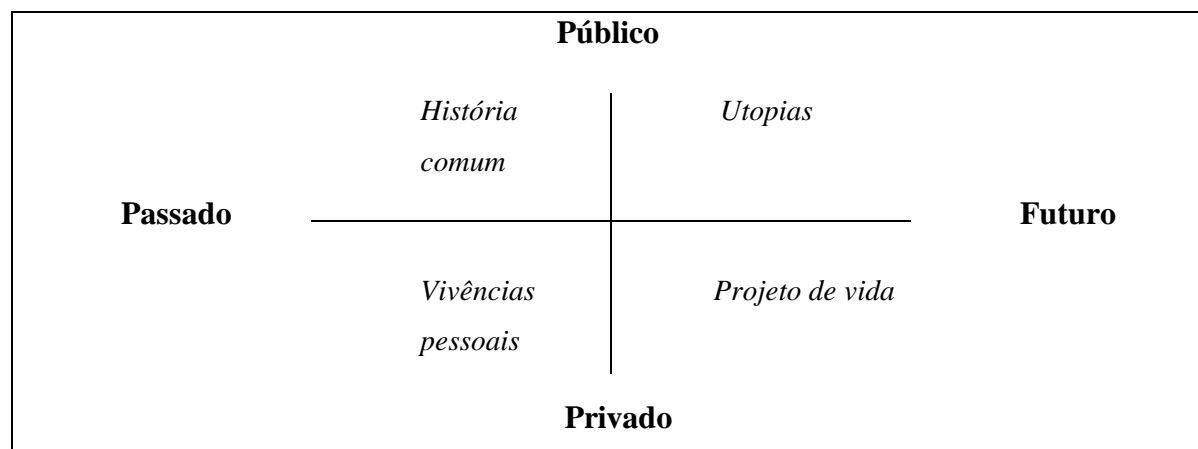
---

<sup>26</sup> Regina Novaes | Curso Juventudes e Educação, Identidades e Direitos | Instituto Unibanco. YouTube. 13 mar. 2020. 1 vídeo (42 min 13 s). Publicado pelo canal Instituto Unibanco. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rCgub1qsoWA>. Acesso em: 7 jul. 2020.

passado e futuro, é que se estrutura e se tece a nossa existência pessoal e social, ao mesmo tempo que nos é permitido reconhecer e diferenciar os diversos mundos e contextos nos quais são tecidos o mundo da vida.

Portanto, segundo Atria (1993), o mundo da vida é construído no entrecruzamento dos dois eixos: cenário social e temporalidade, acompanhados dos respectivos polos: público e privado, passado e futuro, ou seja, a *história comum* é conjugada entre os polos do público e do passado; as *vivências pessoais* são conjugadas entre os polos do passado e do privado; o *projeto de vida* é conjugado entre os polos privado e futuro e, por fim, as *utopias* são conjugadas entre os polos do público e do futuro. Um projeto de vida, portanto, sempre estará condicionado por uma história comum (contexto), própria das gerações, pelas utopias sociais (concepção e perspectivas de mundo) contemporâneas ao sujeito e pelas vivências e trajetórias pessoais (identidade e condição pessoais).

Figura 3. Parâmetros da construção do mundo da vida



Fonte: o autor com base em Atria (1993: 87).

Em consonância com a perspectiva de Atria (1993), Bonane (2015) reforça que a juventude não é entendida como “estados de espírito”, mas como sujeitos históricos que possuem identidades, biografias, trajetórias, gêneros, sexo, idades, raças, crenças, medos, potencialidades, inseguranças, formas de expressão, culturas. A diversidade e pluralidade de situações e condições que perpassam e constituem o universo juvenil contemporâneo reforça o uso do conceito “juventude” no plural e de forma polissêmica porque os “múltiplos sentidos a ela atribuídos são expressos nas diferentes dimensões da vida social e atravessados pelas

transformações conjunturais de uma dada sociedade” (Fernandes, 2019: 340). Para a reconstrução sociológica do jovem enquanto “sujeito histórico e a compreensão de suas práticas e representações é necessário considerar a articulação entre a condição de classe social e o processo de socialização predominante que o define” (Weisheimer, 2021: 7), interligadas às condições de gênero, étnico-raciais, territórios, pois são fomentadores de um sistema de diferenciação e pluralidade sociais.

A juventude, enquanto categoria sociológica, é entendida como percursos de construção de identidade, de personalidade e de projeto de futuro que contempla mudanças corporais, simbologias, valores, crenças, estilos de vida relacionados à estética, ao consumo e à identidade (Freire; Soares & Rocha, et al., 2021). Para Bourdieu, “a juventude e a velhice não são dadas, mas construídas socialmente, na luta entre os jovens e os velhos. As relações entre a idade social e a idade biológica são muito complexas [...] a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável” (Bourdieu, 1983: 152-153).

Para Scherer (2017), a juventude constitui-se como um processo durante o qual são vivenciadas múltiplas transformações inerentes à intensa e necessária construção da autonomia dos sujeitos e sob múltiplas formas como a “possibilidade de venda da sua força de trabalho, constituição de novas relações afetivas e familiares, desenvolvimento de processos identitários” (Scherer, 2017: 90-91).

No entendimento da Unesco (2004), a condição juvenil é constituída por cinco elementos fundamentais que se tornaram referenciais estratégicos para se pensar políticas públicas de, para e com as juventudes: a) a obtenção da condição adulta, como uma meta; b) a emancipação e a autonomia, como trajetória; c) a construção de uma identidade própria, como questão central; d) as relações entre gerações, como um marco básico para atingir tais propósitos; e) as relações entre jovens (os pares) para modelar identidades, como processo de socialização (Unesco, 2004: 26).

Para o Brasil, a Emenda Constitucional n. 65, aprovada em julho de 2010, insere o termo “juventude” na Constituição Federal, define a faixa etária de 15 a 29 anos para esse segmento social (Bonane, 2015). Para efeito de Políticas Públicas no Brasil, (Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013), considera-se jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos, aplicando a seguinte subdivisão: de 15-17 anos (jovem-adolescente), de 18-24 anos (jovem-jovem), de 25-29 anos (jovem-adulto) (Brasil, Estatuto da Juventude, 2013: 26).

As juventudes brasileiras traduzem as diferenças e as desigualdades sociais que caracterizam a sociedade, tornando-se um dos grupos mais vulneráveis (CNBB, 2007: n. 27-30). A Igreja e as juventudes estão descobrindo, cada vez mais, que além de serem uma realidade biológica, sociológica, jurídica, antropológica, cultural, elas também são uma realidade teológica (CELAM, 2013: n. 3). Para conhecer, compreender e dialogar com a multiplicidade dos perfis e sujeitos juvenis é preciso considerar: “origem, renda, local de moradia, raça, etnia, orientação sexual, identidade de gênero, religião, deficiências físicas, emocionais e cognitivas” (Novaes, *In*: Santos, 2019<sup>27</sup>) expondo-as a três grandes medos: medo de morrer precocemente (violência), medo de sobrar (desemprego), medo de ficar desconectada, avanço tecnológico (Novaes, 2020).

O Brasil é um país com um contingente juvenil próximo a 47 milhões de sujeitos com idade entre 15 e 29 anos. É de fundamental importância reconhecer “a juventude como um segmento estratégico da população para o futuro” (Atlas das juventudes, 2021: 14). As juventudes enquanto “bônus demográfico” ou “recurso latente” concretiza-se quando os “jovens são saudáveis, frequentam a escola e são preparados para aproveitar as oportunidades; há mais recursos disponíveis para investimentos produtivos; são verificados aumentos na renda *per capita* e nos padrões de vida; se reduz a pobreza” (Atlas das juventudes, 2021: 14).

O segmento populacional juvenil no Brasil “vive os impactos das desigualdades sociais, políticas e culturais de forma heterogênea” (Atlas das juventudes, 2021: 16). As desigualdades étnico-raciais brasileiras são históricas e persistentes. A população juvenil está representada por 68% de negros (51% pardos + 10% negros), 38% de brancos, 0,5% de amarelos e 0,4% de indígenas” (Atlas das juventudes, 2021: 16), sendo que as juventudes indígenas e LGBTQIA+ são costumeiramente invisibilizadas (Atlas das juventudes, 2021: 12).

Em linhas gerais, procurou-se problematizar e refletir sobre o conceito “juventude” a fim de apresentar chaves de leitura, interpretação e compreensão dos sujeitos juvenis em suas singularidades e diversidades. Cada sujeito jovem é único e vivencia trajetórias de vida singulares, situadas em uma determinada sociedade e tempo histórico.

---

<sup>27</sup> Santos, J. V. Conectados globalmente, coletivos juvenis agem na realidade de seus territórios. Entrevista especial com Regina Novaes. Instituto Humanitas Unisinos - IHU. 22 maio 2019. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/589351-conectados-globalmente-coletivos-juvenis-agem-na-realidade-de-seus-territorios-entrevista-especial-com-regina-novaes>. Acesso em: 29 jun. 2023.

Os resultados do trabalho de campo que serão apresentados sugerem que as trajetórias e o universo das e dos jovens brasileiros são diversos, plurais e desiguais. Indicam perspectivas e percepções diversas sobre as condições, identidades e trajetórias das juventudes brasileiras em suas buscas existenciais, lutas cotidianas por sobreviver e sonhar com outros futuros possíveis e melhores em vista de poderem vencer e/ou aprender a conviver com incertezas e inseguranças próprias de suas condições ou contextos nos quais vivem que os acompanham na elaboração de seus projetos de vida.

### ***2.3.2 Trajetórias juvenis em sociedades contemporâneas em transformação***

Mudanças e transformações contemporâneas de naturezas diversas impactam cada vez mais as vivências e as trajetórias juvenis e geram inseguranças ontológicas de diferentes naturezas, aumentando ainda mais os medos e as percepções de inseguranças, incertezas e desigualdades nos seus percursos vitais, em particular, relacionados ao estudo, trabalho, socialização, desemprego, saúde mental, exposição social e perspectivas de vida.

Segundo Atria (1993), um projeto de vida enquanto um componente do mundo da vida (Habermas, 1989) do indivíduo sempre estará condicionado por cenários e contextos sociais e pela identidade e vivências pessoais dos sujeitos. Seguindo esta perspectiva, as trajetórias juvenis são condicionadas por elementos e dimensões de ordens múltiplas e diversas que requer dos próprios jovens atitudes e posturas de enfrentamento das problemáticas que abarcam em sentido amplo as diversas formas e possibilidades de ser e viver a própria condição juvenil (Scherer; Seimetz & César, 2022; Dávila & Soto, 2005). As juventudes vivem transformações em contextos diversos e desiguais que influenciam diretamente suas identidades e subjetividades das quais emergem condições e trajetórias juvenis de exclusão e diferenciadas pela situação social. Fazendo um jogo de palavras, pode-se dizer também que as condições, inseguranças, desigualdades e contextos sociais, entre outros, também produzem e/ou reproduzem muitas e diferentes juventudes.

Viver em sociedades com características de alto nível de exigências, fluidas e em contínuas e velozes transformações requer a adoção de estratégias que possam oferecer maior lucidez, segurança e estrutura emocional, autoconhecimento e direcionamento para os sujeitos, particularmente as juventudes, para que, diante contextos incertos e com elevados graus de exigências e ameaças, possam preparar-se melhor e desenvolver mais possibilidades e

componentes emocionais, sociais, educacionais, físicos, espirituais para percorrem suas trajetórias, tecerem seus sonhos e projetarem suas perspectivas de vida. As pessoas necessitam de “um plano para viver em harmonia com as dimensões que compõem a existência” que tenha o sujeito no “controle e com real comprometimento para serem os heróis/protagonistas do plano traçado”, pois “um plano bem elaborado pode dar asas para sonhar/voar mais alto” (Araújo & Girardi, 2016: 4).

A psicologia moderna compreende o desenvolvimento humano como estágios de crescentes complexidades nos quais cada etapa anterior serviria de suporte para a seguinte, imprimindo percursos unidirecional e linear. Pesquisas, práticas e teorias recentes transcendem as impositões da psicologia moderna e introduz concepções focadas na “natureza relacional mediada, dialógica e contextual dos processos de constituição dos sujeitos ao longo de suas trajetórias de vida” (Oliveira & Machado, 2019: 309-310).

A trajetória está situada no plano social das posições que os sujeitos ocupam na estrutura social e nas relações de poder entre os grupos sociais. “Na análise de trajetórias, o que importa é a mudança, o grupo social de origem, o nível de educação alcançado, o tipo de estabelecimento escolar, o título e o tipo de trabalho ao qual se ocupa com ele e a valorização social e simbólica do título obtido”, tradução pessoal (Dávila & Soto, 2005: 118-119).

Para Scherer, as “trajetórias são construções históricas que se fazem em todos os momentos da vida humana, envolvendo múltiplas dimensões e experiências, sendo concebidas nas teias das relações sociais estabelecidas ao longo do tempo” (Scherer; Seimetz & César, 2022: 67). Elas constituem “um contínuo processo de desenvolvimento em todos os momentos, escolhas, mudanças de rumo e percepções são sempre uma constante, pois a vida humana constitui um processo social” (Scherer, 2017, *In*: Scherer; Seimetz & César, 2022: 76).

As trajetórias humanas e sociais são percursos dinâmicos orientados para o futuro prolongado no tempo em meio às dinâmicas de descontinuidades e mudanças no percurso da vida (Oliveira & Machado, 2019). Referências culturais, sociais, políticas, familiares, institucionais orientadoras das condutas humanas, enfraqueceram-se e as transformações no mundo do trabalho (flexibilização, precarização, imprevisibilidade e informalidade), estruturas familiares (pluralização das formas de organização familiar, crescimento dos divórcios, etc.) e novas dinâmicas consumistas incidem sobre as juventudes e forjam novos estilos de vida,



subjetividades e identidades em uma multiplicidade de opções disponíveis ou criadas (Gadea; Silon & Rosa, et al., 2017).

A transição dos jovens para a vida adulta não está determinada pelas experiências acumuladas, vividas, aspirações e planos para o futuro, no qual o presente surge condicionado pela antecipação do futuro (Pais, 2000; Casal, 2002 *In*: Dávila; Soto & Soto, 2008). As mudanças dos processos das trajetórias influenciam os meios e os fins das trajetórias devido à pluralidade das juventudes e das condições vividas por elas, podendo ser exitosas ou falidas (Dávila; Soto & Soto, 2008: 57-58).

A emergência do mundo juvenil está associada à ampliação da escolaridade, maior permanência nos lugares de origem e inserção mais tardia no mundo laboral. Os jovens estão mais dependentes do núcleo familiar, possuem menor autonomia e independência pessoal, postergam a constituição familiar (Rayo; Bernaprés & Albornoz, et al., 2017: 120). As transformações e mudanças produzem “formas emergentes de assumir e conceber a condição juvenil a partir dos sujeitos jovens com suas visões, subjetividades, modos de vida que vão configurando racionalidades e lógicas de ser, estar e atuar do mundo juvenil” diferentes das tradicionais (Dávila; Soto & Soto, 2008: 64-66).

As trajetórias juvenis contemporâneas perderam a sua linearidade, suas fronteiras são mais flexíveis, alargadas e sujeitas a distinções e tipificações de estruturas de transição do sujeito jovem para o mundo adulto modificadas pela posição dos atores relacionadas à classe social, sexo, gênero, raça, território, entre outros, que influenciam o modo tradicional de transição (Rayo; Bernaprés & Albornoz, et al., 2017). Elas também são influenciadas pelo “clima” que as sociedades nas quais elas estão inseridas vivem e transmitem para elas, podendo ser de conotação otimista, esperançosa ou pessimista, desesperançosa, insegura.

Contextos contemporâneos marcados profundamente por desigualdades sociais e violências de múltiplas naturezas “ampliam-se, especialmente potencializadas por um contexto pandêmico, analisar as trajetórias juvenis, e tudo que a elas se relaciona, constitui-se em uma necessidade” (Scherer; Seimetz & César, 2022: 69). Para os autores, um dos “pressupostos fundamentais na perspectiva da compreensão de trajetórias juvenis se constitui na necessidade de contrapor a ideia da juventude como uma fase preparatória para a vida adulta, como um “vir a ser” fundamentada na passagem e incompletude” (Scherer; Seimetz & César, 2022: 69), pois nos contextos contemporâneos, as trajetórias juvenis “são marcadas por uma heterogeneidade

que se relaciona com os múltiplos elementos que compõem o universo juvenil” (Scherer; Seimetz & César, 2022: 72), que precisam ser compreendidas com base no contexto social e histórico nos quais são tecidas as subjetividades e as relações sociais entre os sujeitos nos seus respectivos contextos.

Para muitas juventudes, as trajetórias e os projetos de vida são lançados na luta pela sobrevivência do dia a dia, um dia de cada vez, entrelaçado por contingências e circunstâncias do momento e contexto presentes. As vocações “jogam-se num mundo em mudança. Ter uma carreira ou vocação significa, tradicionalmente, uma identidade singular, estável, socialmente valorizada, reconhecida” (Pais, *In*: Castilho, 2019: 64-66), que em sociedades com características de provisoriedade e fluidez, provoca incertezas e inseguranças. Os percursos educacionais e laborais das juventudes não são mais pré-determinados, definidos e/ou assegurados nos contextos contemporâneos. As juventudes precisam preparar-se para possibilidades múltiplas, diversas, incertas, o que lhes pode causar prejuízos na vivência das suas trajetórias e projetos de vida em relação à sobrevivência, autonomia afetiva e financeira, à vida profissional e à saúde mental, entre outros.

Frente a contextos cada vez mais incertos e inseguros, pode-se dizer que os jovens melhor sucedidos deverão ser aqueles e aquelas melhor preparados para conviver e adaptar-se às mudanças e inseguranças das sociedades nas quais vivem e saibam aproveitar as oportunidades que uma sociedade em constante mutação oferece para o seu crescimento, aperfeiçoamento e amadurecimento pessoal, social e profissional, não obstante os medos e inseguranças que os acompanham.

As juventudes traduzem, reproduzem ou criam paradoxos, policontextos e complexidades nas sociedades nas quais vivem. As experiências juvenis “devem ser analisadas a partir de múltiplas filiações identitárias correspondentes a necessidades e negociações contínuas no seu cotidiano. Múltiplos mundos sociais desenham múltiplas experiências sobre o ser jovem” (Gadea; Silon & Rosa, et al., 2017: 263-264).

As mudanças nas estruturas de transição que definem as transformações na extensão e no significado da palavra juventude não podem ser compreendidas sem incorporar à sua análise, a trajetória do grupo de pertencimento ou a classe da qual esta estrutura de transição é característica em um momento histórico determinado, pois as trajetórias marcam as estruturas de transição (Dávila & Soto, 2005), tendo presente que as condições nas quais transcorrem

essas passagens e os efeitos dessas mudanças de condição sobre os futuros possíveis são diferentes para cada jovem e dependem das condições de origem ou de classe.

As trajetórias de vida juvenis são percorridas em meio a um conjunto de fatores que as tornam únicas, múltiplas, diversas, desiguais e se diferenciam conforme seus pertencimentos socioeconômicos, históricos, culturais, territoriais, sexo, gênero e condições vividas. O capital humano, cultural, emocional, afetivo, espiritual, educacional, social e político obtido pelos sujeitos jovens incide em sua capacidade e possibilidade de elaborar leituras críticas e autônomas sobre a realidade na qual eles vivem e influencia suas trajetórias vitais, pois pensar “as trajetórias juvenis no contexto contemporâneo é tecer, junto com esses sujeitos, possibilidades de construção de projetos de vida e futuro, sendo a educação, em uma perspectiva crítica, elemento central nesse processo” (Scherer; Seimetz & César, 2022: 83).

Para Marinho (2016: 296), ser jovem implica uma multiplicidade de pertencimentos culturais, sociais e institucionais que, mesmo podendo ser transitórios, são constitutivos e essenciais para a compreensão do sujeito e da condição juvenil. A análise das trajetórias e percursos das juventudes deve considerar as condições de vida e uma ampla compreensão das culturas juvenis sob suas múltiplas experiências.

Segundo Pais (2016), os métodos lineares não são mais suficientes para compreender as trajetórias das juventudes contemporâneas por conta da diversidade de situações e condições que elas vivem e percorrem e que, em grande parte, não são sucessórias, mas, fragmentadas e descontínuas. Continua o autor: “muitos jovens não seguem trajetórias lineares, impõem-se pensarmos em métodos pós-lineares de aproximação, à vida dos jovens. São tão importantes os *alinhamentos* de vida quanto os *seus desalinhamentos*” (Pais, 2016: 70), embora os desalinhamentos sejam os mais difíceis de serem identificados e apreendidos.

Cada época apresenta distinções de estruturas típicas de transição do sujeito jovem para o sujeito adulto, que influenciam as trajetórias juvenis, dando a elas um caráter histórico. Há vários tipos de transição sempre modificados pela posição dos atores em outras estruturas como classe social, sexo, gênero, raça, território, crenças, valores, entre outros, que incidem variações ao modo tradicional de transição (Rayo; Bernaprés & Albornoz, et al., 2017). Pode-se dizer, diante disso, que um dos eixos centrais das trajetórias juvenis visa o empoderamento dos sujeitos, a emancipação, a conquista de autonomia e independência (Weisheimer, 2021)

enquanto fio condutor que consciente ou não e contingenciado acompanha os sujeitos nas suas escolhas, condições e trajetórias vitais.

A construção das trajetórias juvenis é perpassada por vários componentes que integram e impactam os seus processos de consolidação, dentre eles, a educação, concebida como “uma mediação fundamental para o desenvolvimento humano, e parte essencial nas trajetórias juvenis” enquanto “um processo de formação cultural do ser, sob a forma individual e/ou coletiva, oportunizando ao ser humano desenvolver a capacidade de formar conhecimentos e interagir no mundo” (Scherer; Seimetz & César, 2022: 78), sob o qual está fundamentada a construção, em ótica freiriana, da autonomia e emancipação humanas que possibilita ao sujeito, por meio da consciência crítica, entrar em diálogo consigo, com o outro e com a realidade.

Contextos incertos, inseguros, complexos, discriminatórios, desiguais requerem políticas educacionais, políticas públicas juvenis e percursos educativos mais adaptados às realidades, contextos, necessidades e problemáticas juvenis em vista de auxiliar as juventudes na construção de seus projetos de vida que não desconsidera as trajetórias vividas, mas as integram, para fazerem projeções mais realistas, factíveis e conscientes.

A educação, direito fundamental, garantido constitucionalmente e na ótica da integralidade também corrobora para que as trajetórias escolares e cidadãs juvenis possibilitem reflexões “acerca do tempo presente e dos desafios cotidianos, levando em consideração a voz das juventudes. Ela é um instrumento de grande potência na perspectiva que pode fazer florescer possibilidades junto com as juventudes, em tempos áridos e repletos de desafios” (Scherer; Seimetz & César, 2022: 82).

Frente a tais cenários e contingências contemporâneas incertas, inseguras, competitivas e desiguais, as trajetórias e perspectivas de vida requerem, na medida do possível e das condições dos sujeitos jovens, um mínimo de planejamento e ordenamento possíveis que possam concentrar recursos e competências, desenvolver potencialidades e habilidades e dar direcionamentos mais lúcidos e discernidos para os sujeitos juvenis nos seus percursos de vida sob os quais se fundamentam a realização e a felicidade humanas. Por isso que, para falarmos de projetos de vida e de juventudes, é de fundamental importância compreender e refletir sobre as trajetórias de vida das juventudes e as condições e circunstâncias que as acompanham.

### ***2.3.3 Conceito de “geração” e “juventudes”***

O conceito de “geração”, para esta tese, busca compreender como as gerações juvenis atuais se veem frente às gerações futuras no que se refere às perspectivas e expectativas de futuro impactadas pela pandemia da Covid-19 junto às novas gerações. As perspectivas geracionais vão além de traçar uma linha histórica, etária e agrupar os indivíduos, pois há vários componentes a serem considerados no delinear das características geracionais que identificam, demarcam ou rompem as fronteiras geracionais.

Para Mannheim (1993), o conceito de “geração” permite compreender construções coletivas com base nas quais se produzem determinados tipos de pertencimento comuns entre as pessoas que convivem em um mesmo contexto e período histórico capazes de influenciar a sociedade por meio de produções sociais que demarcam posições geracionais ocupadas pelos sujeitos. Nesta perspectiva, uma geração ajuda a “comprender la emergencia en las sociedades capitalistas contemporáneas de una estructura social articulada en torno a una sucesión de generaciones que se van reemplazando unas a otras” (Vommaro & Cozachcow (2023: 8). Os avanços contemporâneos introduzem abordagens multidimensionais das gerações, incluindo categorias de gênero, territorialidades, étnico-racial, classe social e outros aspectos (Vommaro & Cozachcow, 2023).

Enquanto conceito empregado para identificar e classificar grupos humanos, foi a partir do século XX que ele passou a ser utilizado com maior rigor e propriedade para descrever e classificar as gerações, por meio de características e valores próprios que as compõem, as identificam e as distinguem entre si. A classificação geracional não visa estabelecer juízo sobre, entre e para elas, em si, ou classificá-las por sexo, gênero, raça, faixa etária, renda etc., pois todas, a seu modo e contexto histórico, produzem e compartilham valores e características originários próprios e de outras gerações. As gerações não são totalmente autóctones, suas fronteiras são abertas e flexíveis, embora desenvolvam características singulares que as identificam e as distinguem de outras.

O conceito de geração é fundamental para identificar elementos, valores e características que as aproximam, diferenciam e distinguem. Segundo Mannheim (1982: 290), “a unidade de uma geração se constitui, essencialmente, pela locação similar de certos números de indivíduos”, ou seja, uma geração diferencia pessoas mais jovens de pessoas mais velhas.

As mais velhas gozam de maior prestígio e autoridade em detrimento das mais jovens e, as mais jovens, constituem-se grupos ou movimentos de indivíduos que influenciam a sociedade na qual emergem com características e valores próprios e singulares, assim como também inferem nos rumos dos acontecimentos da história.

Em uma perspectiva sócio-cognitivo-cultural, uma geração pode ser definida enquanto um grupo de pessoas com idades aproximadas que compartilham acontecimentos históricos comuns e eventos significativos que ocorreram em um determinado tempo histórico e período da vida dos sujeitos (Atria, 1993). Para tanto, identificam-se eventos históricos, políticos ou sociais que geraram impacto nos valores, atitudes e comportamentos das pessoas envolvidas para delimitar datas de referência (Cennamo & Gardner, 2008; Cordeiro; Freitag; Fischer; et al., 2013; Abreu-Cruz; Oliveira-Silva & Werneck-Leite, 2019).

Dos componentes que podem ser utilizados para identificar uma geração, há o dado histórico, social e político, a idade, a cultura, a condição social, a forma particular de estar no mundo e viver a temporalidade, a duração da cronologia do tempo, fenômenos biológicos, psicológicos e culturais articulados com a idade, ou seja, a idade processada pela história e pela cultura nas quais os sujeitos se encontram (Margulis & Urresti, 1996).

Segundo Margulis & Urresti (1996), a geração abarca o tempo cronológico em que cada sujeito é socializado imerso às mudanças culturais em mutação que o caracterizam e o perpassam. Do ponto de vista intergeracional, cada geração pode ser considerada, de alguma maneira, pertencente a uma cultura diferente enquanto incorpora no seu processo de socialização novos códigos, linguagens, gostos, valores etc.

Em cada época, os indivíduos elaboram maneiras e epistemes próprias de perceber e apropriar-se da realidade enquanto novos membros que compõem a sociedade, compartilham códigos, produzem outros códigos que diferenciam as gerações. Pode-se dizer que na relação e coexistência intergeracional as diferenças podem produzir ruídos, problemas, dificuldades e desafios que interferem na comunicação, geram atitudes disruptivas e conflitos entre elas, quase que naturalmente.

Os membros das gerações, em geral, compartilham, por sua similaridade etária e contexto social, histórico e cultural, um conjunto de componentes que lhes dá certa identidade, características próprias e singulares. Porém, elas não são homogêneas ou massificadoras devido às diferenças, desigualdades, condições e circunstâncias que também as perpassam, o

que não lhes impede de compartilhar determinados signos, símbolos, características, experiências e situações de vida em comum de forma ordenada e estratificada, responsáveis pela afinidade de locação social, tipos de pertencimentos que geram estilos característicos e elementos identificadores para cada geração, garantindo a continuidade e as diferenças entre elas (Machado 2011; Mannheim, 1982).

A “continuidade das gerações é fundamental para assegurar a criação cultural e a transmissão da cultura” (Foracchi, 1972: 22). As “fronteiras que separam as gerações não são claramente definidas, não podem deixar de ser ambíguas e atravessadas e, definitivamente não podem ser ignoradas (Bauman, 2007: 373). Para Feixa e Leccardi, “gerações é o lugar em que dois tempos diferentes – o do curso da vida, e o da experiência histórica – são sincronizados. O tempo biográfico e o tempo histórico fundem-se e transformam-se criando desse modo uma geração social (Feixa & Leccardi, 2010: 191). As bases e as características das quais originam as gerações apresentadas por Feixa e Leccardi (2010) também são assumidos e desenvolvidos por Atria (1993), ao mencionar os dois eixos que se interconectam (contexto social e temporalidade) acompanhados dos polos que os compõem (público e privado; passado e futuro) nos quais estão situados os quatro quadrantes do mundo da vida, parte integrante da condição e percurso existencial de todo indivíduo: histórias comuns, vivências afetivas, projetos de vida e utopias.

Com base nos autores mencionados, pode-se dizer que toda geração e indivíduo estão situados em um contexto social, cultural e histórico a partir dos quais acessam memórias geracionais; compartilham momentos e acontecimentos históricos e sociais; desenvolvem identidades pessoais e vivenciam experiências afetivas; elaboram perspectivas pessoais e coletivas de mundo inspirados em utopias e tecem projetos pessoais de vida nos quais estão presentes sonhos, anseios, valores expectativas e perspectivas de vida.

As crises provocadas pela inserção social das juventudes no seio da sociedade não são suficientes para promover uma ruptura e interdependência entre as gerações jovens e as mais velhas (Mannheim, 1966; Mead, 1970), mesmo que tenham descontinuidades e desalinhamentos por conta das características próprias dos contextos históricos, sociais, políticos, econômicos etc., que as envolvem. As gerações juvenis, em geral, em sua pluralidade e diversidade, são responsáveis pela vitalidade, dinamicidade e continuidade das gerações no processo histórico de formação das sociedades.

No entendimento de Mannheim (1996), a vitalidade das sociedades depende da mobilização das juventudes, enquanto recurso latente, à disposição. Cada sociedade deve decidir sobre como integrar, interagir, servir-se ou não das juventudes, enquanto força e capital juvenil latente, na multiplicidade das suas capacidades reais, atuais e potenciais para a sua continuidade, vitalidade e projeção ou privilegiar gerações mais velhas. Na “medida em que as sociedades desejam tomar uma nova orientação, qualquer que seja sua filosofia social e política, contarão principalmente com a cooperação da juventude” (Mannheim, 1966: 93), pois “a juventude vem de fora para os conflitos de nossa moderna sociedade. E é esse fato que faz da juventude o pioneiro predestinado para qualquer mudança da sociedade” (Mannheim, 1966: 95).

As discontinuidades intergeracionais são movimentos que estão nas bases dos processos de formação das juventudes enquanto geração social (Pais, 1996). Elas produzem e introduzem características, valores, culturas e distintivos próprios. Esta premissa é de fundamental importância por demonstrar “a formação de uma geração jovem, num processo de relações de interdependência, a partir de valores adquiridos de outra geração da qual se vê distinta, o que não significa ruptura” (Machado, 2011: 58).

Diante do que foi explicitado até o momento, pode-se dizer que cada geração é influenciada, de alguma maneira, pelas gerações que a precedem, das quais absorve e ressignifica componentes socioculturais, rompe com outros e produz também novos componentes que poderão influenciar outras futuras gerações. Diante do apresentado, pode-se dizer que há relações dialógicas e dialéticas que perpassam e influenciam as gerações, podendo haver tensões e conflitos de maior ou menor intensidade entre elas. Elas adquirem autonomias, provocam rupturas e geram interdependências em diversos aspectos caracterizadas por relações que se entrecruzam, condicionadas por componentes internos e externos próprios de contextos, culturas e momento histórico nos quais vivem.

Após apresentar elementos que auxiliam na compreensão do conceito de geração, propõe-se a apresentação de um quadro com características gerais de classificação que talvez contribua para identificar e classificar características geracionais contemporâneas, mesmo diante da complexidade e dificuldade para validar do ponto de vista teórico e científico tais características mais comuns que as compõem e as diferenciam, conforme informações encontradas nas mídias e veículos digitais, em particular, na realidade brasileira.



*Tabela 4. Demonstrativo das principais classificações e características geracionais contemporâneas\**

<b>Geração X</b>
<b>Período histórico (aproximado): 1964 a 1979/ Anos de idade: 56 a 42 anos</b>
<b>Características geracionais mais relevantes</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- crescem no período da Guerra Fria;</li> <li>- vivenciam por primeiro os avanços tecnológicos da época;</li> <li>- valorizam a independência, a individualidade, o empreendedorismo, a liderança e a estabilidade;</li> <li>- lutam por direitos e mais liberdade em relação à geração anterior;</li> <li>- buscam ascensão de cargos e permanecem por muito tempo na mesma empresa e sabem trabalhar de maneira cooperativa;</li> <li>- são mais conservadores, aspiram a cargos de grande responsabilidade, tendem a acreditar na meritocracia; gostam de desafios;</li> <li>- valorizam o equilíbrio entre trabalho, saúde mental e vida pessoal;</li> <li>- são mais resistentes a mudanças;</li> <li>- cresceram em um período de incerteza econômica, são mais conservadores em suas escolhas de consumo, procuram o melhor custo-benefício, valorizam o dinheiro;</li> <li>- primeira geração que crescer com acesso mais democratizado a computadores pessoais, celulares, <i>e-mail</i>, impressora e internet;</li> <li>- vivenciaram parte da Guerra Fria, presenciaram transformações provocadas por movimentos de grande impacto no cenário social e cultural, maio de 68, revolução cultural, liberdade, desejo de paz, independência e luta por direitos políticos e sociais, o avanço educacional;</li> <li>- em vários países da América Latina, uma parcela passou por ditaduras militares e seu declínio, o desenvolvimento industrial e a expansão econômica;             <ul style="list-style-type: none"> <li>- valorizam o diploma formal, o aprendizado de novas habilidades, a capacitação, a estabilidade profissional como formas reais de crescimento.</li> </ul> </li> </ul>
<b>Geração Y ou Millennials</b>
<b>Período histórico (aproximado): 1979 a 1995/ Anos de idade: 42 a 27 anos</b>
<b>Características geracionais mais relevantes</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- acompanharam a revolução tecnológica desde pequenos e nasceram em um mundo totalmente globalizado;</li> <li>- conectaram-se com o mundo digital desde cedo e tiveram que aprender a introduzir as tecnologias na rotina cotidiana;</li> <li>- não possuem receio de abandonar um emprego para se estabelecer em outro;</li> <li>- buscam por satisfação profissional e pessoal no mercado de trabalho;</li> <li>- valorizam mais as experiências que a aquisição de bens materiais;</li> <li>- sempre estão conectados, compartilham nas redes sociais seus hábitos, experiências e momentos; consideram o mundo <i>online</i> extensão do <i>offline</i>;</li> <li>- valorizam as <i>soft skills</i> (habilidades socio comportamentais) tanto quanto as <i>hard skills</i> (competências técnicas adquiridas), são mais flexíveis a mudanças;</li> <li>- não têm como prioridades o trabalho intenso, a formação de uma família e a busca por estabilidade na carreira;</li> <li>- são mais culturalmente diversos, idealistas e dispostos a experimentar coisas novas.</li> </ul>

- adaptados às tecnologias, são multitarefas, impulsivos, competitivos, questionadores e ambicionam o rápido crescimento profissional e financeiro.
<b>Geração Z ou Centennial</b>
<b>Período histórico (aproximado): 1995 a 2010/ Anos de idade: 27 a 12 anos</b>
<b>Características geracionais mais relevantes</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- nativos digitais – nasceram em sociedades altamente conectadas pelas tecnologias digitais e possuem grande familiaridade com elas;</li> <li>- apresentam características mais individualistas, imediatistas e antissocial;</li> <li>- pessoas multitarefas, independentes e exigentes com o mercado de trabalho;</li> <li>- muitos acreditam que os cargos que serão ocupados por essa geração ainda não foram criados;</li> <li>- possuem mais bagagem escolar, cultural, porém, maiores inseguranças e incertezas em relação ao futuro pessoal e do planeta;</li> <li>- apresentam facilidade para mudar de trabalho, de profissão, valorizam a flexibilização, os benefícios, o <i>home office</i> e acreditam em diferentes profissões ao longo da vida;</li> <li>- são mais abertos, respeitosos e convivem melhor com as diversidades;</li> <li>- tendem a estar dispostos para trabalhos voluntários, a se engajarem em causas sociais, identitárias e sociais;</li> <li>- valorizam a liberdade da escolha, são multifocais, aprendem de várias maneiras, usam múltiplas fontes e objetos de aprendizagem;</li> <li>- costumam acompanhar os acontecimentos em tempo real, comunicam-se intensamente por meios digitais e estão sempre <i>online</i>.</li> </ul>
<b>Geração Alpha</b>
<b>Período histórico (aproximado): a partir de 2010 Anos de idade: Abaixo de 12 anos</b>
<b>Características geracionais mais relevantes</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- geração ainda em definição devido ao fator tempo;</li> <li>- imersas no mundo tecnológico, possui mais acesso à educação, à informação e necessidade de educação personalizada;</li> <li>- crescem em núcleos e estruturas familiares diferentes e com traços mais diversificados devido à geração anterior construir família mais tardia;</li> <li>- possuem facilidade e apreço por tecnologia e ambientes virtuais;</li> <li>- tendem a ser mais livres quanto à sua identidade e quebrar paradigmas e regras tradicionais;</li> <li>- conviverão mais intensamente com a Inteligência Artificial e a evolução robótica;</li> <li>- deverão desenvolver mais habilidades relacionadas ao comportamento e ao relacionamento interpessoal em vista do sucesso no meio trabalhista;</li> <li>- realizam multitarefas, maior criatividade e flexibilidade para trabalharem com inovações;</li> <li>- distanciam-se de muitos aspectos do mundo analógico;</li> <li>- terão ainda mais a tecnologia conectada à vida cotidiana;</li> <li>- mais propensos a buscar soluções de forma coletiva para os problemas e gostam de ser protagonistas.</li> </ul>

**\*Nota:** Para revisar a tabela completa e suas referências, ver anexo sobre gerações. Fonte: elaborado pelo autor.

Conforme as características geracionais apresentadas, em conformidade com suas fontes, pode-se dizer que ser jovem, além de fatores biológicos, afetivos, etários, sociais, étnicos, raciais, gênero, sexo, culturais, sociais, geográficos etc., há que se considerar também fatores geracionais, contextos históricos, circunstâncias culturais de socialização com diferentes códigos, hábitos, habilidades, percepções de mundo que perpassam, definem e distanciam gerações mais jovens de gerações mais velhas.

As gerações juvenis contemporâneas, por sua vez, vivem processos cada vez mais acelerados de distanciamento geracional devido às transformações e mudanças decorrentes da globalização, do mundo virtual e digital, tecnologias da informação e comunicação, da internet, redes sociais etc. Não obstante, faz-se necessário também estabelecer diálogos intergeracionais em vista de socializar e preservar memórias, histórias, culturas, riquezas, experiências, conhecimentos, valores que as acompanham.

No entendimento de Atria (1993) e de Mannheim (1972), a utopia contribui de maneira muito significativa para estabelecer diálogos intergeracionais uma vez que ela preserva a memória histórica, conecta histórias e acontecimentos coletivos, participação social, identidades e fomenta a tessitura de imagens e concepções de mundo de grupos sociais e coletivos desejáveis.

Neste sentido, Mannheim (1972) sustenta que o ser, pensar e o agir humanos se dá apoiado em configurações sociais situadas no tempo e no espaço em diálogo com referenciais históricos, sociais, culturais etc., que movem os grupos sociais na elaboração de suas ideologias e utopias. As ideologias e as utopias exercem uma função social que configuram visões e posicionamentos que estão em desacordo com a realidade. As ideologias significam complexos ideacionais que atuam na conservação/manutenção do *status quo* – legitimação da situação existente, e as utopias, significam complexos ideacionais que movem os indivíduos na transformação/mudança do *status quo*. Nesta perspectiva, “as ideologias e as utopias adquirem maior capacidade de compreensão e explicação dos fenômenos sociais” (Mazucato & Burnatelli de Antônio, 2020: 109).

Na perspectiva de Atria (1993), enquanto um quadrante do mundo da vida, a utopia é sempre uma força inspiradora de mudanças relacionada a projetos coletivos e imagens de mundo que nos dizem, às vezes, de forma muito intuitiva, para onde avançamos ou retrocedemos enquanto coletivos sociais ou membros destes grupos. A participação dos

indivíduos na vida coletiva enquanto sujeitos pensantes, sociais e históricos, é sempre um movimento que interconecta projetos pessoais de vida com as utopias. Por meio da participação, aportamos à construção da sociedade os nossos projetos de vida construídos na esfera privada e os enriquecemos com a projeção de imagem de sociedade que nos é dada e elabora na esfera pública (Atria, 1993).

Para as gerações mais jovens, o mundo descortina-se novo no campo das experiências com tudo aquilo que lhe é próprio, originário, desejado, desafiador, ou seja, o percurso geracional é composto de compartilhamentos e distanciamentos de memórias, conflitos, aprendizados, diferenças que marcam os sujeitos entre si, em seus percursos e trajetórias sociais, existenciais, geracionais e entre as gerações (Margulis & Urresti, 1996).

Neste sentido, o mundo da vida recorda-nos que por meio da participação e da identidade pessoal, estamos o tempo todo, conscientes ou não, vivenciando processos sociais e interconectando vivências pessoais, projetos de vida, utopias e histórias coletivas para os quais a educação tem um papel fundamental e indispensável, uma vez que ela é responsável por oferecer as ferramentas e os materiais necessários para construirmos uma imagem de mundo que integre de maneira triplamente racionalizada o plano da prática profissional, o da experiência geracional e o da capacidade explicativa do mundo (Atria, 1993), integrados em um projeto pessoal de vida pessoal para o qual deverá haver espaços para outras dimensões e componentes.

Faz-se necessário, portanto, fomentar e reconhecer a necessidade de maior compartilhamento entre as gerações de memórias, experiências, forças, habilidades, competências, conhecimentos em vista de maior equidade social, democrática, ecológica e estímulo à inovação econômica, social, cultural, relacional, para os quais as juventudes podem contribuir de maneira efetiva.

### ***2.3.4 Juventudes, projetos de vida e insegurança ontológica: perspectivas e desafios***

A reflexão sobre juventudes e projeto de vida deve “considerar uma série de variáveis societais, que implicam contingências no modo como as e os jovens farão suas trajetórias rumo ao futuro” (Dureau & Correia, 2020: 26). Aqueles que compõem as juventudes são “chamados a darem sentido à sua continuidade biográfica de modo mais ativo e individual [...] para

inventar novos caminhos, criar novos estilos de vida, compor novas identidades, numa multiplicidade de opções – disponíveis ou inventadas” (Duraú & Correia, 2020: 28).

O projeto de vida torna-se um auxílio importante para as juventudes por ser uma ferramenta que contribui de modo orgânico, criativo e dinâmico para a organização do mundo da vida (Atria, 1993) enquanto possibilidades e oportunidades no que tange à “capacidade criativa diante da vida e da oferta de um horizonte existencial [...] mesmo em contextos inseguros, imprevisíveis como os contemporâneos sobre os quais o indivíduo não tem controle sobre a temporalidade da vida e da história” (Duraú & Correia, 2020: 30-31) no qual eles apostam suas forças, recursos e inteligências em busca da realização e da felicidade.

Nesta perspectiva, o ato de autoconhecer-se e projetar-se é multidimensional e de fundamental importância pelo fato de a sociedade contemporânea impor às juventudes características de liquidez, provisoriedade, consumismos, fragmentação, felicidade e prazeres imediatos e contínuos entre outros. Além disso, também desconsidera e relativiza outros componentes da existência e condição humanas como dores, fracassos, sofrimentos, solidão, inseguranças que acentuam os sentimentos de insegurança ontológica que perpassam as trajetórias e os projetos de vida das juventudes.

Por conta de contribuir para maior conhecimento, organização e integração das múltiplas dimensões e componentes que abarcam a existência humana, um projeto de vida não se restringe apenas ao fazer humano e às escolhas profissionais, “é preciso problematizar outras dimensões da condição humana, como as escolhas afetivas, os projetos coletivos e as orientações subjetivas da vida individual” (Alvez & Dayrell, 2015: 337), decidir que tipo de pessoa se quer ser e qual a contribuição deseja oferecer para a transformação da sociedade, enquanto cidadão. Fernando Pessoa diz que “para ser grande, sê inteiro: nada teu exagera ou exclui. Sê todo em cada coisa. Põe quanto és no mínimo que fazes. Assim em cada lago a lua toda brilha, porque alta vive”.

Um projeto de vida engloba o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais e contribui para a “construção e reconstrução da identidade juvenil por meio da autoafirmação das características para projetar seus desejos em objetivos factíveis na vida pessoal e profissional” (Santos; Lopes & Santos, 2021: 20). O projeto de vida é

esencialmente poderoso en la juventud ya que orienta tempranamente la vida a una determinada dirección, fortaleciendo la identidad personal y social a la persona y

brindándole sentido a su existencia [...] ayuda a definir la orientación vocacional al promover la reflexión sobre lo que el joven quiere ser, hacer y tener en el futuro, evaluar sus posibilidades de alcanzar sus sueños, identificar las fortalezas y recursos con los que cuenta, y prepararse ante las posibles dificultades en el desarrollo de su Proyecto de Vida. (Astorga & Yáber, 2019: 129)

Ao mesmo tempo que as juventudes são convidadas a discernir e a elaborar seus projetos vitais fundamentados em interesses, crenças pessoais, valores, descobertas, desejos, sonhos, elas também são guiadas por outras pessoas, referenciais e valores presentes na cultura de pertencimento ou externa. Por isso, “o projeto vital é um fenômeno profundamente pessoal quanto inevitavelmente social [...] quando um projeto vital está totalmente formatado, reflete tanto aspirações genuínas do *eu* quanto necessidades práticas do mundo além do *eu*” (Damon, 2009: 173).

Para Thomas Mann, “uma pessoa não vive apenas sua vida como indivíduo, mas também a vida de sua época” (*In*: Damon, 2009: 174) que o motiva, impulsiona e influencia suas escolhas e trajetórias. Quanto mais as juventudes conhecerem suas potencialidades individuais, fragilidades, gostos, o que as realiza, medos, inseguranças, o contexto no qual estão inseridas, melhor preparadas estarão para viverem suas trajetórias e construir seus projetos de vida por ele ser também “uma etapa da vida em que os sujeitos estão vivenciando, de modo mais intenso, os processos de construção da identidade, de elaboração dos projetos de vida, de experimentação, de exercício da autonomia” (Alvez & Dayrell, 2015: 381), sem desconsiderar as diferenças, incertezas inseguranças e desigualdades que perpassam as juventudes brasileiras.

O projeto de vida contribui “para el avance en la formación de jóvenes más seguros de sí mismos y del rol que quieren asumir como personas que viven en sociedad [...] requiere de una motivación intrínseca [...] voluntad, responsabilidad y autorregulación entre otros elementos” (Díaz Garay & Narváez Escorcía, 2020: 98). Para Moran, os “projetos de vida são um componente curricular transversal e visam promover a convergência, de um lado, entre os interesses e paixões de cada aluno e, de outro, seus talentos, história e seu contexto” (Moran, 2013), pois visam incentivar a construção de uma vida com significado e útil do ponto de vista pessoal, social e profissional.

O conceito de “segurança ontológica” origina-se na psicanálise de Laing (1990) e foi aplicado à sociologia por Giddens (1991). Ele reflete contextos de contingências e inconstâncias da modernidade e a tensão entre segurança e insegurança ontológicas provocadas por ele, “no qual o papel das rotinas é enfatizado na busca dos indivíduos por estabilidade e previsibilidade tanto em seus cotidianos quanto em suas próprias identidades” (Soares, 2022: 4) conectando intrinsecamente, ambas as esferas. A insegurança ontológica tem suas origens na psicanálise, sociologia e psicologia política (Kinnvall; Mannersb & Mitzen, 2018).

A segurança ontológica é um sentimento emocional amplo, conectado “a um sentimento de continuidade das coisas e das pessoas” (Pustrelo, 2014: 63). Ele está sediado no nível do inconsciente psíquico (Freud, 1986) e é responsável pelo gerenciamento da segurança e da autoconfiança humanas. Estes recursos e suporte emocionais são de fundamental importância para que os sujeitos sejam autônomos no enfrentamento de situações complexas e desafiadoras inesperadas que a vida, contextos, circunstâncias e adversidades apresentam-nos enquanto um “ser-no-mundo”.

Ela pode ser compreendida como um “casulo protetor” desenvolvido pelos indivíduos por meio de rotinas seguras, controláveis que garantem certa estabilidade e segurança pessoal, racional, emocional na vida cotidiana (Hubner, 2020). Situações ou acontecimentos que provocam riscos sociais, inseguranças, incertezas e medos abalam as bases de sustentação emocional da segurança ontológica, geram quadros acentuados de ansiedade e tornam-se ameaças para os humanos, desestabilizam-nos emocionalmente e desencadeiam sentimentos de inseguranças que podem afetar a qualidade da saúde mental e emocional, em particular.

Uma pessoa ontologicamente segura sente-se confiante e disposta a enfrentar ameaças, riscos e incertezas que afetam a vida humana (em seus aspectos sociais, éticos, espirituais, biológicos, entre outros) com um “firme senso da própria realidade e identidade, assim como a dos outros [...] o indivíduo sente que sua identidade e autonomia jamais podem ser colocadas em questão” (Santos, 2018: 93). A segurança ontológica está mais voltada para a integridade emocional e subjetiva das pessoas do que a física. Ela está fundamentada na compreensão de que todos os sujeitos passam por necessidade e desejo de continuidade biográfica, integridade, sentido estável de si próprio para conseguir lidar adequadamente com suas ansiedades subjacentes (Kinnvall & Mitzen, 2016).

As sociedades contemporâneas têm passado por constantes e profundas transformações, de naturezas diversas, que geram inseguranças e ameaças nos indivíduos. Na passagem da sociedade pré-moderna para a moderna, há um deslocamento temporal e histórico das ameaças e dos riscos provocados pelo mundo natural, físico, externo, em sua maioria, para ameaças e riscos produzidas pelos humanos, sistemas industriais, a globalização do mercado, da economia e da política, o investimento maciço na industrialização e armas bélicas, com amplo poder destrutivo em massa, as inseguranças alimentares frente à fome, as desigualdades, falta de equidade e concentração de renda, a exploração e domínio humano descontrolado dos recursos e bens naturais, o capital neoliberal globalizado, entre outros (Giddens, 1991; Beck 2011; Bauman, 2001, 2008; Essen & Danielson, 2023).

No período pré-moderno, é possível identificar quatro focos de confiança e segurança ontológicas que davam sustentação emocional para os indivíduos sobre os quais estavam pautadas a sobrevivência e a continuidade das culturas, das trajetórias e das biografias: 1) relações de parentescos; 2) comunidade local; 3) cosmologias religiosas; 4) tradição (Giddens, 1991). A sociedade moderna, por sua vez, com suas transformações, expansão, globalização, poder, violências, individualismos etc., fragiliza e enfraquece tais focos de sustentação emocional dos sujeitos contemporâneos, que se veem cada vez mais inseguros e ameaçados pela potencial capacidade produtiva humana destrutiva por meio de violências, particularmente armas, guerras e exploração descontrolada da natureza e seus recursos, poluição ambiental, aquecimento global e outros.

Nas sociedades contemporâneas, o individualismo, o consumismo e o egoísmo em suas várias expressões e formatos, provocam uma gama de ameaças que colocam em risco a espécie humana e a vida do planeta. O individualismo “tão diferente da individualidade (prevista e almejada pelos teóricos do Iluminismo), característico da era moderna, parece ser o maior desafio à segurança ontológica” (Giddens, 1991: 68). Combater o individualismo “é a tarefa que não podemos mais adiar se quisermos nos aproximar, minimamente, da segurança ontológica. Segurança pautada na previsibilidade, na familiaridade e no respeito com as pessoas e os eventos do nosso cotidiano” (Giddens, 1991: 69-70).

Para além de compreender as origens e causas sociais críticas que desencadeiam a insegurança ontológica (Giddens, 1991), é de extrema importância compreender as consequências psicológicas e subjetivas derivadas dela na vida dos sujeitos. A segurança física



refere-se à segurança do corpo, “ segurança ontológica diz respeito à segurança [...] do eu, o sentido subjetivo da escolha [...] que permite e motiva a ação e, ao mesmo tempo que é concebido para suportar as necessidades psicológicas dos indivíduos” (Mitzen, 2006: 344, *In*: Pan & Hagström, 2021: 459-460).

A autoconfiança psíquica e emocional gera na pessoa sentimentos de maior segurança pessoal, social, existencial que permitem a ela sentir-se mais confortável e confiante para lidar com situações adversas e ameaçadoras. A insegurança ontológica interfere na capacidade humana de sentir-se real, viva, inteira, contínua, ser capaz de encontrar os outros e viver no mundo (Laing, 1960; Bonin, 2014). Por outro lado, os sentimentos de insegurança ontológica também fazem parte da vida dos indivíduos, torna frágil e vulnerável o nosso sentido e sentimento de estar no mundo, ou seja, estão presentes nas biografias e nas trajetórias das pessoas, de alguma maneira (Bonin, 2014).

Um sentido de segurança ontológica é uma conquista psicológica que permite a uma grande parcela dos indivíduos, na maior parte do tempo, ter como garantido a confiança de que os mundos individuais comuns cotidianos são seguros, fiáveis, na continuidade da sua autoidentidade e constância dos ambientes sociais, materiais, afetivos etc., que os rodeiam. O sentimento de confiança nas coisas e nas pessoas é fundamental para os sentimentos de segurança ontológica (Giddens, 1990; Bondi, 2014). Refletir sobre segurança e insegurança ontológicas contribui para que os sujeitos possam concentrar a sua atenção nas causas que provocam o seu bem-estar e, ao mesmo tempo, desenvolver melhor e mais mecanismos, habilidades e competências para enfrentar e mitigar situações, circunstâncias, causas que desencadeiam medos, ansiedades e inseguranças ontológicas que desestabilizam os sujeitos, em particular as juventudes.

### ***2.3.5 Características sociais contemporâneas que acentuam inseguranças ontológicas nas trajetórias e projetos de vida das juventudes e em suas concepções de mundo***

Vários autores propõem reflexões sobre a complexa e desafiadora necessidade de compreender como as transformações sócio-históricas do tempo e do espaço, ao longo da história humana e das sociedades, rompem com o ciclo natural do tempo, principalmente a partir da racionalidade iluminista e do capitalismo industrial, e passam a colonizar, produzir,

programar o tempo. Isso impacta diretamente nas transformações sociais, nas biografias e subjetividades humanas na sua concepção e relação com o tempo subjetivo e social (Castells, 2009; Bauman, 199, 2001; Harvey, 2005; Mellucci, 1997).

Para Bauman (2007), o mundo contemporâneo adquire características próprias ao passar de uma sociedade tradicional, sólida, ordenada, controlada, programada, para uma sociedade líquida, transitória, efêmera, nas quais as organizações sociais decompõem-se e dissolvem-se com maior rapidez que o tempo necessário para moldá-las. Isso impacta diretamente estruturas, identidade, papel e tempo de vida das instituições e organizações, exigindo delas mais versatilidade, adaptação, flexibilidade e diálogo para que sobrevivam e concretizem os seus objetivos e missão, além de gerar configurações fragmentadas, transitórias e provisórias, marcadas por indefinições, medos, inseguranças em relação ao futuro (Bauman, 2006).

A modernidade, considerada sólida por ser regida pela racionalidade técnica e científica visava planejar a “vida de forma a estabelecer algum nível de segurança subjetiva aos indivíduos em face a um futuro não-determinado” (Silva, Mendes & Alves, 2015: 251). A maior mudança observada na sociedade atual é a “configuração de um tempo no qual o que está em primeiro plano não é a segurança de um mundo ordenado, mas a ambivalência derivada tanto da multiplicidade de cálculos” quanto da escolha de quais variáveis devem ser consideradas para a execução de tal operação (Silva, 2012: 28).

Outras características importantes que podem condicionar o ser humano na sua concepção do tempo presente e futuro são a hipermodernidade e o consumismo. A sociedade consumista desqualifica e fragmenta valores e costumes tradicionais e produz culturas que deslocam o indivíduo da estabilidade da vida cotidiana e interfere nas formas de relacionar-se com os objetos, os outros, o tempo e consigo mesmo (Lipovetsky, 2005).

A hipermodernidade “é um modelo teórico pensado para compreender o mundo contemporâneo por meio de três lógicas fundamentais: o mercado, a tecnociência e a cultura individualista democrática” (Lipovetsky, 2010: 155). A transformação temporal, o movimento, a velocidade, a simultaneidade, a flexibilidade, a fluidez tornam-se características das sociedades hipermodernas. Estas transformações fazem que a temporalidade configure o tempo presente e o cotidiano como lugar e centro das revoluções e transformações contínuas. Com o descrédito no passado e a insegurança em relação ao futuro, tende-se a pensar que “o presente

se tornou a referência essencial dos indivíduos nas democracias, pois esses últimos romperam definitivamente com as tradições que a modernidade varreu e se desviaram daqueles amanhãs que nem chegaram a enaltecer muito” (Lipovetsky, 2004: 14).

A “sociedade hipermoderna é complexa e paradoxal porque, ao mesmo tempo em que ela estimula os prazeres (o hedonismo, o consumo, a festa) ela produz comportamentos angustiados e patológicos” (Charles, 2009: 29). A ausência ou o enfraquecimento de referências e vínculos coletivos, duráveis, fixos, aumenta a insegurança social e individual acarretando uma instabilidade macrofinanceira, desestabiliza “as personalidades e as identidades, desequilibra a vida mental e moral dos indivíduos tornados inseguros e que já não dispõem do apoio dos antigos quadros da vida coletiva” (Lipovetsky, 2011: 37).

Outra característica da sociedade contemporânea que contribui para compreender os elementos atuais é apresentada por Byung-Chul Han, definida como sociedade do cansaço ou da autoexploração. Para Han (2015) o momento no qual a sociedade atual vive é definido como a “sociedade do cansaço” porque desencadeia aspectos que provocam patologias não só biológicas, mas, também neuronais, como a “depressão, transtorno de déficit de atenção com síndrome de hiperatividade (TDAH), transtorno de personalidade limítrofe (TPL), a Síndrome de Burnout (SB) (Han, 2015: 7), que também incidem sobre a concepção e vivência do tempo presente e futuro.

A busca pelo excesso de positividade, êxito, a pressão social, dentre outras, faz emergir novas formas de violência e doenças sistêmicas. Da sociedade do dever, passa-se à sociedade do desempenho, que gera “depressivos e fracassados” (Han, 2015: 12-15). A depressão e a ansiedade são sintomas agudos da sociedade do cansaço. “As possibilidades de não correspondências e ou fracassos leva-o a autorrepressões destrutivas e a se autoagredir. A pessoa forçada e pressionada a render entra em luta consigo mesma e chega ao esgotamento mental” (Retamal, 2021). O espírito de liberdade e positividade almejado pelo ser humano contemporâneo acaba tornando-se coerção e autoexploração. O excesso de estímulos, informação, impulsos, execução de multitarefas modifica a estrutura da atenção e do tempo, fragmenta o poder de foco, submete o ser humano à “hiperatenção” e elimina o tédio profundo, fonte fecunda para a criatividade (Han, 2015).

Na sociedade de matriz neoliberal contemporânea, o impulso e a constante busca pela *performance* e autoexploração nos adoece, há uma crescente exposição à solidão, que muitas

vezes interrompe o grito de dor do corpo e da existência que pede proximidade, empatia, cuidado, afeto que não pode ser suprido ou substituído por analgésicos ou consumismos (La Lettura, 2021), embora até possam momentaneamente mitigar a dor, a solidão e o vazio existencial.

Estas transformações e sintomas têm interferido, significativamente, na concepção, dimensão e vivência dos tempos presente e futuro na sucessão das gerações e pelas juventudes contemporâneas (Nogueira, 2017), em especial, da passagem de um tempo concebido como circular, linear, organizado, conduzido por ciclos naturais e astros, sobre o qual o ser humano não tem poder de intervenção sobre ele.

O avanço, aperfeiçoamento e desenvolvimento de técnicas, tecnologias, comunicação, internet, o mercado globalizado e outros, faz que a velocidade das mudanças, do tempo programado, racionalizado, quantificado incida cada vez mais sobre o tempo presente, e este vai obtendo maior relevância em relação ao futuro. O tempo presente vai se apoderando e colonizando o tempo futuro e o espaço, ou seja, “a modernidade é o tempo em que o tempo tem uma história” (Balman, 2001: 140), um tempo racionalizado, programado, medido, previsto, uma concepção aberta do tempo, suscetível a modificações, inseguranças e incertezas.

O caráter de controle e previsibilidade oferecido pelo capitalismo industrial e a modernidade sobre o tempo, por um lado, permite ao ser humano programar, otimizar, medir o tempo pessoal, social, produtivo e cronometrar relações, controlar produtividade, sobrepor-se ao tempo natural, embora suscetível à mudanças e imprevistos por questões de ordem interna ou externa, que mantém as fronteiras destes tempos abertas e flexíveis e permite certa previsibilidade, segurança, eficiência e controle sobre o tempo biográfico, produtivo e social. Por outro lado, quando se fala de um tempo produzido, programado no presente e aberto ao futuro, escapa ao ser humano o controle sobre ele por ser aberto e, mesmo que possa haver certa previsibilidade sobre ele, são geradas incertezas, inseguranças, medos, por ser um tempo sobre o qual não se tem o controle humano, embora possa haver previsões, programações, projeções, expectativas e esperanças depositadas sobre ele (Nogueira, 2017).

No entendimento de Castells (2009), para esse tempo linear, irreversível, mensurável, previsível, fragmentado na sociedade em rede, em um movimento de extraordinária importância histórica, a transformação é mais profunda: é a mistura de tempo para criar um universo eterno que não se expande sozinho, mas que se mantém por si só; não cíclico, mas

aleatório; não recursivo, mas recursor: tempo intemporal utilizando a tecnologia para fugir dos contextos de sua existência e para apropriar, de maneira seletiva, qualquer valor que cada contexto possa oferecer ao presente eterno (p. 526).

A sociedade em rede, conectada, continua Castells (2009), virtualiza e fragmenta o tempo linear, controlado e produz o tempo intemporal, expondo, cada vez mais, o ser humano a incertezas e imprevisibilidades que impactam suas relações, percepções, experiências e subjetividade. O tempo presente passa a ser a realidade sobre a qual ele dispõe para tomar decisões e fazer escolhas. É o tempo possível e à disposição sobre o qual ele julga ter controle, devido à imprevisibilidade e insegurança sobre o tempo futuro.

As várias temporalidades que se conectam, coexistem e tencionam sobre a categoria do tempo fazem com que a temporalidade “do sujeito contemporâneo, em relação ao seu mundo interno, não se dá na mesma proporção e na mesma dimensão da temporalidade do instantâneo do mundo digital [...] enquanto a tecnologia muda com rapidez [...] as pessoas seguem um ritmo mais lento” (Nogueira, 2017: 41), sem desconsiderar as desigualdades que as perpassam, quer seja no acesso aos meios quer seja na sua interatividade.

Avançando um pouco mais na reflexão, pode-se dizer que a relação e a dimensão temporal do sujeito com o seu futuro é um aspecto teórico que precisa ser incluído e desenvolvido em teorias de orientação vocacional, uma vez que “o projeto não é uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma ideia, é o futuro a fazer, um amanhã a concretizar, um possível a transformar em real, uma ideia a transformar em ato” (Barbier, 1996: 52). Ele remete à biografia de vida do sujeito construída no seu presente interpelado por um conjunto de componentes que lhe faz sentido frente aos quais elabora “as significações (significado e sentido) de seu projeto de futuro, que se constitui como tal a partir da articulação dialética de seus desejos, necessidades, expectativas, dúvidas, valores, afetos e questionamentos, referentes as significações historicamente constituídas” (Guichard, 1995: 20).

Os processos de globalização em curso somados aos avanços da internet, da comunicação, das tecnologias, redes sociais e mídias digitais interferem na concepção e aceleração do tempo, particularmente, quando demonstram ser possível acompanhar e se comunicar de qualquer parte do planeta com acontecimentos, conexões e vivências em tempo real. Estas mudanças, inovações e transformações permitem que as fronteiras do tempo sejam

cada vez mais flexíveis, alargadas e porosas, ou seja, perde-se o controle sobre o tempo, da vida e do futuro enquanto projeto individual e coletivo, um futuro a ser construído em longo prazo (Andrade, 2017).

Na sociedade industrial, as juventudes tinham projetos de natureza individual e coletiva que se interdependiam (Leccardi, 2005). De projetos coletivos como democracia, cidadania, liberdade, igualdade dependiam a realização dos projetos individuais como escolarização, trabalho, acesso a bens e serviços etc. Na atualidade, a concepção e percepção do coletivo tende a apagar-se, o que por sua vez, também interfere na ideia de projeto produzido até então. “Hoje nos confrontamos, portanto, com construções biográficas de um caráter inédito, desvinculadas das formas de projeto tradicionalmente entendidas” (Leccardi, 2005: 46).

Em consonância com Leccardi (2005) e Andrade, (2017), Melucci (1997) diz que até mesmo eventos por excelência do tempo natural, como o nascimento e a morte estão perdendo a sua natureza de necessidade médica e social. Somados a estes estão também os eventos do tempo de intervenção econômica, midiática, política, social entre outras. As estações, o relógio, a lua não dão mais conta do que vivemos atualmente como o tempo, pois ele também é “resultado de como construímos e vivenciamos nossas experiências (Andrade, 2017: 4).

Por sua vez, Elias (1998) diz que o entendimento que se tem sobre o passado, presente e futuro está relacionado aos grupos de viventes situados no tempo e de como eles se conectam no decorrer da história, pois, as conexões são dinâmicas. O autor reforça que as percepções e entendimentos sobre o passado, presente e o futuro expressam a relação que se estabelece entre uma série de mudanças e a experiência que um indivíduo ou grupo tem da mesma. A cultura é mestra e pedagoga sobre a categoria do tempo por ser o tempo também um produto cultural. Cada cultura tece suas categorias, percepções e compreensões sobre o tempo, por ser ele flexível, maleável, mutável, dinâmico. Segundo Andrade (2017), mesmo “dentro de uma mesma cultura, categorias como juventude, escolarização, classe social, gênero e cor da pele, por exemplo, podem contribuir para definir diferentes modos de habitar o/no tempo”(p. 5).

Outro dado a considerar é que, se de uma parte, a transformação econômica, industrial e social do tempo interfere na compreensão e vivência subjetiva dele, por outra, a maneira como “a experiência do tempo é vivenciada vai depender de fatores cognitivos, emocionais e motivacionais os quais governam o modo como o indivíduo organiza o seu “estar na terra” (Melucci, 1997: 8-9), ou seja, na vivência subjetiva e social do tempo há uma confluência de

fatores externos, cognitivos, motivacionais e emocionais que se interdependem, em particular para as juventudes, somados às condições, circunstâncias, geografias e contextos nos quais vivem. Para Mellucci (1997), a perspectiva temporal das juventudes

tornou-se um tema interessante de pesquisa, porque a biografia dos dias de hoje tornou-se menos previsível, e os projetos de vida passaram mais do que nunca a depender da escolha autônoma do indivíduo. Nas sociedades do passado, a incerteza quanto ao futuro podia ser o resultado de eventos aleatórios e incontroláveis (epidemia, guerra, colapso econômico), mas raramente envolvia a posição de cada um na vida, a qual era determinada pelo nascimento e se tornava previsível pela história da família e o contexto social (p. 9).

Contextos marcados por profundas metamorfoses e flutuações geram inseguranças e incertezas para as biografias e experiências juvenis. Isso faz que os sujeitos jovens vivam o presente enquanto categoria temporal predominante em suas experiências e enraízem nela a sua identidade. “Eles devem ser capazes de abrir e fechar seus canais de comunicação com o mundo exterior para manter vivos seus relacionamentos, sem serem engolidos por uma vasta quantidade de signos” (Mellucci, 1997: 11).

As juventudes anunciam para a sociedade adultocêntrica, que visa controlar socialmente o tempo ao concebê-lo e reconhecê-lo como construto social e cultural, que outras dimensões da experiência humana são possíveis no tempo, apartando-se de uma definição dominante do tempo enquanto “medida de mudança para sociedades necessitadas de previsão e controle sobre o seu desenvolvimento; definição da identidade individual e coletiva; tempo contínuo ou experiência reversível e multidirecional” (Mellucci, 1997: 11).

O futuro, enquanto categoria temporal a ser capturada, sempre desafiará o ser humano nos seus percursos e processos de aproximação e apropriação dele, uma vez que ele não poderá ser possuído e/ou colonizado, embora de alguma maneira, os indivíduos no tempo presente, de maneira intencional ou não, mesmo que provisoriamente e fragmentada, empenham-se e investem tempo, recursos, afetos, expectativas em vista de um amanhã possível e almejado (Andrade, 2017, Leccardi, 2005). Em geral, o período da juventude requer enfrentar o tempo presente e o tempo futuro em vista de escolhas e decisões a serem feitas enquanto buscas pessoais, existenciais, pressuposto biológico e/ou psíquico ou pressão social, cultural, familiar em vista de assumir a vida adulta nos vários segmentos e dimensões da vida, afetiva, sexual, social, profissional, familiar, universitária e outros.

No processo de confrontar-se e dialogar com o futuro, a escola e a escolarização, mesmo que de maneira limitada ou contraditória, por lidar e/ou apresentar, muitas vezes uma categoria de tempo fechada, fixa, estável em relação às juventudes, é uma das instâncias de socialização e pedagógica que trabalha diretamente com a categoria de tempo presente, e provoca o indivíduo para investir no tempo futuro por meio de aprendizagens, cobranças e preparação para fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades de maneira mais efetivas (Weller, 2014), pois o componente projetual é de fundamental importância para a constituição das identidades juvenis (Andrade, 2017).

Compete também ao mundo adulto, mesmo quando constata-se que na juventude e entre as juventudes há a preponderância do presente (presentismo) ou concebido enquanto presente alargado (futuro) diante de fronteiras existenciais cada vez mais complexas e ou flexíveis em suas concepções e delimitações, auxiliar as juventudes na elaboração e organização de projetos de futuro, pois pensar e projetar o amanhã também é questão de aprendizagem, de “aprender a escolher” (Dayrell, 2005: 20), além de imbricações da condição juvenil que condiciona, perpassa e expressa formas próprias de viver o tempo presente e interrogar-se sobre o futuro (Carrano & Dayrell, 2014; Andrade, 2017).

Grande parte das juventudes, “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” (Leccardi, 2005: 52). Porém, os processos de reestruturação da relação entre jovens, tempo social e tempo biográfico não se reduz ou se conjugam na absolutização do presente, esgotado em si mesmo. Elas também se abrem para experiências projetadas em direção a um futuro, com graus e sentimentos maiores ou menores de incertezas e inseguranças (Leccardi, 2005).

O fato de as juventudes pertencerem a uma pluralidade e diversidade de grupos, culturas e redes simultâneas faz que as formas de participação, interação e vivências, entrar e sair deles sejam cada vez mais rápidas e com duração de tempo menor devido aos interesses pessoais e subjetivação do tempo (Mellucci, 1997). Em consonância com o pensamento de Mellucci, Leccardi (2005) diz que:

em uma época na qual o futuro a médio e longo prazos não pode ser discutido sem suscitar preocupações e, com frequência, um sentimento de verdadeiro temor, um método de ação baseado no “avaliar a cada vez”, no “quando as portas se abrem para mim, devo procurar



não fechá-las”, no “aproveitar as oportunidades no momento em que aparecem”, pode representar uma estratégia racional para transformar a imprevisibilidade em uma chance de vida, para transformar a opacidade do futuro em uma oportunidade para o presente, para dispor-se positivamente diante do futuro (p. 53).

Outro componente importante a considerar para a compreensão do indivíduo enquanto um ser não encerrado no presente, porém, aberto a perspectivas de futuro, é o fato de que, o ser humano enquanto sujeito de escolhas é um ser indeterminado e aberto ao futuro (Bohoslasvsky, 1977). Enquanto um vir a ser, ele depara-se com múltiplas possibilidades e/ou impossibilidades que se apresentam a ele enquanto futuros possíveis com base em sua condição e contexto.

#### **2.4 Inseguranças ontológicas apresentadas pela pandemia da Covid-19 na construção dos projetos de vida das e dos jovens em uma sociedade em permanente transformação**

A quarta seção visa evidenciar os efeitos que a pandemia da Covid-19 desencadeou em jovens no ensino médio brasileiro, que, por sua vez, impactou as trajetórias e os projetos de vida dos indivíduos deste segmento escolar e educacional. Para isto, a seção dialogará com autores que contribuem para a compreensão de possíveis efeitos, sem desconsiderar limites presentes para esta reflexão e pesquisa, devido à dimensão nacional do Brasil, as desigualdades que perpassam as condições juvenis dos sujeitos em voga e a realização da pesquisa durante a pandemia da Covid-19.

A escola, o ambiente e o clima educacional são referências de grande relevância para auxiliar cada jovem a fazer o seu percurso de refletir sobre suas trajetórias, perspectivas de mundo e amadurecer seus projetos de vida confrontados com componentes das várias áreas do conhecimento e experiências vividas nos ambientes escolares com seus pares, professores, e demais atores do ambiente escolar.

Para atingir esta finalidade, o ambiente educativo precisa ser acolhedor, dialógico, democrático, empático, incentivador, inclusivo, favorecer o compartilhamento e a construção de histórias pessoais e coletivas para confrontar desafios da vida presente e futura, incertezas e inseguranças que a pluralidade de contextos e circunstâncias impõem às juventudes (Moran, 2019; Alvez & Oliveira, 2020).

Além destes componentes, é de extrema importância que a escola também aprenda a acolher e dialogar com as juventudes, em sua diversidade, pluralidade e complexidade, não só na condição de estudante, mas também como indivíduos e sujeitos que portam outras dimensões, necessidades, anseios e problemáticas, por exemplo, a condição juvenil, e outros componentes que também os acompanham nos ambientes educacionais escolares.

#### ***2.4.1 Pandemia da Covid-19 e impactos na educação secundária brasileira***

A Covid-19 impôs ao planeta crises e desafios sem precedentes para as áreas sanitária, econômica, educacional, laboral, social, entre outras. Organismos internacionais como OMS, Nações Unidas, Unesco e OIT alertam sobre consequências severas para os grupos mais vulneráveis, entre estes as juventudes no que tange à saúde física e mental, a evasão escolar, perda de trabalho e renda e as condições laborais (Conjuve, 2020: 2).

Ela interferiu de maneira profunda nas trajetórias juvenis pesquisadas provocando ainda mais sentimentos de insegurança ontológica, tendência já em andamento com as transformações na sociedade contemporânea nas quais estão presentes características como riscos, medos, cansaço, autoexploração, liquidez, provisoriedade, efemeridade, consumismo (Giddens, 1991; Laing, 1960; Bauman, 2007; Han, 2015). Cabe aos países “assegurar o acesso aos serviços de saúde mental, priorizar os grupos populacionais em situação de vulnerabilidade e desenvolver estratégias e iniciativas em conjunto com os setores da educação e do trabalho para uma identificação precoce dos problemas de saúde mental que exigem atenção” (OPAS, OMS Américas 2022: 22).

A Covid-19 é uma demonstração do quanto as contingências e circunstâncias sociais, históricas e econômicas impactam as condições que perpassam a vida das juventudes e suas trajetórias nos tempos atuais, gerando ainda mais inseguranças ontológicas. A pesquisa realizada pelo Conselho Nacional da Juventude (Conjuve<sup>28</sup>) em junho de 2020 no Brasil detecta várias problemáticas e consequências decorrentes da pandemia que impactaram vivências, trajetórias e projetos de vida de todas as juventudes, em todas as dimensões, em particular, as juventudes mais vulneráveis e empobrecidas no que tange a educação, trabalho,

---

<sup>28</sup> Conselho Nacional da Juventude. Juventudes e a Pandemia do Coronavírus. Juventudes e a pandemia. Jun. 2020. Disponível em: <https://www.juventudeseapandemia.com>. Acesso em: 12 jul. 2022.

saúde mental, família, economia, entre outros. Uma matéria de Randi (2020, Clacso) diz que a pandemia da Covid-19 acelerou tendências mundiais desencadeadas com a crise de 2008:

aumento de la desigualdad, concentración de la riqueza y destrucción de empleos; mayor endeudamiento de los Estados y privados; mayor tensión geopolítica y geoeconómica; aumento del proteccionismo en las potencias; crecimiento económico mundial empujado por Asia - particularmente China - y estancamiento o caída de EE.UU. y Europa. (Randi, 2020 - <https://www.clacso.org/la-pandemia-de-las-desigualdades/>). Acesso em: 12 jul. 2022.

A pandemia “ha generado un estado de alerta global, dejando el mundo en suspenso [...] cambió las rutinas y las vidas diarias de cada ser humano en el planeta, con múltiples impactos para el futuro” (Bringel & Players, 2020: 9) e “se transformó prontamente en crisis económica y social a escala mundial” (Cepal, 2020: 7). Mesmo o vírus sendo um agente biológico e todo ser humano suscetível a ele,

somos profundamente desiguales en el enfrentamiento a la pandemia [...] el énfasis en la naturaliza ecosistémica y social de la pandemia es central para recordarnos las profundas asimetrías globales y desigualdades de clase, raza y género [...] para vincular la crisis sanitaria a otras crisis *previas* – ambiental, social y política – que hoy solo se profundizan. (Bringel & Players, 2020: 10)

A pandemia insere-se no planeta em um momento histórico de “agotamiento de los recursos naturales y de emergencia climática y medioambiental en el que el capitalismo muestra su cara más depredadora [...] de retrocesos democráticos y de derechos y de desconfianza y rechazo hacia los sistemas políticos” (Bringel & Players, 2020: 10).

Para Boaventura de Souza Santos (2021), a Covid-19 é uma das consequências da pandemia macro e mais letal que assola a humanidade desencadeada por três “unicórnios” desde o século XVII, que são o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. A pandemia acentua ainda mais a crise planetária em curso marcada por desigualdades sociais, concentração de renda, empobrecimentos, machismos e colonialismos em escalas global dos países mais ricos frente aos países e populações mais pobres e vulneráveis, a exploração desmedida e irresponsável dos recursos naturais que agravam ainda mais a crise ecológica que

assola o planeta Terra, diante da qual poucos acordos políticos e climáticos são assumidos e firmados pelos países por conta do maquiavélico e ganancioso mercado consumista neoliberal.

Segundo Reimers (2022), a pandemia da Covid-19 provocou a perda e o desinteresse pela aprendizagem na modalidade remota; a capacidade das famílias de apoiar crianças e jovens no seu percurso educativo; perda de renda familiar; desemprego; insegurança alimentar; estresse emocional; medo de se infectar e de infectar familiares; aumento da pobreza, da exclusão social das desigualdades socioeconômicas, educacionais e de aprendizagem; despreparo e desafio de governos, escolas e professores para pensar alternativas educativas em regime de urgência; recursos, conexão de internet e aparatos tecnológicos insuficientes; reprodução das desigualdades sociais e educacionais; entre outros. Estima-se que “o custo da interrupção da educação gerou a perda de lucro de \$10 trilhões de dólares ao longo do tempo para a corrente geração de estudantes” (Banco Mundial, 2020, *In*: Reimers, 2022: 3).

A pandemia da Covid-19 “es una manifestación entre muchas del modelo de sociedad que comenzó a imponerse a nivel mundial a partir del siglo XVII y que ahora está llegando a su etapa final” (Souza Santos, 2021: 94). Segundo o autor, a pandemia não “se trata de una venganza de la naturaleza. Es pura defensa propia. El planeta debe defenderse para garantizar su vida. La vida humana es una parte ínfima (0,01%) de la vida planetaria a defender” (Souza Santos, 2021: 94). A pandemia e a quarentena demonstraram que “hay alternativas posibles, que las sociedades se adaptan a nuevas formas de vida cuando es necesario y se trata del bien común. Esta situación es propicia para pensar en alternativas a las formas de vivir, producir, consumir y convivir en los primeros años del siglo XXI” (Souza Santos, 2021: 98).

No entendimento de Campillo (2021) a Covid-19 é uma antecipação do colapso civilizatório para o qual a humanidade caminha, caso não mude a sua consciência ecossistêmica, seus hábitos, atitudes em razão do risco de esgotamento das energias fósseis, a mudança climática, a perda da biodiversidade, o esgotamento dos recursos naturais, a contaminação do ar, das águas e dos solos, que colocam em risco a sobrevivência da espécie humana no planeta terra.

O vírus evidenciou ainda mais que o capitalismo neoliberal, além de degradar grande parte dos ecossistemas terrestres, acentuou brutalmente as desigualdades sociais e territoriais, precarizou as condições de uma grande parcela da população humana em escala mundial, tem

deteriorado e privatizado os serviços e instituições públicas e subordinado a vida humana e da biosfera ao benefício especulativo dos grandes grupos econômicos.

Estes enormes desajustes e problemáticas interferiram nos complexos desafios ecossociais e na incapacidade dos governos para adotar estratégias orgânicas efetivas em vista de empreender mudanças no rumo das esferas sociais e escalas territoriais para prevenir e diminuir seus impactos negativos (Campillo, 2021; Puddephatt, 2022). Segundo os autores, a humanidade estará sujeita a sofrer com outras epidemias globais, caso não consiga mitigar e deter o avanço do espólio dos ecossistemas, devido à interdependência da vida e saúde humanas, a vida animal e a ambiental.

Diante de sistemas e políticas modernistas extrativistas e colonizadoras que colapsam e colocam em risco a vida humana e a dos ecossistemas, faz-se necessário estabelecer políticas de engendramento, fundamentadas em relações de interdependências para repovoar as nossas vidas e continuar a viver, reconhecendo e restaurando o lugar do outro humano e do outro não humano em nossos modos de existência assumidos. Obriga-nos a considerar o impacto que nossas atividades e atitudes rotineiras têm para os outros. Porém, a questão principal é saber o quanto estamos dispostos a lutar para manter e o que pode ser trocado em um novo tipo de contrato social ecológico com os outros.

Assim como a ideia do planeta Terra, a construção, a inovação e a capacidade de inventar de novo talvez seja o dom mais forte da humanidade, e, se forem orientadas para um reconhecimento pleno das nossas múltiplas dependências e relações complexas e delicadas em nosso finito planeta, as ciências políticas e econômicas poderão nos permitir um futuro mais esperançoso e sustentável (Puddephatt, 2022).

Diante da gravidade da crise planetária que assola a humanidade, de modo muito mais particular e cruel os países e populações empobrecidas e vulneráveis, ela deve cultivar duas ideias básicas e de extrema importância para que a vida humana não seja extinta no planeta: a) a vida humana é apenas 0,01% da vida existente no planeta; b) defender conjuntamente a vida do planeta é condição para a continuidade da vida humana. Caso contrário, a natureza continuará sempre a se defender dos maus tratos humanos (Souza Santos, 2021: 100).

O confinamento desvelou o quanto os humanos precisam repensar e cuidar mais de suas práticas no presente para mitigar as severas consequências e crises já em curso devido a suas atitudes. Para pensar um futuro comum são necessários compromissos com um novo regime

político, econômico e sustentável que não desconsidere a o esgotamento dos recursos naturais em suas decisões e organizações políticas. A pandemia demonstrou que a única segurança que podemos ter é aprender a conviver com a insegurança, o temporário, o provisório, caso não sejamos capazes de mudar a consciência e atitudes de humanos para com o cosmo que acolhe e suporta a espécie humana.

Para que haja um reposicionamento da vida humana em vista de uma convivência mais harmônica e corresponsável para com a natureza, é preciso uma virada epistemológica, cultural e ideológica que fundamente soluções políticas, econômicas e sociais que garantam a continuidade da vida humana digna no planeta, por meio de: a) criar um sentido comum que nos remeta à consciência de que nos últimos quarenta anos vivemos a quarentena política, cultural e ideológica de um capitalismo fechado em si mesmo, a quarentena da discriminação racial e sexual, sem a qual o capitalismo não pode sobreviver; b) termos a capacidade de imaginar “el planeta como nuestro hogar común y a la naturaleza como nuestra madre original a quien le debemos amor y respeto. No nos pertenece. Le pertenecemos a ella” (Souza Santos, 2021: 101).

A pandemia chega à América Latina e ao Caribe “en el marco de tres crisis estructurales” (Bárcena; Cimoli, *In: Cepal 2020: 33*): social (altos niveles de desigualdad); econômica (bajo crecimiento y el rezago tecnológico de la región); ambiental (pérdida de biodiversidad, bosques, aguas, tendencia al aumento de las emisiones de gases de efecto invernadero. Ela “pasará a la historia como la peor de la historia económica latinoamericana. Además de la drástica contracción de la actividad productiva, representará un retroceso de al menos una década en materia de lucha contra la pobreza y la desigualdad” (Ocampo *In: Cepal 2020: 48*).

Ela terá como consequência uma “contracción del PIB del orden del 9,1%, el cierre de 2,7 millones de empresas, 44,1 millones de desocupados, 231 millones de personas en condición de pobreza, de las cuales 96 millones se encontrarán en situación de pobreza extrema” (Cepal, 2020: 7). Afetou profundamente as sociedades com perdas de milhões de vidas humanas, perdas econômicas, desempregos, impôs graves consequências aos trabalhadores informais pelas medidas sanitárias e de confinamento fazendo dos pobres e vulneráveis “los más afectados porque sus condiciones de vida y oportunidades futuras se ven amenazadas por las perturbaciones económicas y otros efectos negativos de la pandemia”

(Lustig; Tommasi, *In*: Cepal, 2020: 284). As políticas públicas adoptadas por los países para hacer frente a la pandemia fueron de tres tipos: i) sanitarias, destinadas a disminuir el número de personas infectadas y el número de muertes; ii) fiscales, destinadas a garantizar un ingreso mínimo a la población, reducir el desempleo, la quiebra de las empresas y la caída del PIB causados por las medidas sanitarias, y iii) financieras, destinadas a financiar los gastos relacionados con el COVID-19 (Bresser-Pereira, *In*: Cepal, 2020: 143).

A pandemia alarga e aprofunda as desigualdades socioeconômicas que afetam duramente a maioria das populações mundiais, países, estados e cidades mais empobrecidos e vulnerabilizados por outras pandemias, entre elas o próprio capitalismo neoliberal, que tem se demonstrado um vírus com maior poder de letalidade que a própria Covid-19, quando se apropria e explora indevidamente recursos naturais, econômicos e humanos de contingentes empobrecidos e vulnerabilizados.

Ela “não é fenômeno puramente biomédico, mas eminentemente sociológico [...] não é democrático, visto que as condições sociais, associadas aos aspectos territoriais marcados pelas desigualdades, são determinantes nas vulnerabilidades da população jovem” (Luz; Feffermann; Abramovay, et al., 2021: 180). “As pandemias impõem novas dificuldades à própria condição transitória e liminar da juventude, congelando a vida juvenil pela subtração da escola, do trabalho” (Luz; Feffermann; Abramovay, et al., 2021: 193).

A pandemia afeta de maneira desproporcional as juventudes. O grande e rápido aumento do desemprego juvenil está afetando mais as mulheres jovens do que os homens jovens. Ela está causando um triplo choque na população jovem: destrói o seu emprego, a sua educação e sua profissionalização, coloca grandes obstáculos no caminho de quem procura entrar no mundo do trabalho ou mudar de emprego (OIT, 2020b, *In*: Pedroso; Gisi, 2020: 187).

Há cinco fatores pelos quais as juventudes serão particularmente afetadas pelas repercussões econômicas da pandemia de Covid-19: i) a recessão afeta mais as juventudes trabalhadoras do que mais velhos e com vivência profissional e elas são as primeiras a verem suas horas de trabalho reduzidas ou serem demitidas; ii) três a cada quatro jovens trabalham na economia informal (em particular nos países de baixa e média renda); iii) muitas juventudes trabalhadoras têm uma forma diferenciada de emprego: meio período, temporários ou plataformas digitais, tendem a ser mal remunerados, com pouca segurança e proteção social; iv) geralmente, as juventudes trabalham em setores e indústrias especialmente afetados pela

pandemia de Covid-19, os quais apontam que as mulheres jovens serão mais afetadas por representarem mais da metade das pessoas com menos de 25 anos empregadas nesses setores; v) comparado com outros grupos etários, as juventudes trabalhadoras são o grupo mais ameaçado pela automação (Kee Kin *In*: Pedroso; Gisi, 2020: 188).

Outro tema ampliado como decorrente da Covid-19 foi a saúde mental. Segundo a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) e a Organização Mundial da Saúde na América (OMS Américas (2022: 20-22), ainda não foi totalmente documentada a magnitude dos transtornos de saúde mental provocados pela Covid-19 e como ela incidiu negativamente nas relações interpessoais, em particular, com relatos de violência doméstica e busca por serviços de auxílio à saúde mental. Medidas sanitárias adotadas para a contenção do vírus e a preservação da vida (distanciamento físico, quarentenas, restrições de mobilidade, entre outros) influenciaram no aumento da ansiedade, depressão, pensamentos suicidas e o excesso de substâncias em muitos segmentos populacionais. A “ansiedade associada à pandemia levou à descrição de uma síndrome de estresse por Covid-19” (OPAS, 2022: 21).

Nos EUA e Canadá, 38% dos adultos experimentaram algum grau de angústia e 16% apresentaram elevados níveis de ansiedade. “Pesquisas demonstram que a pandemia ampliou os fatores de risco associados ao suicídio, tais como perda de emprego ou perda econômica, trauma ou abuso, transtorno de saúde mental e barreiras ao acesso a cuidados” (OPAS, OMS Américas 2022: 21-22). Para a Organização Pan-Americana de Saúde, “a saúde mental deve estar permanentemente posicionada com igual importância à da saúde física” (OPAS, OMS Américas 2022: 22). Segundo os jovens, as condições física e emocional foram prejudicadas desde o início do isolamento social. A ansiedade, o tédio e a impaciência foram os sentimentos mais presentes (Conjuve, 2020).

O impacto maior que crianças e adolescentes enfrentaram no pico da pandemia está associado ao isolamento e distanciamento físico, pressão e tensão familiar e diminuição de acesso aos serviços de apoio à saúde mental. Certamente, no “pós-pandemia”, particularmente em casos de populações mais empobrecidas e em condições de maior vulnerabilidade, os problemas que mais afetarão crianças e adolescentes estarão relacionados a recessão econômica, distúrbios de ansiedade, estresse e exposição à violência e maus tratos (Carrasco; García; Escobar, et al., 2021; Fegert; Vitiello; Plener, et al., 2020; Li; Wang; Xue, et al., 2020).



Outro dado importante a ser considerado na realidade brasileira foi que a Covid-19 alargou e aprofundou as desigualdades sociais existentes no Brasil e suas injustiças. O impacto da quarentena nas escolas, principalmente nas públicas, pode ser observado entre os estudantes de classes com menor rendimento, que têm sido os mais prejudicados (Luz; Feffermann; Abramovay; et al., 2021: 187-188). Ela exigiu confinamento, fechamento de escolas, distanciamento físico e perda de ambientes familiares. “Os jovens estão preocupados com a sua formação [...] o medo e o estresse também causam impacto prejudicial à saúde e à capacidade de aprender” (Unesco, 2020: 1-2).

Segundo o Conjuve (2020), os principais desafios dos jovens para estudar em casa não estão apenas na falta de tempo ou no aparato tecnológico disponível, mas no equilíbrio emocional, na dificuldade de organização para o estudo à distância e a falta de um ambiente tranquilo em casa; 6 a cada 10 jovens consideram que escolas/faculdades devem priorizar atividades para lidar com as emoções; 5 a cada 10 pedem estratégias para gestão de tempo e organização. Para além das atividades escolares, os jovens têm buscado formas de aprendizado por conta própria: 4 a cada 10 estão fazendo cursos *online* e consultando livros (impressos ou digitais); 15% não estão estudando por conta própria (p. 45-54). Desde o início da pandemia, muitos jovens pensavam em não voltar a estudar. Em 2020, 3 a cada 10 pensavam em não continuar os estudos; em 2022, passou para 4 a cada 10 jovens matriculados que admitem já ter pensado em parar os estudos (Conjuve, 2021: 68).

A restrição de movimentos, a interrupção de rotinas, a redução das interações sociais e a privação dos métodos tradicionais de aprendizagem têm levado ao aumento da pressão, do estresse e da ansiedade nos jovens, bem como em suas famílias e comunidades [...] Nas famílias pobres, em que a renda é a primeira prioridade, as crianças são deixadas por conta própria para estudarem em casa ou são atraídas para outras tarefas [...] Para todos os estudantes, jovens e mais velhos, a aprendizagem é afetada pelo estresse e pela insegurança”. (Unesco, 2020: 1-2)

Há diferenças enormes entre as “escolas públicas e privadas no que tange ao tempo de aula, materiais disponíveis e acompanhamento dos professores”. As características em comum remetem à “dificuldade de aprender sem a presença física do professor e da falta de concentração” (aparelhos ligados, presença de membros da família e dispersão nas redes sociais, entre outros inconvenientes) (Luz; Feffermann; Abramovay, et al., 2021: 188). Ela

evidencia “a importância da socialização e da escola como um lugar de possível proteção, onde os estudantes encontram amigos e professores de referência e poderão dar outro sentido ao espaço de aprendizagem” (Luz; Feffermann; Abramovay; et al., 2021: 189) tecida em uma relação direta e significativa com os professores e demais colegas escolares.

Diante das incertezas em relação ao futuro, as jovens e os jovens tendem a refugiar-se e viver intensamente o presente. Para muitos, a única opção é enfrentar o que os adultos consideram como risco, o prezar ou a “sensação de adrenalina” em tal enfrentamento (Abramovay; Castro & Waiselfisz, 2015). Durante a pandemia, ganhar a vida, mesmo em condições sanitárias inadequadas e precárias; trabalhar como entregador de aplicativos; passar dias e horas em frente de uma tela são formas possíveis de percorrer uma travessia incerta e alimentar esperanças possíveis de agenciamento e sociabilidade pós-pandemia (Luz; Feffermann; Abramovay; et al., 2021: 187), mesmo que as situações e as condições não sejam as mesmas para todos.

As juventudes de classe média e alta projetam um futuro de estudos, especializar-se em campos de interesse profissional “acreditando que logo poderão trabalhar em suas áreas, as juventudes das classes subalternas demonstram medo de não dar continuidade aos seus estudos [...] inserem-se em trabalhos precários, sem garantias, e falta de perspectiva em relação ao futuro” (Luz; Feffermann; Abramovay, et al., 2021: 199).

É muito desafiador para as juventudes lidar com perspectivas de vida em cenários incertos e inseguros como os contemporâneos, agravados pela pandemia que apresenta sérias consequências para a saúde emocional e profundas incertezas nas suas trajetórias pessoais, educacionais, profissionais e projetos de vida. A educação e as instituições educativas têm um papel fundamental no desafiador enfrentamento da pandemia junto às juventudes. Também não podem ser desconsideradas as próprias desigualdades e precariedades que as escolas vivem no que tange a: políticas educacionais, formação e valorização corpo docente e administrativo, recursos econômicos, estruturas, plataformas digitais, acesso à internet, alimentação, suporte técnico, parcerias, entre outros.

O “ato educativo é um ato político, é um ato social, ligado à atividade social e econômica, ao ato produtivo” que perpassa a existência e a condição humanas (Gadotti, 2003: 53), do qual nascem a vocação e a natureza libertadoras, emancipadoras, democráticas da educação porque alimenta a possibilidade da alternativa, da oportunidade e da mudança (Roca,

1999: 64). A educação e a alfabetização devem criar as condições para que os sujeitos possam aprender a “dizer a sua palavra, criadora de cultura” (Fiori, *In*: Freire, 2005: 19) criadora de mundo, de vida e de sentido, “assumir conscientemente, como trabalhador, a função de sujeito de sua história, em colaboração com os demais trabalhadores – o povo” (Fiori, *In*: Freire, 2005: 20).

A alfabetização “é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum, a bravura de dizer a sua a palavra [...] a palavra humana imita a palavra divina: é criadora.” (Fiori, *In*: Freire, 2005: 21). Educar para outro mundo possível “é fazer da educação um espaço de formação crítica [...] mudar radicalmente nossa maneira de reproduzir nossa existência no planeta” (Gadotti, 2003: 55).

Para pensar o futuro e o desenvolvimento de um país é necessário pensar na educação das juventudes e reconhecer “o potencial da escola e das juventudes para a transformação social e fortalecimento da democracia” (Atlas das juventudes, 2021: 48). Uma das finalidades do projeto de vida é auxiliar as juventudes para que possam dizer e assumir a própria palavra criadora de sentido, de esperança sobre si e sobre a realidade na qual vivem e uma maneira comprometida e transformadora de estar no mundo e recriá-lo de maneira democrática.

Todas as situações e problemáticas inesperadas desencadeadas pela Covid-19 exigiram dos governos, escolas, universidades, famílias e demais segmentos de toda a sociedade enfrentamentos emergenciais não só para conter os avanços da contaminação e mitigar os números de óbitos, mas também para responder às múltiplas demandas das e dos estudantes no que tange a aulas remotas, equipamentos tecnológicos, recursos e plataformas de suporte, condições de estudo, saúde física e mental ente outros.

A pandemia da Covid-19 “encontra a população brasileira em situação de extrema vulnerabilidade, com altas taxas de desemprego, desmonte das políticas sociais e intensos cortes de investimentos em saúde, educação e pesquisa no Brasil” (Luz; Feffermann; Abramovay, et al., 2021: 183). Ela ampliou ainda mais a crise nacional que “turva o horizonte e inibe os jovens na construção de projetos ajustados a seu campo de possibilidades. Nesse contexto, os jovens recorrem a um refúgio no presente. Sendo o futuro tão incerto, se apresenta mais como sonhos e desejos do que como projeto efetivo capaz de orientar a ação” (Weisheimer, 2021: 29).

A duração imprevista e prolongada do confinamento e isolamento social, o desemprego, perda de renda pessoal ou familiar, inseguranças e incertezas frente ao futuro, “a falta de contato pessoal com os colegas de classe, o medo de ser infectado, a falta de espaço em casa e a falta de merenda para os alunos menos privilegiados são fatores de estresse que atingem a saúde mental” (Dias & Pinto, 2020: 546) de grande parte da população estudantil da educação básica e famílias brasileiras que geram muitas inseguranças ontológicas nas e entre as juventudes que, por sua vez, abalam suas bases emocionais da estabilidade, da previsibilidade, da segurança pessoal, social, existencial, entre outras (Laing, 1990; Giddens, 1991; Soares, 2022; Pustrelo, 2014; Hubner, 2020).

A pesquisa do Instituto Data Senado sobre a educação na pandemia, divulgada em agosto de 2020, diz que são quase 56 milhões de alunos matriculados na educação básica e superior no Brasil, sendo 35% (19,5 milhões) os que tiveram as aulas suspensas por causa da pandemia de Covid-19, enquanto 58% (32,4 milhões) passaram a ter aulas remotas. Na rede pública, 26% dos alunos que estão tendo aulas *online* não têm acesso à internet. Os dados ainda revelam que, na opinião de 63% dos responsáveis por alunos que tiveram aulas remotas, a qualidade do ensino diminuiu (Luz; Feffermann; Abramovay, et al., 2021: 188).

Há outros impactos desencadeados pela pandemia da Covid-19 difíceis de serem mensurados em curto prazo, embora haja outros muito evidentes, como o aumento da pobreza e da exclusão social; fome; desemprego; milhões de óbitos; falências de empresas; precarização das formas de trabalho; informalidade laboral; violências domésticas; defasagem educacional; despreparo ou irresponsabilidade dos governos para bloquear o avanço pandemia. Por outro lado, gerou solidariedade, empatia, comprometimento para com pessoas mais expostas aos seus efeitos, valorização da vida, capacidade para se reinventar; melhoria na qualidade de vínculos familiares e outros.

Porém, ainda é difícil avaliar os efeitos “do distanciamento social, do ensino remoto para a aprendizagem e formação dos estudantes” (Celestino & Souza, 2021: 58-59), particularmente os da educação básica por conta do isolamento social e da falta de socialização escolar com os seus pares. Portanto, ouvi-los poderá ser uma boa estratégia no decorrer do processo e retomada do ensino presencial para “fazer ajustes visando manter a qualidade do ensino, a motivação e compromisso dos estudantes com as atividades escolares e a integração

entre as pessoas, de maneira segura e condizente com a realidade de cada um” (Celestino & Souza, 2021: 59).

A Covid-19 revelou muitos aspectos da natureza social, psíquica, física e emocional da aprendizagem e a importância destes componentes em conexão que impactam, desenvolvem e sustentam a aprendizagem em suas múltiplas dimensões e processos. Também evidenciou em maior grau a necessidade de mitigar e combater as desigualdades sociais, educacionais, tecnológicas, geográficas, de aprendizagem e de oportunidades que perpassam os seguimentos juvenis brasileiros, em particular. Reforçou a importância e a missão da escola enquanto espaço democrático de socialização (não obstante os conflitos, violências, preconceitos e desencantos presentes nela), mediação de aprendizagem na sociedade, entre e com os estudantes e os professores, de maneira colaborativa e cooperativa que se torna estímulo e base para a aprendizagem ao longo da vida.

Ela também deixou legados que deverão ser melhores compreendidos, implantados e explorados em contextos pós-pandêmicos em vista de suprir lacunas de aprendizagem; elevar/reequilibrar a qualidade da saúde física e mental; mitigar e reduzir defasagens e desigualdades educacionais, econômicas, sociais; combater os vários tipos violências e preconceitos; aumentar a confiança nas instituições democráticas e no valor da democracia; comprometer-se para conter e reverter as crises climáticas e ambientais; fomentar sociedades mais inclusivas, empáticas, e sustentáveis, entre outros, ou seja, a consciência e o compromisso de que a humanidade e o planeta estão interconectados e são interdependentes (Reimers, 2022).

Fala-se que a “geração covid” (Alves, 2020<sup>29</sup>) ou geração viral (Feixa, 2021) (jovens com menos de 25 anos), sofrerá muito mais as consequências da pandemia no presente e no futuro em razão das desigualdades educacionais, socioeconômicas e laborais. Para Tauá Pires (2020)<sup>30</sup> coordenadora da área de Juventudes, Raça e Gênero da Oxfam Brasil, em documentário sobre os impactos da pandemia na vida dos jovens de periferia, “a juventude está

---

<sup>29</sup> Alves, José Eustáquio Diniz. Desemprego e a mobilidade social descendente da Geração Covid. Artigo de José Eustáquio Diniz Alves. Instituto Humanitas Unisinos - IHU. 16 jul. 2020. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/601006-desemprego-e-a-mobilidade-social-descendente-da-geracao-covid-artigo-de-jose-eustaquio-diniz-alves>. Acesso em: 14 jul. 2022.

<sup>30</sup> Abe, Stephanie Kim. Impactos da pandemia nos(nas) jovens das periferias. Cenpec. 2020. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/os-impactos-da-pandemia-nosas-jovens-da-periferia>. Acesso em: 14 jul. 2022.

muito focada em sobreviver, em conseguir as coisas mais básicas para enfrentar e passar por esse período – como comida, moradia, ajuda aos familiares. Quando entram no modo de sobrevivência, todas essas perspectivas de plano de futuro (ir pra universidade, se organizar para buscar uma oportunidade melhor de trabalho, abrir um negócio) saem do horizonte. Esses jovens não conseguem mais projetar sua vida para daqui a cinco anos”.

Um dos principais e complexos desafios que um mundo pós-pandêmico apresenta para a humanidade e para as juventudes, em particular, é como aprender e preparar-se psicologicamente para conviver e enfrentar, na sociedade contemporânea, as ameaças e os medos que desencadeiam inseguranças ontológicas de várias naturezas para que elas não nos paralisem na luta por elaborar e realizar anseios, sonhos, concepção de mundo, projetos de vida e lutas existenciais.

As adolescências e as gerações juvenis atuais, impactadas pela Covid-19, temem que a sociedade não as considerem como “recurso latente” e sejam as principais vítimas das crises que se descortinam. A crise da pandemia vivenciada por eles e somada a outras crises em devir aumenta os sentimentos e expectativas pessimistas de muitas juventudes. Ao mesmo tempo, despontam-se também otimismo e esperanças nos contextos “pós-pandêmicos” em relação ao futuro, considerando a capacidade das juventudes produzirem percepções positivas sobre si e sobre perspectivas de futuro, transformando a pandemia em oportunidades de mudanças, sentido, atitudes cooperativas e intergeracionais (Feixa, 2021), das quais também resultaram vários componentes e oportunidades para as pessoas refletirem, tirarem aprendizados, mudarem formas e hábitos de vida, saírem do cansaço endêmico, se reposicionarem e ressignificarem hábitos, costumes, formas de vida que possam criar imunidades para combater o vírus do cansaço da sociedade contemporânea (Retamal, 2021), comprovados pelos resultados trabalho de campo.

As discussões e reflexões sobre os efeitos da pandemia da Covid-19 no planeta e, de modo particular, nas trajetórias e projetos de vida entre as juventudes brasileiras, em especial no ensino médio, continuam sendo diálogos e estudos abertos e em construção, pois não há, ainda, enquanto humanidade, condições técnicas suficientes e meios para mensurar todos os efeitos desencadeados por ela em suas múltiplas dimensões e prever as consequências que ainda estão por vir, embora já nos seja possível evidenciar e compreender muitas delas, conforme algumas foram demonstradas até o momento.

Os capítulos cinco e seis apresentarão, com base no trabalho de campo, alguns dos efeitos que a pandemia da Covid-19 desencadeou nas trajetórias e projetos de vida presente e futuros das juventudes do último ano do ensino médio brasileiro, particularmente em escolas no estado de São Paulo.

Após apresentar, refletir e dialogar, na primeira parte deste capítulo, sobre as bases conceituais e os vários autores que se debruçam sobre os temas e conceitos elencados para este trabalho de investigação, finalizamos com a segunda parte, que versa sobre considerações mais relevantes resultantes desta revisão teórica e conceitual.

### **2.5 Conclusão: rumo a um modelo conceitual de projeto de vida, dimensões e seus componentes**

O presente capítulo desenvolveu e problematizou definições e reflexões contemporâneas sobre o conceito “projeto de vida” e indagou as juventudes pesquisadas sobre suas percepções e compreensões a respeito do projeto de vida na condição de concluintes do ensino médio brasileiro. En base aos elementos apresentados neste arcabouço teórico, podemos apresentar a seguinte síntese conceitual sobre projeto de vida, a qual utilizaremos como definição conceitual ao longo desta tese:

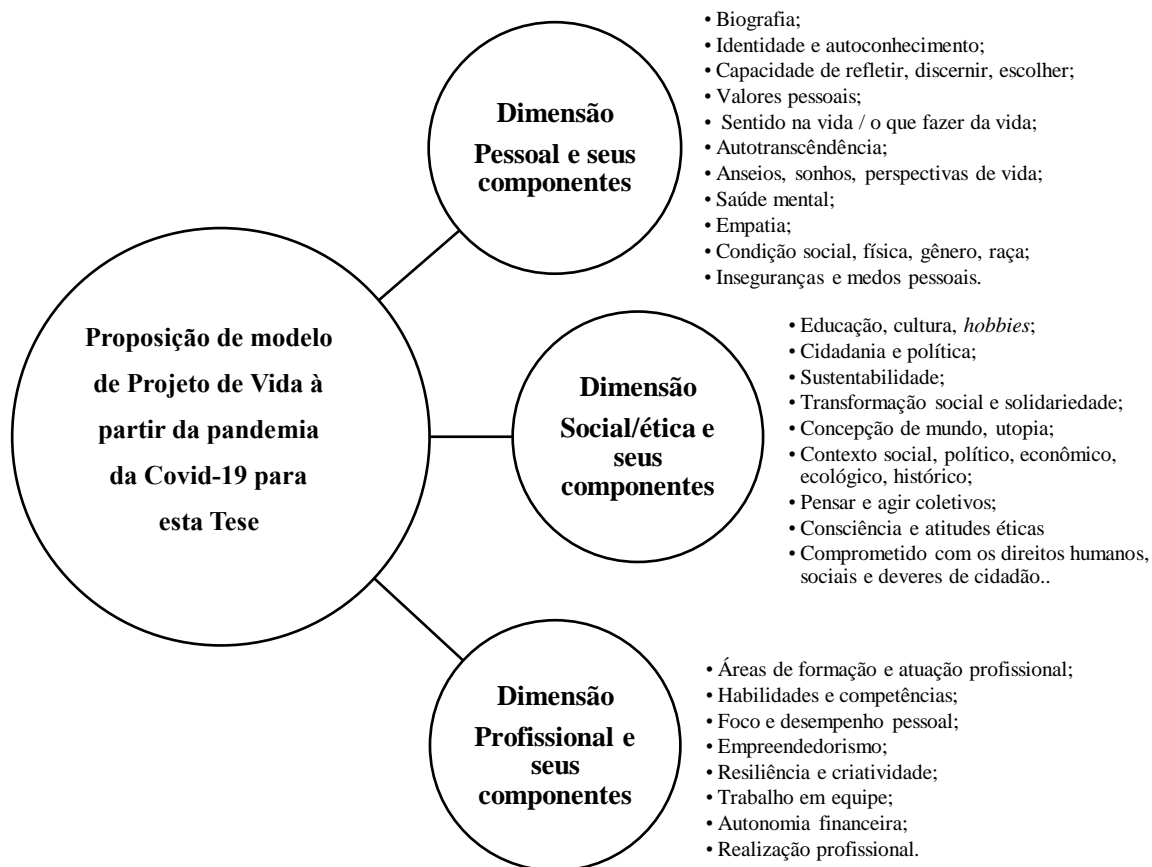
*Figura 4. Síntese conceitual sobre projeto de vida*

O projeto de vida é uma ferramenta sociológica e pedagógica orgânica transversal movida por reflexões, intencionalidades, valores e anseios pessoais que estabelece pontos de conexão entre as múltiplas dimensões humanas para auxiliar, com lucidez, o sujeito na compreensão e efetividade das suas escolhas e tomadas de decisões. Ele abarca e dialoga com contextos, culturas, circunstâncias, condições, biografia, vivências, trajetórias, sonhos, medos e inseguranças dos indivíduos no seu ato de esperar, jogar luz no futuro, em vista de encontrar sentidos e significados para a própria existência. Ao fomentar o protagonismo do indivíduo, poderá contribuir para que ele possa alcançar autonomias, desenvolver potencialidades, competências e habilidades em vista de alcançar objetivos e metas, realizar-se como pessoa, cidadão e profissional, cuidar da saúde mental e gerar impactos positivos e sustentáveis no seu entorno por meio da empatia, da ética, da sustentabilidade, do respeito e

corresponsabilidade para com os direitos humanos, sociais e deveres de cidadão. Por ser o jovem um sujeito dinâmico e em processo de maturação, situado no tempo e no espaço, o projeto de vida torna-se uma ferramenta flexível e dinâmica que necessita de aperfeiçoamentos e ajustes no decorrer da existência e necessidades humanas, alicerçadas no presente e abertas ao futuro.

À partir dos dados coletados, três foram as dimensões do projeto de vida que mais se destacaram, a saber: pessoal, social/ética e profissional, demonstradas na Figura 5.

*Figura 5. Proposição de um modelo de projeto de vida, dimensões e componentes a partir das juventudes impactadas pela pandemia da Covid-19*



Uma ferramenta utilizada para melhor explicitar a estrutura conceitual desta tese foi o mapa conceitual (Maxwell, 2019), apresentado abaixo na figura 6. Ele visa apresentar e agrupar de maneira visual os conceitos estruturantes que fundamentam e sustentam um marco



teórico e desenho de investigação qualitativa. Por meio de caixas de textos e formas geométricas interconectadas por linhas e flechas, demonstra os tipos de relações, conexões e hierarquias que se estabelecem entre elas. Ele procura demonstrar conexões teóricas, identificar problemas, relevâncias e limites entre elas para um determinado estudo, oferecer direcionamentos e propor soluções.

O presente mapa conceitual visa demonstrar e traduzir os conceitos centrais que estruturam o marco teórico para esta tese e as relações estabelecidas entre eles. Ele tem por finalidade contribuir visualmente para a compreensão das conexões, relevância, significatividade e possíveis limites das bases teóricas utilizadas neste trabalho de investigação. Para tanto, oferecemos uma legenda para melhor compreender visualmente o diagrama proposto.

Por sua vez, na figura 6 no centro do diagrama há um círculo no qual está descrito “Projeto de vida”, que é o conceito teórico central e preponderante para esta tese, que articula e dialoga com os demais conceitos e componentes teóricos e dados coletados e analisados. O círculo central tem ligação direta com os retângulos arredondados em que se encontram os componentes principais com os quais o projeto de vida está diretamente relacionado. Da parte central para a superior, no sentido horário, da esquerda para à direita, encontram-se os retângulos que expressam os principais conceitos teóricos e componentes em diálogo com o projeto de vida com base nos referenciais desenvolvidos no marco teórico desta tese.

Iniciamos relacionando o projeto de vida com o retângulo “Juventudes”, que problematiza o conceito “juventudes” fundamentado nas perspectivas histórica, social e polissêmica (ligação com o retângulo superior). As juventudes vivem trajetórias singulares e complexas, condicionadas e situadas no tempo, nas culturas, nas geografias acompanhadas de características geracionais contemporâneas, que interferem na concepção e pluralidade dos sujeitos juvenis (ligação com o retângulo inferior), nas concepções e vivências do projeto de vida, representados no primeiro retângulo.

A relação do projeto de vida com o segundo retângulo “Eixos estruturantes” apresenta para esta tese dois autores (Arantes, 2020; Burks, 2020) que propõem componentes de grande relevância a serem considerados na elaboração de um projeto de vida a fim de ele poder tornar-se realizável e exitoso enquanto ferramenta que orienta o sujeito no seu percurso existencial.

O terceiro retângulo apresenta e relaciona o conceito e concepção de “projeto de vida” entre e para as juventudes. Confrontado com definições e teorias modernas, pode-se dizer que o projeto de vida é concebido como uma ferramenta e conceito dinâmicos, abertos, em contínuo aperfeiçoamento por abranger e integrar organicamente a multidimensionalidade dos anseios e da existência humana.

O projeto de vida é concebido pelos autores de maneira multidimensional, ou seja, não há um único formato e proposição sobre quais e quantas dimensões um projeto de vida deve contemplar. Por isso o nomeamos como multidimensional. Para esta tese, os resultados convergiram para três dimensões à partir dos dados coletados: pessoal, social/ética e profissional, conforme demonstrado no quarto retângulo, sob os enfoques psicoeducacional e psicossocial.

O quinto retângulo apresenta uma proposta de definição de projeto de vida utilizado e assumido para esta tese após apresentar e refletir sobre os vários elementos, componentes e dimensões apresentadas no marco teórico em diálogo com as três dimensões que nortearam o nosso objeto de estudo e pesquisa junto às juventudes.

O sexto retângulo demonstra a concepção e reflexão sobre o projeto de vida contido na última reforma educacional brasileira (2017). Ele apresenta uma definição de projeto de vida na sua Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para o Ensino Médio em diálogo com teorias políticas e educacionais, por sua vez, impactadas pela pandemia da Covid-19, que interferiu na gradualidade da implementação da reforma educacional nas escolas brasileiras.

O sétimo retângulo apresenta os resultados da coleta e análise dos dados dos efeitos da pandemia na Covid-19 nas trajetórias e projetos de vida das juventudes do último ano do ensino médio nas escolas públicas e particulares pesquisadas. Os dados evidenciam que os efeitos da Covid-19 desencadearam dificuldades, prejuízos e aprendizados nas trajetórias e projetos de vida dos participantes.

O oitavo retângulo evidencia as perspectivas de futuro das juventudes pesquisadas influenciadas pela pandemia da Covid-19. Expressas sob múltiplos e diversos aspectos, as perspectivas de futuro e percepções de mundo demonstram a diversidade e a pluralidade que acompanham as juventudes e produzem também juventudes, acompanhadas de suas demandas, condições, expectativas, medos, inseguranças, desigualdades, entre outros, relacionados aos aspectos pessoais, sociais, profissionais, em particular.

Figura 6. Mapa conceitual elaborado para demonstrar os principais conceitos desenvolvidos no marco teórico e suas devidas correspondências





## CAPÍTULO 3

### Caminhos da pesquisa e desenho metodológico

#### Introdução

Para a coleta dos dados e demonstração dos efeitos que a pandemia da Covid-19 desencadeou nas trajetórias e projetos de vida das juventudes do último ano do ensino médio, em estabelecimentos de ensino particulares e públicos, no estado de São Paulo, enquanto componentes que acentuam sentimentos e características de inseguranças ontológicas, adotou-se um desenho metodológico de natureza qualitativa em vista de dar voz às juventudes e segmentar sentimentos, vivências, fatos, perspectivas e percepções singulares vivenciadas pelos participantes com base em suas realidades, contextos, estabelecimentos de ensino, sexo e condição juvenil.

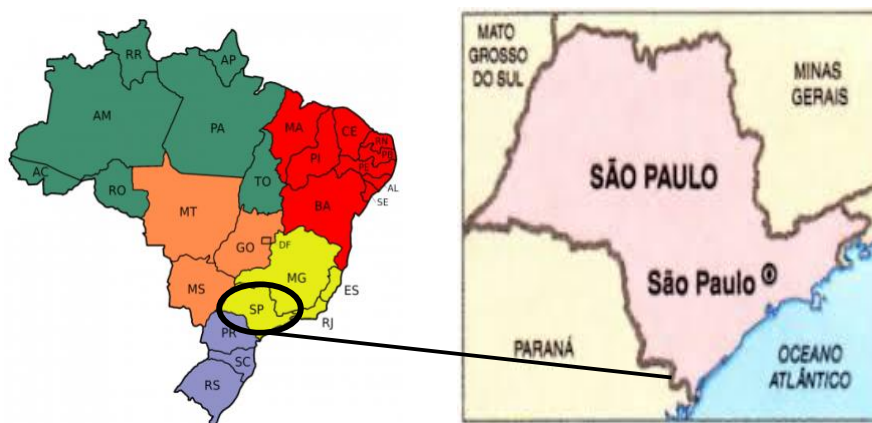
Para desenvolver e demonstrar os vários componentes do desenho metodológico, o terceiro capítulo foi organizado em quatro seções. A primeira seção apresenta uma breve contextualização territorial e educacional do estado de São Paulo e das quatro escolas selecionadas para a pesquisa, acompanhadas dos procedimentos para acessar e definir as escolas, formatar o trabalho de campo, a população de estudo, as unidades de análise (amostragem) do estudo e os aspectos éticos. A segunda seção apresenta os instrumentos, procedimentos, a coleta de dados e os participantes da pesquisa. Para a coleta dos dados, foram aplicadas duas técnicas: os *focus group* e as entrevistas individuais, acompanhadas dos seus respectivos roteiros e perguntas semiestruturadas. O *focus group* foi a principal técnica utilizada para coletar a maior quantidade de dados em razão do contexto de restrições sanitárias impostas pela Covid-19 para as escolas e os participantes da pesquisa. A segunda técnica, *entrevistas individuais*, aplicada após a transcrição dos dados do *focus group*, proporcionou aprofundar, contrastar, ampliar e triangular os dados coletados com fontes secundárias que ofereceram dados da mesma natureza, porém, de outras pesquisas. A terceira seção demonstra o método utilizado para classificar e analisar os dados (análise de conteúdo), acompanhado das etapas e procedimentos de análise, definição das categorias para classificar e analisar os dados coletados. A quarta seção apresenta perspectivas e limites do desenho metodológico adotado para esta investigação.

### 3.1 Contextualização territorial e educacional da investigação

#### 3.1.1 Breve contextualização territorial e educacional do estado de São Paulo

Pesquisar os efeitos da pandemia da Covid-19 nos projetos de vida e juventudes no ensino médio no estado de São Paulo é de extrema relevância. O estado de São Paulo é uma das 27 unidades federativas do Brasil, incluindo o Distrito Federal, Brasília (conforme expresso na figura). O censo demográfico de 2022, diz que o estado de São Paulo tem 44.420.459<sup>31</sup> de habitantes, dos 203.062.512<sup>32</sup> da população brasileira. Ele tem o maior polo industrial do país, com 31, 5% do PIB Brasileiro, a maior concentração populacional da federação e abarca 645 municípios<sup>33</sup>. Por abrigar cerca de mais de três milhões de imigrantes, de 70 diferentes nacionalidades, torna-se o estado mais cosmopolita da América do Sul.

Figura 7. Mapa do Brasil com as unidades federativas e o estado de São Paulo



<sup>31</sup>.Panorama do Censo 2022. Disponível em: [https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?utm\\_source=ibge&utm\\_medium=home&utm\\_campaign=portal](https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?utm_source=ibge&utm_medium=home&utm_campaign=portal). Acesso em: 28 jun. 2023.

<sup>32</sup>Panorama do Censo 2022. Disponível em: [https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?utm\\_source=ibge&utm\\_medium=home&utm\\_campaign=portal](https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?utm_source=ibge&utm_medium=home&utm_campaign=portal). Acesso em: 28 jun. 2023.

<sup>33</sup> São Paulo: potência em história, economia, cultura e turismo. Governo do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/conhecasp/>. Acesso em: 1 abr. 2022.

Em termos educacionais, o censo educacional de 2020 registrou 10 milhões de matrículas de educação básica no estado de São Paulo (rede municipal 39,5%; rede particular 23,8 %) (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021).

No ensino médio, são 1,5 milhão de matrículas (81,1% na rede estadual e 16,7% na rede particular). As escolas são predominantemente urbanas (98,6%). A Educação de Jovens e Adultos (EJA) teve 392.041 matrículas e a educação profissional 459.849 matrículas (47% na rede particular; 43,8% na rede estadual (6,2% estão na zona rural). Na educação especial, foram 213.061 matrículas. Os docentes da educação básica no estado de São Paulo são 465.863: 154.141 educação infantil; 278.699 ensino fundamental; 115.215 no ensino médio (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021).

### ***3.1.2 Escolas do estado de São Paulo selecionadas para a pesquisa***

A escolha pela tipologia das escolas particulares e públicas teve por prerrogativa evidenciar uma gama maior de elementos para contrastar e confrontar os dados, uma vez que as realidades das juventudes e das escolas, a qualidade da educação recebida e as políticas educacionais, entre outras, são perpassadas por profundas desigualdades nas realidades brasileiras e obter também maior riqueza e diversidade de perspectivas, características e perfis de estudantes em vista de compreender e aprofundar o fenômeno a ser pesquisado.

A tipologia das escolas visa explorar se há diferenças significativas nas trajetórias e projetos de vida do alunado, causadas pela pandemia da Covid-19, em razão do extrato social dos alunos que as frequentam. As escolas públicas, geralmente, são frequentadas por estudantes de classe social mais baixa e as escolas particulares, quase que na sua totalidade, por estudantes de extratos sociais mais elevados. Para as escolas particulares, foram selecionadas uma confessional católica e uma laica. Para as escolas públicas, foram selecionadas uma escola da capital e uma escola do interior do estado.

Com base na premissa apresentada, buscou-se valorizar aspectos geográficos, populacional, cultural e socioeconômicos dos sujeitos juvenis pesquisados, municípios e bairros nos quais estão localizadas as escolas, para a segmentação de maior amplitude para melhor compreender e segmentar os efeitos da Covid-19 nas trajetórias e projetos de vida das juventudes do último ano do ensino médio. A opção por trabalhar com dados qualitativos foi motivada por individualizar as e os estudantes enquanto indivíduos que vivenciaram

experiências singulares com a Covid-19, pois os dados qualitativos estão vinculados aos contextos, circunstâncias e condições dos indivíduos pesquisados, e poder oferecer conteúdos que melhor retratam a diversidade e profundidade dos fenômenos e dos impactos para esta tese.

*Figura 8. Mapa do estado de São Paulo com a localização das escolas pesquisadas*



Nota: a figura localiza e demonstra cada uma das escolas e seus respectivos municípios no mapa do estado de São Paulo e as distâncias geográficas tendo como referência o marco zero da cidade de São Paulo, situado na Praça da Sé na capital metropolitana.



***A) Escola Estadual Rubens Ferreira Martins<sup>34</sup> (Pública do Interior)***

O município de Urupês possui uma população de 13.744 habitantes<sup>35</sup>, segundo o senso de 2022, e uma área territorial de: 323,916 km<sup>2</sup>. O governo do estado de São Paulo<sup>36</sup>, Lei nº 3577 de 06 de novembro de 1956, dispõe sobre a criação de um ginásio estadual em Urupês e de outras providências. Lei nº 3.755 de 24 de janeiro de 1957 dispõe sobre a instalação definitiva dos ginásios estaduais de Urupês. Lei nº 8.198 de 02 de junho de 1964 cria a Escola Normal em Urupês. Patromício – Lei nº 8549 de 29 de dezembro de 1965 – denomina “Rubens Ferreira Martins” Ginásio Estadual de Urupês<sup>37</sup>. A escola Rubens Ferreira Martins está distante 421 km do marco zero da cidade São Paulo, capital, conforme a figura.

Matrículas no ensino médio referente ao censo de 2021: 464 alunos<sup>38</sup>. Número de estabelecimentos de ensino médio em 2021: 3<sup>39</sup>. Atualmente, a escola possui o seguinte agrupamento de alunos no ensino médio 2021: Alunos no ensino médio 2021: Sala de Recursos: turmas A e B período da manhã (7 alunos em cada turma); turma C (tarde: 6 alunos) = total de 20 alunos. Ensino médio regular 2ª série, *período da manhã*: turma A: 26 alunos; turma B: 26 alunos; 2ª série, *período da noite*: turma C: 36 alunos = total de 88 alunos. Ensino médio regular 3ª série, *período da manhã*: turma A: 29 alunos; turma B: 28 alunos; turma C: 28 alunos; 3ª série *período da noite*: turma D: 43 alunos = total de alunos 128 alunos. Novo ensino médio 1ª série, *período da tarde*: turma A: 30 alunos; turma B: 30 alunos; *período da noite*: turma C: 40 alunos; Novotec Administração: 39 alunos = total de 139 alunos.

---

<sup>34</sup>Escola Estadual Rubens Ferreira Martins - CGRH. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/escolas/rubens-ferreira-martins/>. Acesso em: 1 abr. 2022.

<http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/escolas/rubens-ferreira-martins/>. Acesso em: 01 abr. 2022.

<sup>35</sup> Urupês. IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/urupes/panorama>. Acesso em: 3 jul. 2023.

<sup>36</sup> Secretaria de Estado da Educação. Diretoria de Ensino de José Bonifácio. E. E. “Rubens Ferreira Martins”. Rua Gustavo Martins Cerqueira, 597 – Urupês-SP. Anexos do Plano gestão 2021. Identificação e caracterização da unidade escolar, p.1-12.

<sup>37</sup> Endereço da Escola Rubens Ferreira Martins: Rua Gustavo Martins Cerqueira, n. 597. Cep:15850-000 – Urupês/SP, Delegacia de Ensino de José Bonifácio.

<sup>38</sup> Urupês. IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/urupes/panorama>. Acesso em: 4 abr. 2022.

<sup>39</sup>Urupês. IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/urupes/panorama>. Acesso em: 4 abr. 2022.

Missão da escola: “Construir uma identidade escolar que tenha como missão formar cidadãos conscientes de suas responsabilidades e comprometidos com a realidade social na qual estão inseridos. Empreender os princípios do Currículo Oficial do estado de São Paulo: Prioridade para a competência da leitura e da escrita e resolução de problemas; uma escola que também aprende; o currículo como espaço de cultura; as competências como referência; articulação das competências para Aprender; articulação com o mundo do trabalho” (Secretaria de Estado da Educação. Diretoria de Ensino de José Bonifácio. E. E. “Rubens Ferreira Martins”, plano de gestão 2021: 9).

### ***B) Escola Objetivo Lorena<sup>40</sup> (Particular Laica)***

A população do município de Lorena, segundo o senso de 2022, é 84.855 habitantes<sup>41</sup>, e possui uma área territorial de 414,160 km<sup>2</sup>. Segundo o censo de 2022, a cidade tem 15 estabelecimentos educacionais de ensino médio e um número de 3.166 matrículas no ensino médio em 2021<sup>42</sup>. O Colégio Objetivo de Lorena foi fundado em 1996. Ele está distante 189 km da capital da cidade de São Paulo, conforme demonstrado na figura. O pesquisador não teve acesso ao número total de alunos do ensino médio do colégio Objetivo<sup>43</sup>.

O ensino médio do Colégio Objetivo tem como meta formar cidadãos críticos e atuantes na sociedade, além de preparar o aluno para enfrentar com segurança os exames vestibulares mais concorridos e desafiadores<sup>44</sup>. O Colégio Objetivo de Lorena está distante 189 km da capital da cidade de São Paulo, conforme apresentado no mapa.

A missão do colégio é “Oferecer ao aluno, num ambiente acolhedor, uma formação integral, baseada no saber científico e moral, que favoreça o desenvolvimento de suas potencialidades intelectuais, sociais, afetivas e motoras, por meio de uma educação de

---

<sup>40</sup> Seu Futuro Começa Aqui! Objetivo Lorena. Disponível em: <http://objetivolorena.com.br>. Acesso em: 4 abr. 2022.

<sup>41</sup> Lorena. IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/lorena/panorama>. Acesso em: 3 jul. 2023.

<sup>42</sup> Lorena. IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/lorena/panorama>. Acesso em: 3 jul. 2023.

<sup>43</sup> O Ensino Médio está sediado na Unidade 2: Ensino Médio Diurno e Pré-vestibular Diurno. Rua Joaquim de Azevedo Figueiredo, 50 – Vila Zélia – Lorena/SP – 12606-310.

<sup>44</sup> Ensino Médio. Objetivo Lorena. 11 abr. 2019. Disponível em: <http://objetivolorena.com.br/ensino-medio/>. Acesso em: 4 abr. 2022.

excelência, que o faça agir como um cidadão crítico na transformação da sociedade”, a visão é “Ser uma Instituição Educacional reconhecida por concretizar o processo de ensino e aprendizagem, com ética e comprometimento, posicionando-se como referência na região pelos altos índices de aprovação nos vestibulares” e os valores: Espírito de Equipe; Respeito ao ser humano; Ética e responsabilidade; Profissionalismo; Valorização da família<sup>45</sup>.

### ***C) Escola Estadual Professor Fidelino Figueiredo 46 (Pública da Capital)***

Segundo o Censo de 2022, o município de São Paulo possui uma população estimada em 11.451.245 de habitantes. Possui uma área territorial de 1.521,110 km<sup>2</sup>. Segundo o censo educacional de 2020, possui: 1.388 estabelecimentos educacionais para o ensino médio e um número de 425.639 alunos matriculados<sup>47</sup>. A Escola Fidelino Figueiredo<sup>48</sup> está a 4,1 km do marco zero da cidade de São Paulo, conforme a figura.

Em 15 de abril de 1952, foi instalada uma Seção Autônoma do Colégio Estadual “Presidente Roosevelt” à rua Gabriel Santos, n. 30. Pelo decreto nº 26.104 de 17 de julho de 1956 passa a ser Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP. Com a nº Lei 9.983 de 18 de dezembro de 1967, é denominado Colégio de Aplicação Fidelino de Figueiredo. Pelo decreto nº 52.469 de 16 de julho de 1970, é transformada em Escola Estadual de Segundo Grau Prof. Fidelino de Figueiredo. A partir de 11 de março de 1980, é transformada em Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus Prof. Fidelino de Figueiredo e tem alterado o endereço para rua Imaculada Conceição, n.71, subdistrito de Santa Cecília, capital de São Paulo. A reforma do governo do estado, sob o Decreto nº 34.035 de 22 de outubro de 1991, publicado no D. O. E. de 23 de outubro de 1991, classifica-a como escola-padrão. Reorganizada pelo Decreto nº 40.473 de 21 de novembro de 1995, de acordo com o programa de reorganização das escolas da rede pública estadual, artigo 3º, item III, passa a funcionar

---

<sup>45</sup> Quem somos. Objetivo Lorena. 9 abr. 2019. Disponível em: <http://objetivolorena.com.br/quem-somos/>. Acesso em: 4 abr. 2022.

<sup>46</sup> Bem-vindo à E. E. Prof. Fidelino de Figueiredo. E. E. Prof. Fidelino de Figueiredo. Disponível em: <https://eefidelinofigueiredo.wixsite.com/website>. Acesso em: 10 jul. 2022.

<sup>47</sup> São Paulo. IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-paulo/panorama>. Acesso em: 3 jul. 2023.

<sup>48</sup> Localizada na Rua Imaculada Conceição, n. 71, Bairro Santa Cecília, Diretoria de Ensino Região Centro, São Paulo/SP.

como escola de educação básica e mantém as seguintes modalidades de educação: educação fundamental – Ciclo II (5ª a 8ª séries); ensino médio (1ª a 3ª séries). Pela Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, passa a chamar Escola Estadual Prof. Fidelino de Figueiredo. Ensino fundamental de 9 anos implantado a partir de 2009, de forma gradativa e contínua nos termos da Resolução SE98/2008 e Deliberação CEE/SP nº 73/2008. O ensino médio entrou em vigor em 1976 (Plano Gestão 2020-2023: 10-12).

Substituiremos a missão, visão e valores da escola pelos propósitos e políticas escolares desenvolvidos para o ensino médio, uma vez que não os encontramos. O ensino médio, etapa final do processo formativo da educação básica, é orientado por princípios e finalidades que preveem: I. A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II. A preparação básica para a cidadania e o trabalho, tomado este como princípio educativo, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores; III. O desenvolvimento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e estética, o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico; IV a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática (Plano Gestão 2020-2023: 22-23).

Em 2020, os alunos matriculados no ensino médio foram 573 no período matutino e 359 no período noturno. O ensino médio matutino (das 7h00 às 12h35) está composto de 6 salas para o 1º ano; 5 salas para o 2º ano; 4 salas para o 3º ano. No período noturno (das 19h00 às 23h00), o ensino médio está composto de 1 sala para o 1º. ano ; 2 salas para o 2º ano e 2 salas para o 3º ano (Plano Gestão 2020-2023: 13-14).

#### **D) Colégio Salesiano Santa Teresinha<sup>49</sup> (Particular Confessional)**

Segundo o Censo de 2022, o município de São Paulo possui uma população estimada 11.451.245 de habitantes. Possui uma área territorial de 1.521,110 km<sup>2</sup>. Segundo o censo educacional de 2020, possui: 1.388 estabelecimentos educacionais para o ensino médio e um

---

<sup>49</sup>Colégio Salesiano Santa Teresinha. Colégio Salesiano Santa Teresinha. Disponível em: <https://www.salesianost.com.br>. Acesso em: 4 abr. 2022.

número de 425.639 alunos matriculados<sup>50</sup>. O Colégio Santa Teresinha está a 8,8 km do marco zero da cidade de São Paulo, conforme demonstrado na figura.

Em 1919, quando a gripe espanhola chegou a São Paulo, o Liceu Coração de Jesus, único colégio salesiano da cidade, teve seu pessoal atingido pela epidemia e precisava de um local para isolar os doentes. Os salesianos decidiram procurar chácaras que pudessem abrigar os enfermos. Foi adquirida uma chácara, por parte dos salesianos, no bairro Chora Menino. Em 1937, foi fundado o Externato Santa Teresinha com a abertura do primário. Em 1962, foram fundadas as classes ginásiais. Em 1970, deu-se a abertura do 2º grau (atualmente o ensino médio). Nos anos seguintes, foram construídas novas estruturas e incorporados outros serviços educacionais.

O Colégio Salesiano Santa Teresinha<sup>51</sup>, escola de educação básica, faz parte da Rede Salesiana Brasil de Escolas. É uma escola confessional católica e particular, propõe uma educação humana integral, realizada por uma ação educativa capaz de contribuir, valiosamente, para a formação crítica, ética, social e política do educando, possibilitando-lhe o exercício renovado de uma cidadania participativa, construtiva e solidária. Ele está embasado nos três pilares da pedagogia de Dom Bosco: razão, religião e carinho<sup>52</sup>.

Possui como missão: “Educar para realização pessoal e protagonismo na sociedade, tendo como base o Sistema Preventivo de Dom Bosco”, tem como visão “Ser um ambiente educativo de excelência acadêmica, de formação humana, cristã e de construção de conhecimento” sustentado pelos valores “Acolhida; Competência; Comprometimento; Espírito de Família; Ética; Solidariedade; Trabalho em Rede”<sup>53</sup>. O pesquisador não teve acesso ao número de alunos matriculados no ensino médio.

---

<sup>50</sup>São Paulo. IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-paulo/panorama>. Acesso em: 3 jul. 2023.

<sup>51</sup> O Colégio Santa Teresinha está a 8,8 km do marco zero da cidade de São Paulo, situado na Rua Henrique Mourão, 201. Bairro Santa Teresinha, São Paulo/SP.

<sup>52</sup> Educação Salesiana. Colégio Salesiano Santa Teresinha. Disponível em: <https://salesianost.com.br/educacao-salesiana/>. Acesso em: 26 mar. 2024.

<sup>53</sup> Educação Salesiana. Colégio Salesiano Santa Teresinha. Disponível em: <https://salesianost.com.br/educacao-salesiana/>. Acesso em: 26 mar. 2024.

### ***3.1.3 Procedimentos para acessar o trabalho de campo e aspectos éticos***

O acesso às escolas deu-se por dois caminhos: o contato direto do pesquisador com a direção e/ou coordenação da escola e/ou a mediação de professores que trabalham nas escolas para poder chegar até a direção das mesmas. O contato inicial com cada escola deu-se por vias diferentes: houve escola que permitiu o contato presencial do pesquisador com a direção e/ou coordenação; houve escola que optou pelo contato via telefone e videochamada do pesquisador com a direção e/ou coordenação, inicialmente. Após o aceite das escolas, o pesquisador fez o contato presencial com todas as direções, vice-direções, coordenações e estudantes para apresentar a natureza da pesquisa em suas respectivas sedes e ambientes educacionais.

A seleção das juventudes participantes foi mediada e autorizada pela direção de cada escola e coordenação pedagógica do ensino médio. O contato do pesquisador com os alunos deu-se, inicialmente, de maneira presencial e ou remota (por conta da particularidade de cada escola naquele momento de enfrentamento da Covid-19 e restrições sanitárias) na sala de aula com os alunos presentes em dia agendado pela escola. É importante dizer que, em contexto de pandemia, nem todos os alunos estavam presentes na sala de aula no dia da apresentação da pesquisa por conta de prescrições sanitárias em vigor nas escolas.

Cada uma das instituições educacionais autorizou a entrada do pesquisador em seus respectivos ambientes para contatar as coordenações pedagógicas, acessar os alunos e apresentar a pesquisa. Após o contato inicial com os alunos e apresentar a pesquisa, ficou acordado com eles e com as coordenações que os que desejassem participar deveriam procurar suas respectivas coordenações pedagógicas e deixar o nome para que fosse encaminhado ao pesquisador. Concluindo esta fase em todas as escolas, cada coordenação pedagógica enviou, para os familiares e/ou adultos responsáveis pelos participantes, o termo de consentimento informado para ser assinado como condição para participar da pesquisa.

Os termos de consentimento (assinados pela direção de cada escola e familiar adulto responsável) e o termo de assentimento (assinado pelo participante), utilizados foram submetidos ao comitê de ética da Universidade Católica Silva Henríquez para análise. Obtida a autorização e a formalização documental concluída, deu-se andamento para agendar com cada escola o melhor dia e horário para realizar a coleta dos dados.

Sobre os aspectos éticos, o fato de a maioria dos sujeitos entrevistados serem menores de idade, com exceção de três dos participantes, tornou-se obrigatório o consentimento e a autorização de familiares adultos responsáveis por eles para a realização da pesquisa, assim como o assentimento dos próprios sujeitos para participar da pesquisa. Será garantida a preservação do anonimato dos/as estudantes e a não divulgação dos dados pessoais. Os nomes utilizados para identificar e demonstrar as falas dos participantes na pesquisa e coleta dos dados são todos fictícios, ou seja, foram criados aleatoriamente pelo pesquisador. Os dados coletados serão preservados até a conclusão da tese.

### ***3.1.4 Participantes da pesquisa***

Os participantes da pesquisa são jovens do sexo feminino e do sexo masculino do último ano do ensino médio das quatro escolas selecionadas. A amostragem (unidades de análise) foi realizada por cotas, considerando os seguintes critérios de segmentação: seis estudantes do sexo masculino e seis estudantes do sexo feminino do último ano do ensino médio, do período diurno, de cada escola, conforme demonstrado no tabela abaixo.

*Tabela 5. Distribuição da mostra de participantes segundo o sexo e tipo de estabelecimento de ensino*

<b>Escola</b>	<b>Participantes <i>Focus feminino</i></b>	<b>Participantes <i>Focus masculino</i></b>	<b>Total Participantes</b>
Escola Pública da Capital	6	6	12
Escola Pública do Interior	6	6	12
Escola Particular Confessional	6	6	12
Escola Particular Laica	6	6	12
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>24</b>	<b>48</b>

O critério de segmentação por sexo busca explorar se há diferenças significativas nas trajetórias, condições, concepção e definição de projetos de vida entre estudantes homens e estudantes mulheres, no interior de uma instituição de ensino, ou entre as diferentes instituições educacionais.

Após apresentar, descrever e contextualizar, na primeira seção, as referidas informações, procedimentos, aspectos éticos e dados sobre o estado de São Paulo, as tipologias

das escolas selecionadas, a população e unidades de análise, passar-se-á para a descrição dos instrumentos e procedimentos adotados para acessar o campo de estudo e a coleta dos dados.

### **3.2 Instrumentos e procedimentos utilizados na coleta de dados e participantes**

A fundamentação teórica, a metodologia, as técnicas e os procedimentos para a coleta dos dados, o método de análise, as formas de tratamento das informações, a capacidade intelectual do pesquisador na elaboração e produção do trabalho científico são os aspectos essenciais para a realização de uma pesquisa de cunho qualitativo (Oliveira; Cunha & Cordeiro; et al., 2020: 2).

A metodologia qualitativa serviu-se de duas técnicas para coletar os dados: o *focus group* (Barbour, 2009; Oliveira; Cunha & Cordeiro et al., 2020; Souza, 2020; Canales, 2006; Amadeo, 2017), utilizada como técnica principal para coletar a maior quantidade possível de dados devido ao contexto pandêmico, e as *entrevistas individuais semiestruturadas* (Canales, 2006; Minayo & Costa, 2018; Gonzáles, 2020) adotadas para aprofundar, contrastar e ampliar os dados coletados na primeira e principal técnica.

Ambas as técnicas, os *focus group* e as *entrevistas individuais*, utilizadas em momentos diferentes da pesquisa, visaram coletar dados simbólicos, percepções e conhecimentos específicos de fontes primárias para serem explorados, classificados, interpretados e compreendidos na sua diversidade, singularidade, contexto e profundidade para serem contrastados com dados secundários de outras pesquisas da mesma natureza, tendo em vista compreender os objetos em investigação.

O roteiro utilizado no *focus group* foi composto de perguntas pré-definidas e organizadas sobre o conceito “projeto de vida”, impactado por inseguranças ontológicas decorrente nas sociedades contemporâneas, da qual a pandemia da Covid-19 foi mais um acontecimento de grande magnitude na vida das juventudes entrevistadas, em particular.

#### ***3.2.1 Focus group: primeira e principal técnica utilizada para a coleta de dados***

O *focus group* é uma técnica de natureza qualitativa e refere-se a uma atividade coletiva de discussão aberta que reúne um determinado número de participantes para dialogar sobre temas específicos com o direcionamento de um pesquisador. A técnica, em geral, é acompanhada de um roteiro de perguntas pré-definidas no qual podem emergir outros temas e



conteúdos espontâneos da parte dos participantes do grupo ou do pesquisador, conforme o andamento da aplicação da técnica. Ele prevê interações, questionamentos e explicações entre os participantes constituídos na sua diversidade ao expressarem valores, crenças, experiências, comentários, interações e sentimentos, entre outros (Oliveira; Cunha & Cordeiro; et al. 2020; Souza, 2020; Canales Cerón, 2006; Amado, 2017).

A finalidade desta técnica de investigação é obter informações de natureza descritiva provenientes da interação grupal de uma determinada segmentação populacional selecionada segundo assuntos pré-estabelecidos em vista de produzir dados, conhecimentos e saberes menos acessíveis sem a interação vivenciada pelos e entre os sujeitos em vista da compreensão do fenômeno objeto da investigação (Oliveira; Cunha & Cordeiro; et al., 2020), que para as ciências sociais e de cunho fenomenológico respondem às questões fundamentais da pesquisa em curso em vista de, após a obtenção dos dados, serem analisados, interpretados, contrastados e compreendidos em sua profundidade, complexidade e extensão.

A característica chave de um *focus group* são os conhecimentos e os dados produzidos pela interação social e diálogo entre os participantes. Esta técnica está entre as principais formas de obter informações e dados qualitativos de maneira mais natural e espontânea. A transcrição e o tratamento dos dados permitem estudar as percepções e autopercepções dos sujeitos em um padrão de conversação mais natural do que poderia ocorrer em uma entrevista individual (Feixa; Sánchez-García & Soler-i-Martí; et al., 2020).

Para que um *focus group* possa ser uma técnica eficaz na coleta de dados, Minayo & Costa (2018) propõem um decálogo para orientar a sua aplicação: a) é um encontro grupal para aprofundar um tema de interesse do investigador; b) o pressuposto metodológico é o valor da interação, troca de opiniões, influências entre os membros do grupo, controvérsias ou aprofundar um tema; c) explora/mapeia consensos e dissensos sobre determinado tema; d) serve-se de um roteiro semiestruturado como guia, que vai do geral para o específico; e) garante um ambiente não diretivo; f) sob a coordenação de um moderador – garante/favorece a participação de todos os membros do grupo, na qual cada participante é motivado e tem a oportunidade de manifestar-se; g) explora o que há de mais original nos entendimentos e controvérsias, aprofundando-os; h) gera novas informações e promove o pensamento criativo sobre temas específicos; i) deve ser conduzido com empatia; j) requer a triangulação de técnicas (ao menos duas) e das fontes primárias e/ou secundárias.

Um *focus group* deve ter como critério, conforme a natureza e tema de investigação, um número suficiente de participantes para que contemple a participação efetiva de todos os que desejarem participar (não ser grande demais) e, ao mesmo tempo, não ser limitado (pequeno demais) e reunir uma gama diversa e suficiente das percepções dos sujeitos. Quanto à composição numérica de um *focus group*, há interpretações diversas entre os autores, conforme exemplificado: um grupo focal não deveria ter menos de 4 participantes e não mais de 12; um *focus* moderado pode ter entre 5 e 10 participantes; entre 6 e 10 participantes; entre 5 e 8 participantes; um *focus* ideal deveria ter entre 7 e 9 participantes (Krueger & Casey, 2009; Oliveira & Freitas, 1998; Soares Silva; Veloso & Keating, 2014; Morgan, 1997, 1998; Souza, 2020; Feixa; Sánchez-García & Soler-i-Martí; et al., 2020; Sim & Waterfield, 2019; Hernández-Sampier & Torres, 2018).

Na sequência, serão apresentados os procedimentos utilizados e o tabela demonstrativo dos participantes na aplicação do *focus group* para esta pesquisa.

*Tabela 6. Demonstrativo do roteiro de temas e perguntas iniciais utilizadas na aplicação do focus group*

<b>Sugestão de perguntas</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O que você sabe sobre projeto de vida?</li> <li>2. Quais valores são importantes para a sua vida e orientam o seu projeto de vida?</li> <li>3. Como a pandemia da Covid-19 interferiu na sua vida e no seu projeto de vida?</li> <li>4. Qual foi o impacto que pandemia da Covid-19 teve sobre a sua família?</li> </ol>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. De que forma um projeto de vida pode contribuir para melhorar a sociedade?</li> <li>2. A pandemia da Covid-19 interferiu na sua participação em organizações sociais ou de voluntariado?</li> <li>3. Pensa que a pandemia da Covid-19 teve efeitos no seu interesse em participar em políticas e/ou eleições?</li> </ol>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quais dificuldades a pandemia da Covid-19 trouxe para a sua vida de estudante?</li> <li>2. A pandemia interferiu na escolha da sua área de estudo e trabalho?</li> <li>3. O que é importante considerar para que a sua escolha profissional tenha êxito e lhe traga realização profissional?</li> </ol>
<b>Conteúdos abordados</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Compreensão dos participantes sobre o projeto de vida;</li> <li>2. Projeto de vida na Base Nacional Curricular Comum (BNCC);</li> <li>3. Projeto de vida e Covid-19;</li> <li>4. Pandemia e família;</li> <li>5. Covid-19, amizades e socialização;</li> </ol>

6. Pandemia e vida escolar;  
7. Projeto de vida, cidadania e escolha profissional.

### 3.2.2 Aplicação do *focus group* para esta pesquisa

Foram realizados oito *focus group* (n=46), segmentados por sexo e tipo de estabelecimento de ensino. Cada *focus* contemplou 6 participantes. Dentre os 46 participantes, 41 têm 17 anos; 2 têm 16 anos; 2 têm 18 anos; 1 tem 19 anos. A idade média dos participantes é 17 anos. Para eleger o número de 6 participantes para cada *focus group*, considerou-se o perfil dos participantes por serem, em sua maioria, jovens menores de idade e o contexto pandêmico em andamento, que prescrevia o distanciamento físico fundamentado nas políticas sanitárias vigentes como prerrogativa de observação a ser cumprida.

A gravação do áudio de cada um dos *focus group* foi realizada com um gravador portátil digital (Sony – IC Recorder ICD – PX240 formato mp3) e um aparelho celular Iphone. Optou-se por utilizar dois equipamentos para a gravação dos áudios dos *focus group* por medida preventiva e de segurança para não correr o risco de que, se houvesse algum tipo de dano ou prejuízo em uma das fontes de gravação, haveria uma segunda fonte de dados armazenados.

No início de cada *focus*, em cada uma das escolas, o pesquisador fez uma rápida apresentação pessoal, da pesquisa a ser realizada, das motivações que o levaram a eleger tal pesquisa e a população de análise aos participantes. Foram reafirmados, junto aos participantes, o compromisso ético e o caráter de confidencialidade do pesquisador de preservar o anonimato dos participantes e a não utilização os dados para outra finalidade, a não ser para a pesquisa em curso.

*Tabela 7. Distribuição dos participantes por escola nos focus groups*

<b>Escola</b>	<b>Participantes <i>Focus feminino</i></b>	<b>Participantes <i>Focus masculino</i></b>	<b>Total participantes</b>
Escola Pública da Capital <sup>54</sup>	5	5	10
Escola Pública do Interior	6	6	12
Escola Particular Confessional	6	6	12
Escola Particular Laica	6	6	12

<sup>54</sup> Devido ao período de realização do *focus group* na referida escola, compareceram apenas 5 (cinco) alunos, tanto do sexo masculino quanto do sexo feminino no dia da aplicação da técnica.

<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>23</b>	<b>46</b>
--------------	-----------	-----------	-----------

A condição apresentada para que as juventudes pudessem participar da pesquisa foi entregar os termos de consentimento formal assinado pelo adulto responsável e o assentimento pessoal. Em cada *focus group*, foi reafirmado junto aos participantes o compromisso ético da pesquisa e solicitada a permissão para gravar os áudios das conversas dos participantes. Conforme concluíam-se os *focus group*, realizavam-se as transcrições dos áudios dos mesmos. A técnica *focus group* foi aplicada entre os dias 05 e 29 de outubro de 2021, com a duração média de uma hora e quinze minutos cada. Os *focus group* foram realizados conforme a data e a ordem demonstrados abaixo.

#### ***A) Focus group no Colégio Salesiano Santa Teresinha (Particular Confessional)***

Os *focus group* foram realizados no dia 05/10/2021 na sala de reunião da direção da escola. Sala acolhedora, favorecia o distanciamento físico, todos os participantes usavam máscaras e observavam as orientações sanitárias. Foi realizado por primeiro o *focus* com as participantes do sexo feminino. Todas demonstraram interesse e disposição para participar da pesquisa.

O pesquisador explicou os procedimentos para a realização e solicitou às participantes a permissão para gravar o áudio da conversa. Após obter o consentimento, a gravação foi iniciada às 8h00 e terminou às 9h36 minutos. A duração foi de 1h36 minutos (uma hora e trinta e seis minutos). Após a conclusão, foi solicitado às participantes a assinatura do termo de assentimento em duas vias, uma para o pesquisador e outra para a participante. O pesquisador agradeceu a participação das estudantes e entregou um chocolate como forma de agradecimento a elas. Às 10h00, iniciou-se o *focus group* masculino no mesmo ambiente. O pesquisador explicou aos participantes a dinâmica do *focus* e todos os participantes estavam dispostos a participar da pesquisa. Solicitou-se a eles a permissão para gravar o áudio da conversa. Após ter obtido o consentimento do grupo, iniciou-se a gravação, com duração de 1h40 (uma hora e quarenta minutos). Concluído o *focus*, pediu-se que os participantes assinassem o termo de assentimento em duas vias, uma para o pesquisador e outra para o estudante. O pesquisador agradeceu a participação de todos os estudantes e entregou um chocolate como forma de agradecimento.

### ***B) Focus group na Escola Rubens Ferreira Martins (Pública do Interior)***

Os *focus* foram realizados no dia 07/10/2021. Com caráter de exceção, por conta das orientações sanitárias em vigor na escola, orientou-se que tanto o *focus* feminino quanto o masculino fossem realizados no formato remoto, sem a presença física do pesquisador na escola. Neste caso, tanto os termos de consentimento assinados pelo familiar adulto responsável pelo estudante quanto o termo de assentimento, assinado por ele, condição para participar da pesquisa, foram encaminhados para a coordenação pedagógica da escola que realizou este serviço junto aos alunos.

O local do *focus group* foi na biblioteca da escola por meio de uma chamada de vídeo pela plataforma Google Meet com *link* gerado pela escola, entre o entrevistador e os alunos, assessorado por um colaborador da TI da unidade educacional. Iniciou-se com o *focus* feminino, o pesquisador explicou a dinâmica da conversa, solicitou a permissão para a gravação do áudio da conversa, que lhe foi autorizado. Por ser a gravação de uma conversa de transmissão por chamada de vídeo, foram gerados vários ruídos, porém não comprometeram o conteúdo e a interação com as participantes. A conversa teve a duração de 1h05 (uma hora e cinco minutos), iniciou-se às 8h50 e terminou às 10h05. Após a conclusão da conversa, o pesquisador agradeceu a participação das alunas. O *focus* masculino também foi por chamada de vídeo pela plataforma Google Meet com *link* gerado pela escola, na biblioteca da escola. Teve a duração de 0h51 (cinquenta e um minutos), iniciou-se às 10h40 e terminou às 11h31. Após a conclusão da conversa, o pesquisador agradeceu a participação dos alunos, que estavam mais tímidos na conversa, em relação às alunas. Também houve vários ruídos na gravação do áudio, porém o conteúdo das falas dos estudantes não foi comprometido.

### ***C) Focus group no Colégio Objetivo Lorena (Particular Laica)***

Os *focus* foram realizados no dia 21/10/2021. O local da realização foi uma sala de aula disponibilizada e indicada pela coordenação da escola; sala ampla, exposta a vários ruídos externos por conta da localização geográfica da mesma, porém não comprometeram o trabalho com as alunas. O ambiente favoreceu organizar um círculo com as carteiras entre os participantes e o pesquisador. O *focus* teve início às 14h30, foi realizado no período da tarde por conta de não atrapalhar as aulas dos alunos na parte da manhã. As participantes estavam

bem e dispostas a participar. O pesquisador explicou a dinâmica de como seria a conversa, pediu a elas a permissão para gravar o áudio da conversa; ao obter a permissão, iniciou a gravação da conversa com duração de 1h07 (uma hora e sete minutos). No término do *focus*, foi solicitada às participantes a assinatura do termo de assentimento em duas vias, uma ficando com cada participante e a outra com o pesquisador. Também foi entregue a elas um chocolate como forma de agradecimento pela participação. O *focus* masculino foi realizado na mesma sala na qual aconteceu o *focus* feminino. Ele teve início às 16h30 e a duração de 1h15 (uma hora e quinze minutos). O pesquisador explicou para os estudantes masculinos como seria a metodologia para o *focus* e a finalidade do mesmo; os estudantes estavam bem dispostos para participar da entrevista. Foi solicitada aos participantes a permissão para a gravação do áudio da conversa, a autorização foi concedida e a gravação foi iniciada. Tendo concluída a conversa, pediu-se aos participantes para assinarem o termo de assentimento, em duas vias, uma entregue ao pesquisador e a outra para o participante, e foi entregue um chocolate para eles como agradecimento pela participação.

#### ***D) Focus group na Escola Pública Fidelino de Figueiredo (Pública da Capital)***

Os *focus group* feminino e masculino nesta escola deram-se em dias alternados, por conta da orientação sanitária em relação ao distanciamento físico dos alunos devido à Covid-19. O *focus* feminino aconteceu no dia 29/10/2021, na biblioteca da escola, local indicado pela coordenação pedagógica. Teve a duração de 1h07 (uma hora e sete minutos), iniciado às 9h30. Ele foi realizado com apenas cinco participantes. Por motivos pessoais, uma aluna não compareceu na escola no dia. Nesta data, a escola estava organizando a festa do Halloween pelos alunos do ensino médio, o que não impediu a realização do *focus* e as alunas participaram bem da conversa. O pesquisador também solicitou a elas a permissão para gravar o áudio da conversa e todas autorizaram. No final do *focus*, elas assinaram o termo de assentimento, em duas vias, uma entregue ao pesquisador e a outra ficou com cada uma das participantes. Como agradecimento, foi entregue a elas um chocolate.

O *focus group* masculino foi realizado no dia 09/11/2021, na sala do mediador educacional, local indicado pela coordenação pedagógica, em momentos de intervalo. A sala ficava exposta a ruídos externos do pátio, todavia isso não comprometeu a realização do *focus* e o conteúdo das falas dos participantes. Dos seis alunos selecionados, no dia compareceram

apenas cinco. O pesquisador explicou para eles a dinâmica do *focus*, solicitou a permissão para gravar o áudio, que foi concedida por eles, e a duração foi de 1h03 (uma hora e três minutos). Concluída a conversa, os presentes assinaram, em duas vias, o termo de assentimento, sendo uma entregue ao pesquisador e a outra para cada um dos alunos. Por fim, entregou-se a eles um chocolate, como agradecimento pela participação.

Após a conclusão dos 8 *Focus group*, foram realizadas as transcrições de forma manual, sem uso de *softwares* ou aparatos tecnológicos dos áudios pelo pesquisador, em vista da compreensão das falas de cada um dos participantes em cada *focus*. Para a identificação da fala de cada participante foi criado um mapa físico e mental para cada *focus* e também o esforço exitoso para identificar a fala de cada participante em suas intervenções, pelo pesquisador.

Concluída a realização de cada *focus*, montou-se uma tabela para a transcrição dos dados com a identificação de cada participante e suas respectivas intervenções, por meio de um código, a título de exemplo: F1E1 (*Focus* 1, Estudante 1), para todas as perguntas e intervenções (veja os Anexos). A transcrição de cada *focus* levou em torno de 4 a 5 horas de trabalho. Na sequência, demonstramos o tabela de identificação dos *focus*, utilizado em cada escola, para identificar a fala de cada participante (veja os anexos).

Todo o processo realizado da pesquisa em curso foi dialogado com o professor orientador, tanto da seleção das perguntas para a aplicação da técnica do *focus group* quanto da aplicação da técnica das entrevistas individuais semiestruturadas.

### ***3.2.3 Segunda técnica utilizada para a coleta de dados: entrevistas individuais***

As entrevistas individuais semiestruturadas são técnicas sociais de natureza qualitativa que visam estabelecer comunicação e interação formal, espontânea ou induzida, para apreender o que realmente é importante para o entrevistado e produzir informações de natureza subjetiva e, em profundidade, sobre um determinado tema/assunto. Ela é, portanto, um diálogo planejado, organizado e seguido por um roteiro pré-estabelecido aberto a indagações espontâneas entre um pesquisador e um sujeito a ser entrevistado por ele (Souza & Santos, 2020; Hernández-Sampieri & Torres, 2018; Canales Cerón, 2006).

Ao pesquisador, cabe demonstrar ao entrevistado interesse, respeito, segurança, empatia e confiança, uma vez que a entrevista está fundamentada em aspectos simbólicos, modos de ser, de pensar, de relacionar-se e sentir dos sujeitos, entre outros, ancorados em

valores, motivações, crenças, concepções de mundo, sentimentos, desejos e outros componentes. As entrevistas em profundidade podem ser utilizadas sob dois enfoques: *exploratório* ou *contrastar*, aprofundar informações obtidas por meio de outras técnicas qualitativas (Canales Cerón, 2006; Godoy 2021; Gonzáles, 2020), pois “cada entrevista expressa de forma diferenciada a luz e as sombras da realidade, tanto no ato de realizá-la como nos dados ali produzidos” (Minayo & Costa, 2018: 142). Para este estudo, as entrevistas foram utilizadas como uma segunda técnica de coleta de dados para contrastar, ampliar, aprofundar e triangular dados relevantes ressaltados pelos participantes nos *focus group*, primeira técnica utilizada, mediante a saturação dos mesmos.

No entendimento de Canales Cerón (2006), a entrevista em profundidade é utilizada como técnica para produzir informação de dupla natureza:

información verbal oral (las palabras, significados y sentidos de los sujetos implicados en la entrevista) e información de tipo gestual y corporal (las expresiones de los ojos, el rostro, la postura corporal, etc.), que son leídas o interpretadas durante la interacción cara a cara y que, por lo general, resultan claves para el logro de un mayor o menor acceso a la información y “riqueza” del sujeto investigado, ya que condicionan la interacción y el grado de profundidad durante la situación de la entrevista. (Canales Cerón, 2006: 220)

Para esta pesquisa, foram realizadas um total de 18 entrevistas individuais semiestruturadas e não 16 entrevistas, como deveria ser, tendo o critério de 4 alunos por tipo de escola (2 do sexo masculino e 2 do sexo feminino), conforme demonstrado no tabela, abaixo.

A opção de realizar 6 entrevistas e não 4 entrevistas na Escola Pública do Interior foi motivada pelo fato de ter sido a única escola na qual os *focus group* aconteceram de maneira remota, por videochamada, ao passo que nas demais escolas foram presenciais. Julgamos que seria importante aumentar o número de 4 para 6 entrevistas (3 do sexo feminino e 3 do sexo masculino) a fim de obter mais informações e garantir a participação mais efetiva dos alunos desta escola na pesquisa. Todas as alunas e os alunos que ouvidos nas entrevistas individuais participaram, primeiramente, dos *focus group* em suas respectivas escolas.



Tabela 8. Distribuição dos participantes por escola, nas entrevistas individuais

Escola	Entrevistas semiestruturadas		Total
	Feminina	Masculina	
Escola Pública da Capital	2	2	4
Escola Pública do Interior <sup>55</sup>	3	3	6
Escola Particular Confessional	2	2	4
Escola Particular Laica	2	2	4
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>18</b>

O critério de seleção dos sujeitos para participar da segunda técnica deu-se da seguinte forma: a) relevância participativa no *focus group*; b) entrega dos termos de consentimento e assentimento, assinados. Os nomes foram encaminhados para a coordenação pedagógica. A mesma contactou os alunos, sugeriu o dia, o local e o horário para as entrevistas, dentro do ambiente escolar, que aconteceram entre os dias 25 de outubro e 9 de novembro de 2021.

Tabela 9. Roteiro dos temas utilizados nas entrevistas individuais

Roteiro	Conteúdos abordados
<b>Roteiro dos temas utilizados para as entrevistas individuais</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estudar e trabalhar durante a Covid-19;</li> <li>2. Medos que a pandemia desencadeou nas juventudes e nos seus projetos de vida;</li> <li>3. Covid-19 e empatia;</li> <li>4. Covid-19 e autoconhecimento;</li> <li>5. Covid-19 e valorização da vida, sentido na vida;</li> <li>6. Covid-19 e valores pessoais,</li> <li>7. Desigualdades sociais e educação;</li> <li>8. Legado que a geração atual vai deixar para as gerações futuras;</li> <li>9. Expectativas e perspectivas em relação ao futuro pessoal e em geral.</li> </ol>

Assim como para participar do *focus group*, também para as entrevistas individuais foi solicitada a autorização de cada um dos sujeitos entrevistados para a gravação dos áudios. A duração das entrevistas, em média, foi de 00h45 (quarenta e cinco minutos).

No término de cada entrevista individual, também foi solicitada a assinatura do termo de assentimento de participação em duas vias, conforme no *focus group*, uma para o

<sup>55</sup> Optou-se por realizar 3 entrevistas femininas e 3 masculinas por ser a única escola na qual não foi possível realizar o *focus group* presencial, que foi feito no formato remoto, devido à condição da escola durante a Covid-19.

pesquisador e outra para o participante. O processo de transcrição das entrevistas ocorria na sequência da conclusão delas.

Após a transcrição das entrevistas, foi elaborado pelo pesquisador uma tabela, no qual foram sendo agrupadas e classificadas as respostas de cada participante, identificadas por um código próprio (veja anexo 2, p. 432). A título de exemplo, segue uma demonstração de codificação de entrevista masculina e outra da feminina para ilustrar como foi realizado o procedimento: *EPLEM2 = F6P4* (*Escola Particular Laica, Entrevista Masculina 2 = Focus group 6, Participante 4*); *EPCEF1 = F3P2* (*Escola Particular Confessional, Entrevista Feminina 1 = Focus 3, Participante 2*).

### ***3.2.4 Aplicação da segunda técnica para a coleta de dados: entrevistas individuais***

#### ***A) Entrevistas individuais na Escola Rubens Ferreira Martins (Pública do Interior)***

As entrevistas foram realizadas, presencialmente, no dia 27/10/2021, na sala de aula indicada pela vice-diretora da escola, ao lado do pátio, o que ocasionou muitos ruídos externos quando as entrevistas ocorriam, devido ao intervalo da escola. Apesar de momentos intensos de barulho externo, nenhuma entrevista, tanto masculina quanto feminina, ficou comprometida ou foi desqualificada nos seus conteúdos.

As entrevistas iniciaram-se com os alunos do sexo masculino e depois com as alunas do sexo feminino. Os alunos estavam em suas respectivas salas de aula e conforme se concluía a entrevista, ao retornar para a sala, o aluno dizia para que o próximo entrevistado fosse até o local indicado.

Ao iniciar cada entrevista, o pesquisador pedia ao participante a permissão para a gravação do áudio, após obtê-la, dava-se início à gravação. Em caráter excepcional, como já mencionado no tabela do *focus group*, o fato dos *Focus* terem sido realizados no formato remoto, optou-se por entrevistar 3 alunas do sexo feminino e 3 alunos do sexo masculino, e não 2 alunas e 2 alunos, como nas demais escolas.

A duração das entrevistas foi a seguinte: 1) *EPIEF1*, entrevista feminina 1, duração de 00h36 (trinta e seis minutos); 2) *EPIEF2*, entrevista feminina 2, duração de 00h39 (trinta e nove minutos); 3) *EPIEF3*, entrevista feminina 3, duração de 00h35 (trinta e cinco minutos). Na sequência, foram realizadas as entrevistas com os alunos do sexo masculino, também no

período da manhã. A duração das entrevistas foi: 1) EPIEM1, entrevista masculina 1, duração de 01h02 (uma hora e dois minutos); 2) EPIEM2, entrevista masculina 2, duração de 00h54 (cinquenta e quatro minutos); 3) EPIEM3, entrevista masculina 3, duração de 00h34 (trinta e quatro minutos).

Após a conclusão de cada entrevista, masculina e feminina, pedia-se aos participantes que assinassem o termo de assentimento em duas vias, uma para o participante e a outra para o pesquisador. O pesquisador entregou para cada participante um chocolate como forma de agradecimento, uma vez que não havia feito este gesto no dia do *focus group*, por ter sido remoto.

### ***B) Colégio Salesiano Santa Teresinha (Particular Confessional)***

As entrevistas com os participantes do Colégio Salesiano Santa Teresinha aconteceram todas no mesmo dia 28/10/2021, no período da manhã, no local indicado pela coordenação pedagógica do ensino médio, que foi em uma sala de aula.

As alunas e os alunos já haviam sido previamente indicados pelo pesquisador à coordenação pedagógica. A data e o horário foram indicados pela própria escola, uma vez que coincidia com o período de aula das e dos participantes. As entrevistas iniciaram-se com as alunas do sexo feminino e depois com os alunos do sexo masculino. Os alunos estavam em suas respectivas salas de aula e conforme se concluía a entrevista, ao retornar para a sala, a coordenação solicitava a ida do próximo entrevistado até o local. Ao iniciar cada entrevista, o pesquisador pedia ao entrevistado a permissão para a gravação do áudio, e, tendo-a obtida, dava-se início à gravação.

Nesta escola, foram entrevistados 2 alunas do sexo feminino e 2 alunos do sexo masculino. As entrevistas obtiveram a seguinte duração: 1) EPCEF1, entrevista feminina 1, duração de 00h57 (cinquenta e sete minutos); 2) EPCEF2, entrevista feminina 2, duração de 00h54 (cinquenta e quatro minutos). Terminadas as duas entrevistas femininas, deu-se início às duas entrevistas masculinas, no mesmo local: 1) EPCEM1, entrevista masculina 1, duração de 00h55 (cinquenta e cinco minutos); 2) EPCEM2, entrevista masculina 2, duração de 00h49 (quarenta e nove minutos). Após a conclusão de cada entrevista, o pesquisador solicitou a assinatura do termo de assentimento dos participantes, em duas vias, uma para o aluno e a outra para o pesquisador.

### ***C) Colégio Objetivo de Lorena (Particular Laica)***

As entrevistas com as alunas e os alunos do Colégio Objetivo de Lorena aconteceram todas no dia 29/10/2021, no período da tarde para não atrapalhar o período de aula dos alunos pela manhã. O local indicado pela coordenação pedagógica do ensino médio para as entrevistas foi em uma sala de aula, que ficava com a porta aberta.

As alunas e os alunos já haviam sido previamente indicados pelo pesquisador à coordenação pedagógica, a data e o horário foram indicados pela própria escola para não coincidir com o período de aula das e dos participantes.

Ao iniciar cada entrevista, o pesquisador pedia ao entrevistado a permissão para a gravação do áudio, e, uma vez obtida, dava-se início à gravação. Nesta escola, foram entrevistadas 2 alunas do sexo feminino e 2 alunos do sexo masculino. As entrevistas iniciaram-se com as alunas e obtiveram a seguinte duração em cada uma delas: 1) EPLEF1, entrevista feminina 1, duração de 00h47 (quarenta e sete minutos); 2) EPLEF2, entrevista feminina 2, duração de 00h45 (quarenta e cinco minutos). Para as entrevistas masculinas obteve-se a seguinte duração: 1) EPLEM1, entrevista masculina 1, duração de 00h54 (cinquenta e quatro minutos); 2) EPLEM2, entrevista masculina 2, duração de 00h29 (vinte e nove minutos). Após a conclusão de cada entrevista, o pesquisador solicitou a assinatura do termo de assentimento dos participantes, em duas vias, uma para o aluno e a outra para o pesquisador.

### ***D) Escola Fidelino de Figueiredo (Pública da Capital)***

As entrevistas com os participantes da Escola Fidelino Figueiredo aconteceram em datas diferentes por conta de particularidades da escola e do calendário letivo em curso devido à pandemia. As alunas já haviam sido previamente indicadas pelo pesquisador à coordenação pedagógica. A data e o horário foram indicados pela própria escola para coincidir com o período de aula das participantes. As mesmas eram chamadas pela coordenação pedagógica. As entrevistas aconteceram no dia 09/11/2021, no período da manhã, período de aula, na sala de apoio pedagógico, indicado pela coordenação pedagógica.

Ao iniciar cada entrevista, o pesquisador solicitava a permissão para a gravação do áudio, e, uma vez obtida, dava-se início à gravação. Nesta escola, foram entrevistadas 2 alunas

do sexo feminino. As entrevistas obtiveram a seguinte duração: 1) EPUCEF1, entrevista feminina 1, duração de 00h57 (cinquenta e sete minutos); 2) EPUCEF2, entrevista feminina 2, duração de 00h45 (quarenta e quatro minutos). Após a conclusão de cada entrevista, o pesquisador solicitou a assinatura do termo de assentimento das participantes em duas vias, uma para a aluna e a outra para o pesquisador.

Com os alunos do sexo masculino, as entrevistas foram realizadas no dia 30/11/2021, no período da manhã, período de aula, na sala de apoio pedagógico, indicado pela coordenação pedagógica. Os alunos já haviam sido previamente indicados pelo pesquisador à coordenação.

As entrevistas masculinas obtiveram a seguinte duração: 1) EPUCEM1, entrevista masculina 1, duração de 00h41 (quarenta e um minutos); 2) EPUCEM2, entrevista masculina 2, duração de 00h53 (cinquenta e três minutos). Após a conclusão de cada entrevista, o pesquisador solicitou a assinatura do termo de assentimento dos participantes, em duas vias, uma para o aluno e a outra para o pesquisador.

Conforme demonstrado, anteriormente, após a conclusão das entrevistas, procedeu-se com a transcrição dos dados, manualmente. Com as transcrições concluídas, devidamente codificadas e documentadas, foram começados os processos e procedimentos para trabalhar os dados, criar as categorias e subcategorias de análise, sobre as quais aplicou-se o método da análise de conteúdo.

### **3.3 Análise dos dados**

Para Souza & Santos (2020), em geral, a pesquisa “tem como intencionalidade indagar algo a partir de uma problemática vivenciada no contexto social, tendo como objetivo responder à pergunta problema e as preocupações de elaborar novos conhecimentos que possibilitem compreender/transformar a real condição do que está sendo estudado” (p. 1.398), em vista de compreender o significado que o sujeito pesquisado atribui ao dado que ele oferece para a pesquisa à partir do seu ambiente natural, pois o “significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que utilizam este tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (Bogdan & Biklen, 1994: 47-50).

A presente pesquisa adotou a análise de conteúdo como método analítico e interpretativo para a análise dos dados coletados. As operações para a análise de conteúdo

consistem em classificar os dados em comunicação com um conjunto de categorias apropriadas. Dois, são os elementos centrais desta prática: a classificação e as categorias apropriadas. Há regras fundamentais a seguir em pesquisas de análise de conteúdo, especialmente, ao definir as categorias que serão utilizadas para garantir a confiabilidade dos dados por meio do rigor metodológico e procedimentos objetivos (Janis, 1982, 1949, *In*: Carlomagno & Rocha, 2016).

Ao definir para esta investigação o método de análise de conteúdo, julgou-se que ele seria o método que mais favoreceria uma aproximação e compreensão dos fenômenos e significados atribuídos pelos participantes aos dados coletados, uma vez que ele permite inferências e interpretações que buscam uma significação para a mensagem recebida do sujeito. O tratamento dos resultados visa captar os conteúdos presentes em todo o material coletado com base em instrumentos e técnicas utilizados e oferecer uma proposição interpretativa. Para Bardin (2010), a criação e a classificação das categorias de análise qualitativas podem contemplar três etapas: categorias iniciais; categorias intermediárias e categorias finais. No entendimento de Bardin, a análise de conteúdo é entendida como um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequência que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absorve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem (Bardin, 2016: 15).

A análise de conteúdo “objetiva analisar diferentes aportes de conteúdo sejam eles verbais ou não-verbais, por meio de uma sistematização de métodos empregados numa análise de dados” (Souza & Santos; 2020: 1.400) estruturados em três eixos cronológicos: 1) pré-análise (leitura flutuante dos documentos selecionados; (re)formulação de objetivos; hipótese e formulação de indicadores; 2) exploração do material (criação de categorias ou codificação); 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação (Souza & Santos, 2020: 1.400-1.401; Bardin, 2011, 2016; Amadeo, 2017).

Este método fornece meios precisos para descrever o conteúdo de qualquer tipo de comunicação e consiste em classificar os sinais e mensagens que ocorrem em uma comunicação conforme um conjunto de categorias apropriadas (Carlomagno & Rocha, 2016: 175) cuja finalidade é “compreender criticamente o sentido do que fora indagado, tendo significações explícitas ou subentendidas” (Pádua, 2004: 85, *In*: Souza & Santos, 2020: 1.406). Na sequência, serão apresentadas as etapas e procedimentos utilizados para a análise dos dados coletados para esta investigação.

### ***3.3.1 Etapas e procedimentos de análises utilizados***

A abordagem qualitativa, em geral, encontra os seus enfoques estruturantes e fundamentos mais significativos na fenomenologia, na hermenêutica e na dialética (Minayo, 2018). O enfoque fenomenológico fundamenta-se na interação e relação entre sujeito e objeto permeados por um contexto determinado, o enfoque hermenêutico, sobre a interpretação dos dados e o enfoque dialético evidencia a dimensão dinâmica que permeia a relação e os dados (Minayo, 2018). A contribuição da abordagem qualitativa está mais voltada para o aprofundamento, compreensão dos sentidos das ações e menos para a explicação da magnitude dos fenômenos.

Pesquisadores que utilizam a metodologia qualitativa, em geral, adotam “como parâmetro o reconhecimento da subjetividade, do simbólico e da intersubjetividade nas relações, e trazem para o interior das análises, o indissociável imbricamento entre sujeito e objeto, entre atores sociais e investigadores, entre fatos e significados entre estruturas e representações” (Minayo, 2017: 16), que torna possível a generalização dos dados “não como significância estatística, mas como compreensão de processos semelhantes que ocorrem com os seres humanos frente aos mesmos desafios” (Minayo, 2017: 16) com base no sentido ético e filosófico das abordagens qualitativas.

A fenomenologia revolucionou o paradigma positivista. Epistemologicamente, o ato de compreender e interpretar fundamenta-se na experiência, vivência, sentido comum, ação social, significado e intencionalidade, ou seja, “El mundo de la experiencia es el mundo de la vida” (Minayo, 2010: 254) fundamentado em conhecimentos e experiências que cada sujeito carrega como produto do seu modo de ser, viver, relacionar-se, dentre outros, que orientam a pluralidade das situações que os diferentes sujeitos compreensivistas denominam sentido

comum sobre as quais fundam as possibilidades da compreensão, atitude que é ao mesmo tempo arte e ciência da investigação qualitativa (Minayo, 2010).

No entendimento de Gonzáles, descrever, interpretar e compreender são três dos compromissos cognitivos fundamentais de um pesquisador qualitativo, dos quais originam-se outros três níveis de ação: a) ação consciente e explícita (em acontecimentos e fatos sociais específicos); b) reflexão (elaboração de ideias, propostas, projetos, abordagens, modelos ou esquemas conceituais, teóricos, ideais, etc.); c) críticas (criação de espaços para a vigilância ativa das ações de atores da administração pública com quem se tem reservas ou desacordos) (Gonzáles, 2020: 169-170).

O verbo principal da análise qualitativa é “compreender”, por “exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro”, considerando a “singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total” (Minayo, 2012: 623). A experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no interior da história coletiva contextualizada e envolvida pela cultura do grupo de pertencimento e contexto mais amplo no qual ela está inserida. Para Minayo (2010: 252), Weber foi o autor seminal dos estudos que buscam o significado dos fenômenos e da ação social que os guiam e os expressam (compreensão), ressaltando que o mundo é uma realidade concreta, vivida, cheia de significados produzidos intersubjetivamente e não meramente deduzíveis.

Por conta disso, a compreensão dos pesquisadores e dos entrevistados são parciais, inacabadas, dialéticas, devido às limitações e mutações do que é possível ser dito, compreendido e interpretado. A compreensão requer o exercício do entendimento das contradições, uma vez que tal exercício se dá por intermédio da ação e da linguagem. Ambas, por sua vez, cada qual conforme a sua natureza e particularidade, possuem características conflituosas e contraditórias pelos efeitos do poder, subjetividades, relações sociais de produção, desigualdades sociais e interesses que as perpassam (Minayo, 2012).

A interpretação “é um ato contínuo que sucede à compreensão e também está presente nela” (Minayo, 2012: 623). Toda compreensão guarda em si, uma possibilidade de interpretação, apropriação do que se compreende, uma vez que ela resguarda a legitimidade quando fundada existencialmente na compreensão. Interpretar é elaborar as possibilidades projetadas pelo que é compreendido.



Diante do que foi exposto e refletido, pode-se dizer que a análise de conteúdo, enquanto método, visa compreender os significados atribuídos pelos sujeitos nos dados que eles oferecem ao pesquisador, não desconsiderando variáveis e condicionantes vividos por eles, o que não inviabiliza e/ou compromete a pesquisa qualitativa quando devida e criteriosamente ancorada em critérios metodológicos de rigor e confiabilidade.

Portanto, definir e classificar categorias de análise é um trabalho complexo, exigente e rigoroso por conta da natureza qualitativa, diversidade e pluralidade dos dados coletados que precisam ser lidos, compreendidos, classificados, analisados e interpretados de maneira metódica e sistemática, exigindo do pesquisador atitude mais neutral possível para a preservação máxima da intencionalidade e dos significados atribuídos pelos sujeitos investigados, aos dados oferecidos por ele.

Na sequência, segue a demonstração das três etapas definidas para tratar, organizar e analisar os dados coletados.

**Etapa 1.** À medida que o trabalho de campo foi avançando, realizou-se a transcrição integral e a tabulação preliminar dos dados coletados nos *focus group*, enquanto principal técnica para a coleta de dados identificando possíveis macrocategorias e subcategorias emergentes a serem consideradas para a análise dos dados e, posteriormente, das entrevistas individuais, segunda técnica utilizada para contrastar, ampliar, aprofundar e triangular dados, da qual também surgiram outras categorias macro e subcategorias de análise utilizadas.

**Etapa 2.** As transcrições finais dos *focus group* e das entrevistas individuais foram codificadas em base a dois tipos de categorias: a) as categorias macro e subcategorias inicialmente preestabelecidas em relação aos objetivos específicos, argumentos conceituais, teóricos e empíricos da investigação; b) as categorias macro e subcategorias emergentes identificadas nas leituras, releituras e triangulação dos dados.

**Etapa 3.** Uma vez definidas as categorias de análise, realizou-se o tratamento, a classificação e análise dos dados coletados. De uma parte, realizou-se uma análise temática em função dos objetivos da investigação; de outra, foram tecidas e analisadas as experiências dos participantes entre si, buscando semelhanças e diferenças na compreensão e definição sobre o tema trajetórias e projetos de vida em suas dimensões (pessoal, social/ética e profissional) segundo as principais variáveis (sexo e tipo de escola) impactados pela Covid-19. Buscou-se

também a formulação de teorias, conhecimentos e compreensões de possíveis efeitos da pandemia entre as variáveis e os casos estudados.

### ***3.3.2 Procedimentos para a definição das categorias de análise dos dados coletados***

Após refletir e apresentar elementos estruturantes da metodologia qualitativa, da análise de conteúdo enquanto método adotado para classificar, analisar e interpretar os dados em vista de uma compreensão máxima dos significados atribuídos a eles pelos sujeitos, serão apresentados, neste tópico, os elementos centrais sobre os quais se fundamentam, definem e classificam as categorias de análise desta investigação.

Para Hernández-Sampieri (2018: 443), a análise qualitativa implica organizar os dados primários coletados, transcrevê-los e codificá-los em vista de analisá-los, compreendê-los, responder às perguntas de investigação e gerar conhecimento considerando a definição e a classificação das categorias ou temas com base nas unidades de análise em vista da codificação e classificação dos dados coletados, ou seja, transformar dados brutos em conhecimentos e teorias embasados na definição de categorias.

Para os autores Janis (1982, 1949); Krippendorff (2004); Neuendorf (2002); Kaplan & Goldsen (1982, 1949); Carlomagno & Rocha (2016), existem cinco regras fundamentais para classificar, analisar, interpretar e demonstrar dados qualitativos: 1): regras claras de inclusão e exclusão nas categorias, pois as “as regras de uma análise de conteúdo especificam quais os sinais que devem ser classificados e em que categorias. Essas regras são, com efeito, regras semânticas para a linguagem da comunicação a ser analisada” (Janis, 1982, 1949, *apud* Carlomagno & Rocha, 2016); 2): as categorias precisam ser mutuamente excludentes, ou seja, o conteúdo que está em uma categoria, não poderá estar em outra (Krippendorff, 2004). Para Neuendorf (2002), se existir a possibilidade de múltiplas categorias, estas devem ser divididas em medidas separadas (Neuendorf, 2002; Carlomagno & Rocha, 2016); 3): as categorias não podem ser muito amplas, elas devem ser estritas, homogêneas; 4): as categorias devem contemplar todos conteúdos possíveis, e “outro” precisa ser residual (exaustividade), elas precisam esgotar o conteúdo em análise; 5): a objetividade, a confiabilidade, sem subjetivismos.

A confiabilidade dos dados está atrelada à definição apropriada das categorias que visa “neutralizar” a subjetividade do pesquisador para não colocar o mesmo conteúdo em mais de

uma categoria. Ela fundamenta-se na segurança de que os dados são independentes do evento a mensurar, do instrumento, da pessoa e não sofrem mutações ao longo da variação do processo de mediação (Kaplan & Goldsen, 1982, 1949; Carlomagno & Rocha, 2016).

A codificação dos dados consiste em torná-los legíveis para que o pesquisador possa analisá-los e saber por que analisá-los. Ela é um processo de transformação de dados brutos em unidades de análise descritivas precisas em vista de adquirir uma demonstração do seu conteúdo. A categorização busca classificar de maneira precisa os elementos constitutivos de um conjunto de dados por diferenciação e reagrupamento conforme a natureza dos mesmos. As categorias são rubricas, palavras-chave ou classes que reúnem e demonstram um grupo de elementos genéricos agrupados conforme a sua natureza. O critério de categorização pode ser **semântico** (temático), **sintático** (verbos, adjetivos), **léxical** (classificação de palavras conforme o seu sentido, com sinônimos e sentidos próximos) e **expressivo** (características linguísticas) (Bardin, 2016; Amado, 2017). O agrupamento dos dados coletados em categorias considera os elementos comuns existentes entre eles e a classificação dos mesmos visa dar legibilidade e organização para eles.

Por fim, a definição e a classificação das categorias de análise requerem o desmembramento e posterior agrupamento ou reagrupamento das unidades de registro dos dados coletados. Pode-se adotar estrategicamente a repetição de palavras e/ou termos no processo de codificação para se criar as unidades de registro e, posteriormente, categorias de análise iniciais, que podem ser definidas *a priori* ou *a posteriori* (Bardin, 2010; Souza & Santos, 2020).

Para definir as categorias de análise desta pesquisa, foram considerados, como critério inicial, os objetivos específicos da investigação que sugerem a identificação de possíveis categorias de análise, assim como também foram buscados na literatura científica parâmetros para definir e eleger categorias emergentes que auxiliaram na definição das categorias finais a fim de responder à pergunta de investigação e aos objetivos propostos.

O tema e o conceito sobre trajetórias e projetos de vida a serem refletidos com as e os participantes embasaram-se, inicialmente, nas dimensões *pessoal* (subjéctiva, familiar, vivências, valores pessoais etc); *social/ética* (o impacto positivo do projeto de vida na sociedade, vivência da cidadania, em geral etc.) e *profissional* (perspectivas e interesses de estudo, trabalho, autonomia financeira etc.), impactadas pela Covid-19. Para além das três

dimensões iniciais apresentadas, emergiram outros dados e componentes que as e os participantes expressaram com base em suas vivências, sentimentos e reflexões. Das contribuições oferecidas por eles, emergiram outros conteúdos e componentes que foram agregados às três dimensões iniciais, além de fomentarem a criação de outras macro e subcategorias, em particular, no que tange aos efeitos da Covid-19 em suas trajetórias e projetos de vida, perspectivas positivas e de futuro.

Após apresentar elementos centrais do que entendemos por análise de conteúdo, em diálogo com os diversos autores mencionados, demonstramos, abaixo, o percurso feito pelo pesquisador para chegar às categorias de análise desta pesquisa para melhor transformar os dados primários brutos coletados em dados legíveis, considerando o rigor próprio requerido para o presente trabalho em vista da validade e da credibilidade dos dados demonstrados.

### ***3.3.3 Categorias emergentes nos focus group e nas entrevistas individuais***

Após concluir a transcrição das gravações dos *focus group*, emergiram as seguintes macrocategorias, acompanhadas de suas subcategorias: projeto de vida em suas dimensões pessoal, social/ética e profissional; inseguranças ontológicas familiares, pessoais, estudantis, isolamento social; marcas da pandemia nas futuras gerações; geração; ensino médio; valores; constituir família; empatia. Com base nas macrocategorias emergidas com a primeira técnica de coleta de dados, organizou-se o roteiro semiestruturado para as entrevistas individuais em vista de contrastar e ampliar melhor a compreensão dos dados. Desta técnica, emergiram as seguintes macrocategorias acompanhadas de suas subcategorias: perspectivas de futuro; valorização e sentido da vida; estudar e trabalhar durante o ensino médio; valores pessoais e religiosos, além de outros dados que contribuíram para aprofundar dados das macro e subcategorias do *focus group*.

Segundo Amadeo (2017: 337-338), a formulação das categorias deve obedecer seis regras fundamentais conhecidas pelo investigador nas diferentes fases da codificação e nas múltiplas revisões dos resultados a serem sistematizados para que possam conferir e confirmar a validade interna do sistema de categorias e da análise efetuada: exaustividade; exclusividade; homogeneidade; pertinência; objetividade; produtividade.

Na tabela, abaixo, está demonstrada a definição das categorias macro e as subcategorias finais para esta tese para agrupar, classificar, demonstrar e analisar os dados coletados nos

próximos quatro capítulos. Optou-se por apresentar uma tabela geral e única das categorias por perceber que no processo do tratamento e classificação dos dados houve uma grande convergência deles, em vista dos quais as categorias e subcategorias foram criadas<sup>56</sup>.

*Tabela 10. Conceitos, categorias, subcategorias e indicadores*

<b>Objetivo específico I. Explorar as percepções das juventudes do último ano do ensino médio sobre suas trajetórias e projetos de vida, assim como fatores que influenciaram suas escolhas e decisões durante esta fase de suas vidas.</b>			
<b>Conceitos</b>	<b>Categoriais de Análise / dimensões</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Dimensão pessoal</b>	4.1. Compreensões sobre projeto de vida	a) Há jovens do ensino médio que revelam pouca clareza e compreensão sobre o conceito projeto de vida; b) Traçando caminhos: projeto de vida e expectativas estudantis sobre o futuro.	Compreensão das juventudes sobre o projeto de vida
<b>Dimensão profissional</b>	4.2. Projeto de vida é de grande relevância para as juventudes	a) projeto de vida é muito importante para não ficar perdido na vida e ter metas para alcançar; b) Projeto de vida é mais amplo do que discernir sobre a escolha profissional.	Escolha profissional é um dos componentes do projeto de vida
<b>Dimensão ética e social</b>	4.3 Projeto de vida em perspectiva social - incidências positivas na sociedade para além dos benefícios pessoais	a) projeto de vida deve estar pautado em princípios e atitudes éticos para com a sociedade ; b) escolhas bem-feitas de um projeto de vida já é uma forma de contribuir positivamente com a sociedade.	Incidência social e ética do projeto de vida na sociedade
<b>Objetivo específico II. Descrever os efeitos que as juventudes do último ano do ensino médio atribuem a pandemia da Covid-19 em suas trajetórias e na definição de seus futuros projetos de vida.</b>			

<sup>56</sup> Os códigos, que evidenciam e compõem a originalidade e a exclusividade das categorias e subcategorias, são parte dos dados coletados e serão melhor demonstrados e analisados em seus respectivos capítulos, categorias e subcategorias.

<b>Conceitos</b>	<b>Categoriais de Análise / dimensões</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Inseguranças ontológicas nas famílias</b>	5.1 Prejuízos da Covid-19 nas experiências sociofamiliares		Efeitos da Covid-19 nas vivências familiares
<b>Insegurança ontológica nas trajetórias educacionais</b>	5.2 Prejuízos e dificuldades da nas trajetórias socioeducacionais	Dificuldades das juventudes para estudar e aprender no formato do ensino online, telemático, digital	Efeitos da Covid-19 nas trajetórias escolares e estudos remotos/virtuais
<b>Inseguranças ontológicas pessoais</b>	5.3 Prejuízos e dificuldades relacionados à interação social e distanciamento físico	Não foram criadas subcategorias por compreender que estão contempladas na categoria principal e pela dificuldade de estabelecer fronteiras teóricas entre elas.	Efeitos da Covid-19 nas vivências pessoais
<b>Inseguranças ontológicas no isolamento social</b>	5.4 Prejuízos e dificuldades relacionados à inseguranças pessoais e saúde mental	a) Covid-19 e juventudes: uma crise sanitária e social marcada por medos e prejuízos para saúde mental; b) A Covid-19 interferiu de maneira acentuada nos quadros de ansiedade e saúde mental das juventudes.	Efeitos da Covid-19 durante o isolamento social
<b>Objetivo específico III. Identificar os aprendizados adquiridos e as perspectivas de futuro que as e os jovens desenvolveram como resultado de suas experiências durante a pandemia da Covid-19, assim como os impactos que estes poderiam ter em suas escolhas e projetos de vida em contextos “pós-pandêmicos”.</b>			
<b>Amadurecimento humano</b>	6.1 Aprendizados da Covid-19 em relação à própria personalidade	a) autoconhecimento; b) amadurecimento pessoal; c) escolhas e decisões mais efetivas e amadurecidas; d) sair da zona de conforto; e) empatia.	Aprendizados da Covid-19 sobre a dimensão humana e empática
<b>Valores</b>	6.2 Aprendizados da Covid-19 em relação aos valores	a) valores pessoais; b) valores religiosos.	Valores evidenciados
<b>Valorização da vida e Sentido na vida</b>	6.3 Aprendizados da Covid-19, sobre a vida pessoal	a) valorização da vida; b) sentido na vida.	Percepções sobre o valor da vida e sentido na vida

<b>Objetivo específico III. Identificar os aprendizados adquiridos e as perspectivas de futuro que as e os jovens desenvolveram como resultado de suas experiências durante a pandemia da Covid-19, assim como os impactos que estes poderiam ter em suas escolhas e projetos de vida em contextos “pós-pandêmicos”.</b>			
<b>Conceitos</b>	<b>Categoriais de Análise / dimensões</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Ensino Médio</b>	7.1 Um futuro próximo: trajetórias e projetos de vida percorridas pelas juventudes após concluírem o ensino médio	a) fazer curso técnico e arrumar emprego; b) entrar no ensino superior; c) não saber o que fazer na vida.	Caminhos a seguir, ao concluir o ensino médio
<b>Constituir Família</b>	7.2 Sobre relações familiares, constituir família e ter filhos	a) pretende constituir família; b) constituir família após curso universitário e estabilidade financeira; c) não constituir família no momento; d) inseguranças em relação ao futuro condicionam a decisão por ter ou não ter filhos; e) adotar filhos.	Perspectivas pessoais sobre relacionamento familiar, constituir família e ter filhos
<b>Perspectivas de futuro e legados para as futuras gerações</b>	7.3 Projetos de vida e futuro pós-pandêmico: perspectivas heterogêneas diversas	a) Perspectivas e legados pessimistas das juventudes sobre o futuro; b) Perspectivas e legados otimistas das juventudes sobre o futuro; c) A Geração atual será mais comprometida com os Direitos Humanos e Sociais	Aprendizados resultantes das vivências com a pandemia

Nota: A demonstração, com base em conceitos, categorias, subcategorias e indicadores utilizados para classificar, demonstrar e analisar os dados seguiu uma perspectiva pedagógica e orgânica dos resultados em vista de responder aos objetivos desta investigação. Vale ressaltar que os dados foram coletados em etapas diferentes, conforme mencionado acima, tendo a técnica *focus group* como a principal fonte de coleta de dados em razão do contexto da pandemia em vigor. As macro e subcategorias também emergiram em momentos diferentes, de acordo com a aplicação de cada uma das técnicas

### **3.4 Limites e perspectivas do desenho de estudo**

Após descrever as fases, processos e procedimentos adotados para o desenvolvimento do desenho metodológico desta pesquisa, acompanhados das tipologias das escolas selecionadas, população de estudo e amostras de análise, metodologia de natureza qualitativa, as técnicas utilizadas para a coleta dos dados, o método – análise de conteúdo, a definição das macro e subcategorias de análise apresentadas –, faz sentido ressaltar aspectos positivos da metodologia desenvolvida, perspectivas e contribuições para futuras investigações e limites do desenho metodológico adotado.

Sobre os aspectos relevantes do desenho metodológico definido, pode-se destacar a pertinência e a adequação da metodologia qualitativa utilizada e a solidez dos resultados apresentados, comprovados pela qualidade das técnicas adotadas para a coleta dos dados, coerência e rigor do método nos processos para definir as macro e subcategorias de análise e a análise dos dados, propriamente dita, uma vez que foi opção nesta tese dar voz às juventudes para que elas pudessem relatar, em primeira pessoa, suas vivências, experiências, sentimentos e problemáticas pelas quais passaram no enfrentamento da Covid-19 e que, de alguma maneira, impactaram suas trajetórias e projetos de vida, tanto no âmbito negativo, quanto positivo.

De modo muito particular, acreditamos que entre as diversas contribuições que esta pesquisa poderá oferecer, duas, em geral, merecem mais destaques em virtude de sua relevância e originalidade: os aprendizados da Covid-19 relatados pelas juventudes (demonstrados no capítulo VI) e as perspectivas de futuro das juventudes que vivenciaram a Covid-19 (capítulo VII), referências de estudos e conhecimentos não encontrados, até então, voltados, para esta população juvenil sobre os impactos da Covid-19 nos projetos de vida de jovens do último ano do ensino médio.

Outro dado a ser considerado refere-se a possíveis limitações desta pesquisa. O fato de escolher quatro escolas de naturezas e realidades distintas, ao mesmo tempo em que podem oferecer uma gama maior de diversidade de elementos de contraste, também podem limitar outras inferências e análises, por exemplo, se comparadas com escolas, população e amostra de análise em mais de uma escola do próprio município, ou o número reduzido de escolas utilizadas no estado de São Paulo para generalizar dados de forma mais ampla para a população



e a amostra da análise, ou não ter mais de uma escola por segmento para contrastar os dados pode ser um dado limitador.

Realizar a coleta de dados em plena pandemia da Covid-19 foi um grande e complexo desafio em meio às restrições e observâncias sanitárias em curso colocadas pelos municípios às escolas, devido ao isolamento social e não ter, talvez, mais elementos para avaliar e relatar as experiências e sentimentos vividos pelas juventudes por causa das mudanças repentinas impostas às escolas, famílias e estudantes para a continuidade das atividades escolares na modalidade remota, digital, virtual. A metodologia, as técnicas, o método de análise qualitativos utilizados também podem oferecer limites por serem de natureza fenomenológica e hermenêutica na coleta e interpretação dos dados, talvez com maior dificuldade para comprovar e garantir a coerência e a validade dos dados demonstrados, mesmo que empregados de maneira rigorosa.

Por fim, além de discutir e apresentar possíveis limites sobre a investigação realizada, a presente pesquisa também oferece insumos e dados relevantes, consolidados, validados, confiáveis e abre perspectivas para somar-se a futuras e/ou outras pesquisas em curso sobre temáticas afins a esta, a fim de ampliar e/ou aprofundar dados apresentados por esta ou até mesmo serem confrontados com outros para oferecer maior amostragem, particularidades e generalizações, entre outros.

### **Conclusão**

O desenho metodológico de natureza qualitativa adotado para esta tese visa evidenciar os processos, instrumentos e procedimentos utilizados para eleger e contextualizar as escolas participantes desta pesquisa, o contato do pesquisador com cada uma delas e com suas respectivas diretorias, coordenações e as juventudes participantes da pesquisa.

A presença, os trabalhos e a aplicação das técnicas para a coleta dos dados foram experiências de grande valia para o pesquisador por ter encontrado, em relação às escolas e aos participantes, uma abertura e acolhida bastante significativa para aplicar a pesquisa e dialogar com eles, o que contribuiu valiosamente para que os dados coletados fossem de qualidade excelente.

O desafio maior foi transcrever e organizar os dados brutos, manualmente, classificá-los, criar as categorias e subcategorias de análise e agrupá-los, para dar a eles o rigoroso

tratamento científico em vista de traduzir credibilidade aos sentimentos, vivências, experiências e demais conteúdos apresentados pelos participantes em cada uma das duas técnicas utilizadas.

O desenho metodológico qualitativo é de grande exigência e responsabilidade para o pesquisador por ser ele o principal agente diante do fenômeno a ser investigado e analisado. Para isto, é preciso compreender e organizar muito bem as condições para realizar a pesquisa, o instrumento utilizado, o roteiro pré-selecionado e o ambiente. Isto requer níveis de conhecimentos e exigências satisfatórios para que se possa ser o mais imparcial possível e não comprometer os resultados, a validade, a confiabilidade e a credibilidade dos dados coletados e dos resultados apresentados.

## CAPÍTULO 4

### **O que os estudantes do último ano do ensino médio entendem por projeto de vida? percepções e reflexões**

#### **Introdução**

Projetos de vida podem ser concebidos como ferramentas propositivas para auxiliar, organizar e qualificar a existência humana em suas vivências, trajetórias, escolhas e buscas existenciais para que ela encontre sentidos no seu devir e se configure de maneira mais orgânica, integrada e ordenada (Burks, 2020; Damon, 2009).

Para além da descoberta de aptidões vocacionais ou escolhas de áreas de trabalho, as juventudes do último ano do ensino médio podem apresentar outras demandas e necessidades para as quais estão buscando respostas do ponto de vista existencial, espiritual, familiar, afetivo, sexual, social etc., nesta etapa da vida, existencialmente falando, ou enquanto concluintes do ciclo da educação básica, o ensino médio brasileiro, que requer deles e delas outras escolhas e opções em várias dimensões da vida, entre elas, a pessoal, laboral e social/ética.

Este capítulo apresenta as respostas dos estudantes entrevistados sobre o conceito “projeto de vida” e aprofunda suas demandas da vida presente e perspectivas de futuro de maneira ampla, para responder ao objetivo específico I “Explorar as percepções das juventudes do último ano do ensino médio sobre suas trajetórias e projetos de vida, assim como fatores que influenciaram suas escolhas e decisões durante esta fase de suas vidas” e à sua hipótese particular “A compreensão das e dos estudantes concluintes do ensino médio sobre os seus projetos de vida será marcada por percepções e experiências que refletem o dinamismo e a singularidade das suas trajetórias. Estas percepções e definições poderão ser influenciadas e variar em função de fatores como o contexto familiar, social, o sexo e o tipo de instituição de ensino, esperando-se que estes condicionantes desempenhem um papel importante nas decisões dos alunos durante esta fase das suas vidas”.

Em diálogo com os dados coletados no trabalho de campo, é possível dizer que um projeto de vida engloba várias dimensões e aspectos da vida das juventudes, não apenas a escolha do campo profissional ou estudantil, após concluir o ensino médio. Eles indicam que

as e os jovens do último ano ensino médio possuem diferentes compreensões sobre o que seja um projeto de vida, com base em suas condições, vivências e trajetórias a serem consideradas. Isto poderá ser melhor identificado nos dados coletados na pesquisa de campo.

O reconhecimento do sujeito jovem (da jovem e do jovem com identidade e biografia próprias), das juventudes (coletivos, modos, formatos juvenis), da condição juvenil (realidade singular de cada jovem), das culturas juvenis (linguagens, estilos, expressões, características) que perpassam o contingente juvenil abrem-nos percepções, compreensões e conceitos que precisam ser conhecidos e considerados na interface e interlocução com o universo juvenil para compreender o lugar de fala do sujeito juvenil em diálogo, assim como sua visão de mundo, valores, medos, sonhos, incertezas, perspectivas de vida, dentre outros, pois eles também são componentes sociais, culturais, emocionais, políticos, existenciais que estruturam, perpassam e condicionam suas trajetórias e projetos de vida abertos ou não às perspectivas de futuro.

Considerando os dados emergentes, foram criadas as macro e subcategorias para organizar, agrupar e analisar os dados. Para apresentar os resultados desta pesquisa, o presente capítulo foi estruturado em três seções. Cada uma delas apresenta e analisa aspectos que as juventudes evidenciaram no que tange à compreensão que elas possuem sobre o que seja um projeto de vida, abrangendo diversos componentes e dimensões. Dentre as dimensões de um projeto de vida, as mais evidenciadas e relevantes para as juventudes foram três: pessoal, social/ética e profissional, com base nas quais se buscou responder ao objetivo específico primeiro, acompanhado de sua hipótese particular.

A primeira seção é composta da macrocategoria – dimensão pessoal do projeto de vida – e por duas subcategorias: uma delas demonstra que há jovens que possuem dificuldades de compreensão sobre o seja um projeto de vida e a falta de maior clareza conceitual sobre ele. A outra subcategoria apresenta uma pluralidade de percepção e/ou compreensão do que seja um projeto de vida pelos participantes ao dizerem que ele pode estar relacionado a visão de futuro; fazer escolhas e tomar decisões; planejar a vida, ter um caminho para seguir.

A segunda seção apresenta os dados relacionados à macrocategoria – dimensão profissional do projeto de vida –, acompanhado das subcategorias relacionadas a ter metas para seguir na vida para não ficar perdido e que um projeto de vida é mais amplo que saber fazer uma escolha profissional.

A terceira seção demonstra o entendimento das juventudes sobre a macrocategoria – dimensão social/ética do projeto de vida – na interface das subcategorias de buscar equilíbrio entre o projeto de vida e o empenho para a melhoria da sociedade, e ressaltando que as escolhas pessoais, quando bem-feitas e discernidas, já contribuem para a melhoria da sociedade, em geral.

#### **4.1 Compreensão que as juventudes têm sobre projeto de vida**

A primeira seção apresenta os resultados relacionados ao entendimento e à compreensão conceitual que as juventudes possuem sobre o projeto de vida na dimensão pessoal, abarcando as subcategorias mencionadas.

##### ***4.1.1 Há jovens do ensino médio que revelam pouca clareza e compreensão sobre o conceito projeto de vida***

Sobre este ponto, a estudante Leticia, da Escola Pública da Capital, diz estar confusa em relação ao seu projeto de vida. Esta percepção também está evidenciado na fala de Maitê, estudante da Escola Pública do Interior, ao indagar se um projeto de vida não diz respeito ao que será daqui para a frente. Por sua parte, Alex, João, Pedro, Artur, Juca e Caio, da Escola Pública do Interior, dizem não saber definir o que seja um projeto de vida nesta etapa da vida pessoal e do percurso educacional, talvez por falta de conhecimento ou compreensão insuficiente sobre o conceito e a vivência até o momento do que venha a ser um projeto de vida. As falas dos participantes coincidem sobre a pouca clareza e entendimento insuficientes do que seja um projeto de vida.

para mim está confuso (*focus 7*, participante 3, 18 anos, Pública da Capital).

o que vai ser daqui pra frente? (*focus 1*, participante 5, 17 anos, Pública do Interior).

não sei definir o que é projeto de vida (*focus 2*, participantes 1, 2, 3, 4, 5, 6, Pública do Interior).

Os resultados do trabalho de campo sugerem um possível entendimento de que a falta de compreensão, lucidez e indefinição que muitos jovens podem ter em relação ao conceito ou definição do que seja um projeto de vida pode evidenciar ao menos, duas perspectivas. Por um

lado, cada jovem é único e faz um percurso de vida próprio, singular, envolvido por tramas, condições e circunstâncias da sua própria realidade, condição juvenil e biografia, com base no contexto no qual ele está inserido e que se lhe apresenta enquanto conluente do ensino médio, perpassado por inseguranças, indecisões pessoais e outras questões de ordem externa. Por outro, pode indicar que há jovens que não se sentem preparados e/ou amadurecidos o suficiente para concluir o ensino médio com um projeto de vida já mais ou menos delineado e organizado, por causa de circunstâncias e instâncias familiares, sociais, políticas e educacionais, em particular, que não os ajudaram o suficiente no diálogo e na reflexão sobre escolhas, decisões e definição de quais serão os próximos passos a serem dados, ao concluir o ensino médio.

Não obstante, percepções confusas sobre o que é um projeto de vida, presente nas falas dos jovens das escolas públicas da capital e do interior, não invalidam sonhos, desejos, anseios e perspectivas futuras de vida das juventudes. Cada jovem é único e vivencia o próprio tempo pessoal, biológico, existencial, histórico, psicológico e social etc., de maneira singular. Estes componentes os acompanham em suas vivências, escolhas, atitudes e decisões, com maior ou menor consciência, maturidade e intencionalidade e condicionam seus sentimentos, vivências, concepções e percepções de mundo presente e projeção de um futuro possível ou idealizado com base na própria condição e perspectiva de vida.

Nesta perspectiva, o pensamento de Machado (2006) reforça que “a capacidade de construir projetos é o que torna-nos verdadeiramente humanos, pois, nos permite sonhar, desejar, ousar, eleger e lutar por algo, por alguma coisa na vida” (p. 11). Para o autor, este “algo” pode receber diversos nomes e significados de acordo com cultura, religião, crenças e valores pessoais, sistemas filosóficos, contextos geográficos etc.

O fato de o projeto de vida ser um tema mais presente na vida dos jovens na atualidade, ao menos na maioria dos que estão concluindo o ensino médio (Brasil, 2017), não é tão incomum encontrar jovens que ainda não tenham clareza o suficiente sobre o que querem ser e/ou fazer na vida por causa do desconhecimento de suas potencialidades e forças, fraquezas e vocação profissional.

Diante desta constatação, pode ser que lhes falta instrumentos, instâncias de reflexão e acompanhamentos, além de escolhas e decisões que vão sendo prorrogadas nesta etapa da vida e contextos contemporâneos, que os ajudem neste difícil e complexo exercício de se autoconhecer, dar organicidade e orientações para a própria existência aberta ao futuro. De

outra parte, a falta de direção, organicidade e lucidez pode levar à desesperança em direção ao futuro. Os medos, indecisões ou as inseguranças podem trazer-lhes transtornos psíquicos e comportamentais, fazendo-os refugiar-se no presente (Lomelí-Parga; López-Padilla & Valenzuela-González, 2016).

Em diálogo com o parágrafo anterior, um projeto de vida concebido com base nas perspectivas psicológica e educacional, refere-se a uma intenção mais estável do sujeito (Arantes, 2021) a fim de contribuir para a formação de indivíduos mais autônomos e seguros de si, conscientes do que desejam ser, viver, conquistar e construir como pessoas, cidadãos e profissionais, ou seja, de qual marca querem deixar na sociedade. Para isto, é necessário haver motivação interior, disciplina, reflexão, aprendizagem focada em resolver problemas, acompanhamento, responsabilidade, autoconhecimento, direcionamento, entre outros elementos (Moran, 2017; D'Angelo, 2003).

A juventude, enquanto percurso existencial, período e trajetória da vida, condição social e/ou faixa etária, sem delimitar o conceito de juventude a uma faixa etária determinada ou determinante da vida do indivíduo, a um momento de transição entre a infância e a vida adulta, é um momento bastante favorável para a construção de projetos de vida, embora complexo e desafiador, pelo fato de os sujeitos jovens terem a seu favor, cada qual conforme sua condição, energias, criatividade, ousadia, coragem para se lançarem em direção ao que desejam conquistar na vida, fazer da vida, ser na vida e agregar sentidos à vida, em meio às suas demandas existenciais, afetivas, pressão e cobranças familiares e sociais, entre outras (Araújo; Arantes & Pinheiro, 2020; Klein & Arantes, 2016; Suárez & Orejuela, 2009).

Com base no que foi apresentado, é possível sugerir ao menos três possibilidades de interpretação, complementares e convergentes. A primeira pode estar relacionada ao fato de que o conceito “projeto de vida” não foi suficientemente desenvolvido e/ou assimilado pelos estudantes da Escola Pública do Interior, até o momento. A segunda pode indicar que mesmo que os conceitos tenham sido desenvolvidos junto aos estudantes, os mesmos não conseguiram ainda ter clareza suficiente sobre o que seja um projeto de vida ou tenham dificuldade para defini-lo, o que não significa que não tenham intuições ou conhecimento embrionário sobre o assunto. A terceira pode estar relacionada ao fato de que nem todos os jovens tenham o projeto de vida como um componente que os auxilia nas suas vivências, trajetórias, escolhas e perspectivas futuras até o presente momento, quer seja na vida pessoal ou escolar, enquanto

instrumento que auxilia na reflexão e problematização da vida presente, na sua integralidade, ou em relação a perspectivas de futuro.

Para os estudantes masculinos da Escola Pública do Interior, o não saber definir o que seja um projeto de vida ou a falta de clareza sobre ele é mais notória e evidente em relação às juventudes do sexo feminino, assim como em relação à variável de tipologia de estabelecimento de ensino. As e os estudantes das escolas públicas evidenciaram maior dificuldade para definir o que seja um projeto de vida ou a falta de compreensão conceitual sobre o mesmo, cujas naturezas e concepções podem ser diversas.

#### ***4.1.2 Traçando caminhos: projeto de vida e expectativas studentis sobre o futuro***

As estudantes Maria, da Escola Pública do Interior, e Fátima, da Escola Pública da Capital, concordam que um projeto de vida abre e remete o indivíduo em direção a uma concepção e perspectiva de futuro ao referirem que ele está relacionado aos planejamentos da vida pessoal aberta e direcionada ao futuro.

uma visão do futuro nosso, alguma coisa assim. Eu acho que é o que dá uma direção para a gente (*focus* 1, participante feminina 2, 17 anos, Pública do Interior).

seria, talvez, o planejamento da sua vida próxima, do seu futuro? (*focus* 7, participante feminina 4, 17 anos, Pública da Capital).

Nos relatos de Maria e Fátima acima, pode-se intuir que um indivíduo busca, por meio do projeto de vida, enquanto uma intenção estável, antecipar-se e orientar-se em direção a uma concepção de futuro ao mesmo tempo que tenha que se posicionar e negociar com a realidade na qual ele está inserido, conforme demandas e desejos pessoais, possibilidades e oportunidades que se lhes apresentam (Velho, 2003).

As transformações e mudanças sociais que aconteceram ao longo do século XX, particularmente a partir da Segunda Guerra Mundial (Correia, 2020, *In*: Durau & Correia (org.) 2020; Beck, 2011) impactaram o projeto da modernidade fazendo-o cair por terra. Com isto, o ser humano e a racionalidade humana tornaram-se não só colonizadores e “detentores do futuro”, mas suas principais ameaças “e o futuro começa a ser mais temido que almejado” (Leccardi, 2005: 42) potencialmente pelas juventudes.



Além dos avanços e benefícios alcançados pelo desenvolvimento da racionalidade humana por meio das conquistas das ciências, técnicas, tecnologias, exploração dos recursos naturais, a busca por poder e controle sobre a natureza, a colonização, as guerras, as problemáticas relacionadas ao aumento da temperatura do planeta, os desastres naturais emergentes e a escassez dos recursos naturais etc., também revelaram o seu potencial destrutivo em larga escala, colocando a humanidade e o planeta em estágio máximo de alerta, pois desencadeiam crises, ameaças, desastres e fatos eminentes de destruição da espécie humana, da natureza, do planeta (Francisco, 2015; Souza Santos, 2021; Giddens, 1991).

Várias destas crises e ameaças geram grandes dilemas, incertezas e ambivalências para as juventudes em relação ao viver no presente e projetar o futuro, como será o futuro ou como fazer para que presente e futuro não sejam dicotômicos, concorrentes, excludentes, em qual futuro se irá viver? Os resultados dos capítulos cinco e sete também adentram nestas questões quando evidenciam prejuízos e perspectivas de futuro pessimistas elencados pelos participantes.

O ato de projetar e executar são dinâmicos e podem sofrer mudanças nos seus percursos em direção à meta desejada, uma vez que a atribuição e avaliação dos significados e dos sentidos do projeto são elaboradas pelo sujeito, protagonista insubstituível, e não por terceiros ou questões e circunstâncias externas (De Luca; Rocha-de-Oliveira & Chiesa, 2016).

As falas das participantes, senão afirmativas, ao menos enquanto intuição, revelam que um projeto de vida deve estar aberto a perspectivas de futuro. Sobre este ponto, o estudante Mario diz não ter ouvido muito bem ainda sobre o que seria um projeto de vida, mas acentua que ele refere-se a organização do futuro, sobre fazer escolhas pessoais.

eu não tinha ouvido muito bem falar sobre projeto de vida, seria organizar seu futuro, certo, errado (*focus* 6, participante masculino 6, 17 anos, Particular Laica).

As falas das e dos estudantes evidenciam que um projeto de vida abre o sujeito em direção à construção de perspectivas do futuro pessoal e “abarca todas las esferas de la vida, desde la sentimental-amorosa, la socio-política, la cultural-recreativa, hasta la profesional” (D’Angelo, 2004: 9). Segundo o autor “todas estas esferas de vida pueden poseer una importancia fundamental en la vida del joven y determinan la formación de orientaciones o direcciones de su personalidad muy significativas” (D’Angelo, 2004:10). Refere-se à

consideração de diferentes planos entre as dimensões que compõem um projeto de vida, “los que pueden presentarse situaciones de oposición, contradicciones y conflictos, que se reflejan en las motivaciones y planes específicos de esas esferas de vida, lo que puede afectar la coherencia y consistencia general de los proyectos de vida del joven” (D’Angelo, 2004: 10), a representação e função harmônica da sua identidade pessoal. Continua D’Angelo (2003: 3), o projeto de vida “é a estrutura que expressa a abertura da pessoa em direção ao futuro, em suas direções essenciais e nas áreas críticas que requerem decisões vitais” (tradução livre). Por sua vez, Leccardi (2005) também concorda que uma das características do projeto de vida é a sua abertura ao futuro, a relação com o tempo, com a temporalidade, “dimensão social que muda com a sucessão das gerações” (p. 37).

A concepção moderna da temporalidade atribui ao ser humano uma sensação maior de controle sobre ela, sobre si mesmo, suas trajetórias, escolhas, previsibilidade, segurança, linearidade na sucessão dos fatos, acontecimentos, que se desintegram na contemporaneidade, com transformações mais rápidas e simultâneas em todas as esferas da vida pessoal, laboral e social (Harvey, 2005; Lipovetsky, 2005; Beck, 2011).

As mutações e transformações contemporâneas forçam o ser humano a ter que aprender a viver, fazer escolhas, tomar decisões importantes em meio a sociedades caracterizadas cada vez mais por mudanças, inseguranças, transformações rápidas e dinâmicas. Isto impacta os indivíduos e suas trajetórias com incertezas, descontinuidades, ambivalências ou “multivalências” de naturezas distintas que podem provocar angústias, ansiedade, desmotivação, medos, incertezas, particularmente entre as juventudes e na juventude enquanto etapa favorável e permeada por “moratórias” para fazer suas escolhas e projetar-se em direção ao futuro (Han, 2015; Abramovay, 2022).

Outro aspecto emergente sobre a compreensão que as juventudes têm sobre projeto de vida está relacionado a saber fazer escolhas e tomar decisões. Podemos apreciar esta convergência nas falas de Aline, estudante de Escola Particular Confessional, Rafael, estudante de Escola Particular Laica, e Daniel, estudante de Escola Pública da Capital, que concordam sobre esta perspectiva.

Para eles, um projeto de vida está relacionado ao aprendizado de tomar decisões e fazer escolhas mais efetivas, esclarecidas, amadurecidas, ou seja, a pessoa já tem previamente

definido, mais ou menos amadurecido qual o percurso que ela deseja percorrer, por onde pretende seguir para que suas escolhas sejam mais assertivas.

quando fala projeto de vida, quando tem aula de projeto de vida, é ajudar a gente a aprender a tomar as nossas decisões de uma maneira efetiva (*focus* 3, participante feminina 2, 17 anos, Particular Confessional).

ah, tomar nossas decisões no dia de amanhã? Decidir quais vão ser as nossas escolhas (*focus* 6, participante masculino 1, 17 anos, Particular Laica).

para mim é você escolher os caminhos que você quer seguir na sua vida, traçar seus objetivos, onde você tem que chegar para iniciar uma outra etapa e você vai seguindo onde você quer, que seria um projeto para a sua vida (*focus* 8, participante masculino 2, 17 anos, Pública da Capital).

Os relatos dos participantes concordam sobre a compreensão de que um projeto de vida pode ser eficaz para auxiliar e contribuir com os sujeitos jovens em vista de oferecer-lhes conhecimentos, conteúdos, estratégias, reflexões e vivências com o objetivo de tecerem uma visão mais ampla e projetiva, realista e integral da vida, além de aspectos e demandas atuais de suas vidas e trajetórias que requerem mais atenção (Arantes, 2020; Burks, 2020).

A eficácia de um projeto de vida, salvo condicionamentos externos, demandas e exigências que possam acometer, inesperadamente, o sujeito em seu percurso existencial, requer conhecimento e integração entre desejos, pensamentos, sentimentos, valores, autoconhecimento, condições e possibilidades reais que servem de base inicial sobre as quais se projetam possibilidades e perspectivas futuras.

Um projeto de vida deve considerar as condições e circunstâncias prévias do sujeito como ponto de partida, pré-requisito inicial e suporte existencial, por mínimos que sejam, para a sustentação e desenvolvimento de outros processos pessoais a serem desenvolvidos ou confrontados, sobre os quais projeta e constrói o seu pensamento crítico, autônomo capaz de conectá-lo com suas aspirações, inspirações, valores, sentimentos, visão de mundo, atitudes, desejos, que o auxiliam na tomada de suas decisões e no enfrentamento de crises pessoais, sociais, conflitos inerentes à vida, condição existencial e dinamicidade da própria vida (D'Angelo, 2004).

Os elementos assinalados acima, também estão em consonância com o que disse a estudante Alice, da Escola Particular Laica. Para ela, a escolha pelo vestibular em vista de entrar na universidade também pode ser compreendida como um componente do projeto de vida por já dar um direcionamento inicial para a perspectiva de estudo, carreira e trabalho futuros. Mesmo que possa ser revisto ao longo do percurso, ao menos inicialmente, já se tem um ponto de partida, um planejamento prévio, orientações que contemplam expectativas e aspirações pessoais, laborais e sociais, entre outras, com base nas quais é possível estabelecer metas e percursos a serem percorridos:

eu acho que o que a gente faz aqui na escolha do vestibular é um projeto de vida, porque a gente tá escolhendo alguma carreira, ir pra faculdade, trabalhar nisso. Tudo bem também se mudar no meio do caminho, mas a gente tá planejando dentro do que a gente quer e dentro do sistema que a gente vive. Você ter metas para atingir, desafios (*focus 5*, participante feminina 1, 17 anos, Particular Laica).

A fala da Alice está em consonância com o que apresenta Pereira (2018), ao dizer que a conscientização por parte do sujeito acerca de quem ele deseja ser, o que aspira realizar na vida, o que busca possuir e como pretende viver, eleva-o a um ganho de autonomia e disposição para reorientar suas ações, visando desenvolver habilidades e competências que possam emponderá-lo e prepará-lo para lidar melhor, ou remover bloqueios e dificuldades que possam obstruir seus objetivos, de maneira constante, consciente e sustentável na esfera pessoal, social e profissional. Isso ocorre em meio a experiências e mudanças exitosas, mas também sujeitas a fracassos.

Um projeto de vida oportuniza ao indivíduo obter foco e direcionamento para as suas ações, atitudes, sentimentos, decisões, escolhas não estão encerradas no presente porque movidas por intencionalidades que vislumbram alcançar metas, senão planejadas, ao menos intuídas, sobre as quais estão pautadas a felicidade e realização humanas, em suas várias esferas e dimensões.

Sobre isto, Michel, estudante da Escola Pública da Capital, destaca que um projeto de vida está relacionado às decisões que a pessoa toma sobre o que ela irá fazer no futuro, ter metas, traçar objetivos sobre as várias dimensões da vida.

ter uma meta, principalmente eu acho você decidir o que vai fazer na sua vida futuramente. O que você quer seguir de trabalho, carreira, todos os seus planos, se você quer comprar um carro, tirar carteira, acho que é tudo projeto de vida, meio que fazer metas. A gente fala isso, mas eu acho que é um falar mais amplo um projeto de vida, ele diz que não está só nessas coisas de profissão, o que você vai seguir de carreira, estudar entendeu, mas está no básico da sua vida o que você decide para investir alguma coisa, levar em consideração o seu futuro (*focus 8*, participante masculino 5, 17 anos, Pública da Capital).

Segundo a fala de Michel, a formação para a compreensão e o desenvolvimento integral do projeto de vida supõe a inter-relação de aspectos “físicos, emocionales, intelectuales, sociales y espirituales del individuo en la perspectiva de la configuración del campo de las situaciones vitales bajo el prisma crítico-reflexivo-creativo de su acción en las diferentes esferas de la vida social” (D`Angelo, 2004: 5).

Em geral, um projeto de vida não é algo natural, intencional e sistemático, embora possa se dizer que ele está embrionariamente presente na vida de cada indivíduo. Porém, ele requer estímulos, reflexões, vivências, oportunidades e acompanhamento para obter forma e inspiração suficientes para desenvolver-se e responder a demandas, anseios e necessidades existenciais do indivíduo, personalizar-se e dialogar com a inteireza da existência e condição humanas situadas no tempo e na história na sua busca por sentidos, autotranscendência e autorrealização (Frankl, 2022; Velho, 2004; Moran, 2017).

Os conceitos e componentes apresentados imbricam-se, complementam-se, interdependem-se, aguçando o entendimento de que as vivências e as trajetórias pessoais dos indivíduos, passadas e presentes, mesmo que não determinantes, são componentes biográficos que acompanham os sujeitos em suas perspectivas e experiências futuras. Neste sentido, o projeto de vida também “incluye un componente temporal al suponer cierta organización del curso vital entendido como un desarrollo finito y un componente racional e individual en las decisiones tomadas al diseñarlo” (Medan, 2012: 80).

Ao falar com as juventudes do último ano do ensino médio, por mais que haja distinção de formas, pluralidade de condições e de oportunidades, há elementos convergentes na compreensão que elas têm sobre o projeto de vida, o que não significa que todos façam as mesmas escolhas, tracem os mesmos percursos, deparem-se com as mesmas problemáticas e vivam as condições e trajetórias juvenis da mesma forma.

Em relação à planificação de seus projetos de vida, Carla, Nair e Robson, estudantes da Escola Particular Laica, apresentam que a dinamicidade da vida requer e, ao mesmo tempo, impõe indagações sobre os planos do que fazer da vida, o que se quer ser e alcançar na vida, como fazer para ser exitoso na concretização das metas. Estes questionamentos são importantes para que a vida e suas possibilidades não fiquem encerradas no presente, mas, tenham abertura e direcionamentos para o futuro, planejamentos e caminhos traçados para seguir em frente em vista de obter realizações nas várias dimensões da mesma.

Eu acho que tá muito dentro do plano, de você ter um caminho para seguir, ter uma direção (*focus 5*, participante feminina 2, 17 anos, Particular Laica).

Eu também entendo que seja um caminho para gente seguir. E nesse caminho vai ter desafios, como o que a gente tá passando agora, o vestibular tá sendo para gente também, para ajudar a gente a seguir os nossos planos, porque sem planos não tem um projeto (*focus 5*, participante feminina 3, 17 anos, Particular Laica).

Seguir um rumo, saber o que você quer trilhar (*focus 6*, participante masculino 3, 17 anos, Particular Laica).

O que foi sinalizado pelos estudantes Carla, Nair e Robson mostra que um projeto de vida requer um planejamento mínimo dos principais passos e processos a serem trilhados, um direcionamento para orientar-se e seguir adiante, acompanhado também de desafios de natureza interna e externa, que se apresentam no decorrer do percurso.

Elaborar um projeto de vida é um exercício exigente e complexo por tratar-se de buscar conhecer, aprofundar e integrar anseios, escolhas, atitudes, valores, necessidades e tomadas de decisões vividas por um indivíduo em meio à coletividade. Sem perder a autoria, a autonomia e o protagonismo, ele oportuniza e favorece a realização vocacional, pessoal, profissional, social e contribui para a sociedade, em geral, assim como também pode ser influenciado por condições, culturas, acontecimentos, circunstâncias, contextos, momentos históricos etc., junto aos quais está situado e contemporizado (Maia & Mancebo, 2010; Ortega y Gasset, 2001).

Na mesma orientação dos estudantes Carla, Nair e Robson, citados acima, há outras concepções e componentes apresentados por Josefa, estudante da Escola Pública do Interior, Alice e Marco, estudantes da Escola Particular Laica, que também coincidem.

Se a gente não tem uma visão do que a gente quer, a gente fica sempre no mesmo lugar (*focus 1*, participante feminina 4, 17 anos, Pública do Interior).

Eu acho que se eu traçar o meu plano, eu ou vou traçar metas que vai me ajudar a me sentir realizada em algum ponto (*focus 5*, participante feminina 5, 17 anos, Particular Laica).

planejar a vida, escolher cada passo que você vai dar e depois de 10, 20 anos ver como vai estar, ser independente, trabalho, família, saúde (*focus 6*, participante masculino 4, 17 anos, Particular Laica).

Com base no que foi evidenciado pelas e pelos estudantes, intui-se que o esforço para traçar uma rota, fazer um planejamento não é um exercício fácil, natural, mecânico ou ingênuo, em razão da complexidade da vida e das demandas juvenis nesta etapa vivenciada.

Nesta etapa da vida das juventudes, o vestibular<sup>57</sup> também é uma experiência desafiadora e de muita tensão não só pelas exigências preparatórias para se fazer os exames em vista de ingressar na universidade. Somado a isto, também há questionamentos sobre planejar a vida, tomar decisões, fazer escolhas, estabelecer pontos de referências para confrontos, avaliações que permitem revisão e releitura do caminho percorrido para identificar êxitos, fracassos, desafios, erros, medos e inseguranças (Burks, 2020; Contreras Sáez, 2018).

Assumir a autonomia e a responsabilidade para tomar decisões requer autoconhecimento e conhecimentos prévios que direcionam o caminho a ser seguido e/o as trilhas a percorrerem. Por implicar conhecimento, responsabilidade e liberdade para escolher, tomar decisões torna-se um exercício existencial complexo e desafiador, particularmente entre e para as juventudes, pois requerer posicionamentos diante da vida, da sociedade, das pessoas, do futuro, e não sempre o sujeito dispõe de conhecimentos, maturidade, experiências e/ou elementos suficientes para direcionar suas escolhas ou tem a clareza sobre elas (Alvez & Dayrell, 2015). Os estudantes Paulo e Daniel, das escolas Particular Laica e Pública da Capital, reforçam e coincidem com os autores Alvez & Dayrell (2015) sobre a importância de um projeto de vida estar relacionado a saber tomar decisões, fazer escolhas por onde se deseja seguir, em vista de não ficar perdido na vida:

---

<sup>57</sup> “uma das formas mais tradicionais para ingressar em uma faculdade brasileira”. Cf. O QUE é vestibular, afinal? Entenda. Guia da Carreira. 22 jan. 2019. Disponível em: <https://www.guiadacarreira.com.br/blog/o-que-e-vestibular>. Acesso em: 24 jun. 2023.

ter algo a seguir e não ficar totalmente perdido na vida (*focus* 6, participante masculino 5, 17 anos, Particular Laica).

para mim é você escolher os caminhos que você quer seguir na sua vida, traçar seus objetivos, aonde você tem que chegar para iniciar uma outra etapa e você vai seguindo onde você quer, que seria um projeto para a sua vida (*focus* 8, participante masculino 2, 17 anos, Pública da Capital).

Para Tiago e Nei, estudantes da Escola Particular Confessional, além do projeto de vida estar relacionado ao caminho que se quer seguir, ter algo para não ficar perdido na vida, eles apresentam também outras dimensões relacionadas à família, estudo, carreira, estabilidade financeira e emocional, investimentos:

planejamento mais ou mesmo do que eu gostaria de fazer, seguir futuramente ou mesmo agora; Curso, é o básico, constituir uma família, manutenção e dinheiro, como guardar dinheiro, como investir dinheiro responsavelmente; ter estabilidade financeira, emocional (*focus* 4, participante masculino 4, 17 anos, Particular Confessional).

carreira, família, estudo; para mim é a mesma coisa que eles falaram: planejar o futuro, as metas (*focus* 4, participante masculino 3, 17 anos, Particular Confessional).

Os estudantes reforçam que um projeto de vida contempla anseios, gostos, perspectivas de vida presentes e futuras que englobam a integralidade da vida, em suas múltiplas dimensões. No entendimento de Costa & Lima (2017), um projeto de vida é um componente do longo e complexo caminho de aprendizado e crescimento pessoal composto por doze etapas que demarcam o processo do desenvolvimento humano vividas de maneira única e singular por cada indivíduo. São elas: identidade, autoestima, autoconceito, autoconfiança, futuro, querer-ser, projeto de vida, sentido da vida, autodeterminação, resiliência, autorrealização, plenitude humana (p. 24-37).

Outro dado relevante que perpassa as trajetórias juvenis e que pode estar presente em suas buscas e percursos são as sete competências do código da modernidade proposta pelo



educador colombiano Bernardo Toro<sup>58</sup>, compreendidas como conhecimentos necessários para que um indivíduo consiga realizar projetos de vida no mundo contemporâneo globalizado, altamente competitivo e digital, entendidas como competências básicas, específicas e de gestão: “domínio da leitura e da escrita”, “capacidade de fazer cálculos e de resolver problemas”, “capacidade de analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações”, “capacidade de compreender e atuar em seu entorno social”, “receber criticamente os meios de comunicação”, “capacidade para localizar, acessar e usar a informação acumulada”, “capacidade de planejar, trabalhar e decidir em grupo” (*apud*: Costa & Lima, 2017: 47-54).

Neste sentido, conceber ou compreender um projeto de vida enquanto planejamento da vida na sua inteireza e multiplicidade de dimensões requer treino, autoconhecimento, um grau mínimo de maturidade, intencionalidade e autonomia que possam desenvolver e conectar as várias dimensões da vida humana, de maneira gradual, conforme a realidade, ritmos e condições de vida dos sujeitos juvenis, vinculados a uma determinada sociedade e contexto.

#### **4.2 Um projeto de vida é de grande relevância para as juventudes**

Um projeto de vida exitoso permite à jovem e ao jovem verem-se realizados em várias dimensões da própria vida. A juventude é um percurso vital composto de múltiplas mudanças, tensões, transformações, desafios, cobranças (Castañeda, 2011). É importante que as juventudes encontrem pessoas, tempo, instâncias e instituições que as ajudem a olhar de maneira crítica e global para a vida presente, assim como lhes indague sobre problemáticas e demandas do tempo presente e como se veem em relação futuro, principalmente em tempos de maiores incertezas e inseguranças como os atuais, impactados pela pandemia da Covid-19.

Embora possam demonstrar não ter um conhecimento detalhado e aprofundado sobre o conceito de projeto de vida, os participantes desta pesquisa reconhecem a importância de possuir um projeto de vida, especialmente nesta etapa e fase de suas vidas. Este período demanda deles tomadas de decisão cruciais em relação aos seus percursos pessoais, sociais, afetivos e profissionais atuais e futuros. Isso se torna ainda mais relevante ao se aproximarem do término do último ano do ensino médio, momento no qual precisam deliberar sobre escolhas

---

<sup>58</sup> Alves, J. B. T. Educação e paradigma do cuidado. CENPEC. 18 out. 2019. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/bernardo-toro-a-educacao-e-o-paradigma-do-cuidado-professorempauta>. Acesso em: 20 maio 2023.

a fazer e caminhos a seguir, lidando com expectativas tanto internas quanto externas, que abrangem esferas pessoais, sociais e profissionais.

O ato de projetar abre aos sujeitos perspectivas e possibilidades de vislumbrar e realizar sonhos, anseios, alcançar metas. Porém, requer um grau satisfatório de empenho, responsabilidade, protagonismo, lucidez. Pode-se planejar com o coração, racionalidade, criatividade, mas é de fundamental importância ter os pés no chão, conhecer suas potencialidades, fragilidades e a própria condição juvenil (Vargas, 2005).

Por mais que eles e elas se encontrem na condição de estudantes, suas demandas e projeções futuras não estão restritas ao campo educacional e estudantil. Há outras buscas e demandas existenciais que os acompanham, cada qual a seu modo e na sua singularidade. É complexo e desafiador querer delimitar quais são as demandas e exigências da condição de estudante e quais são as da pessoa, da existência nesta etapa e momento da vida.

Ainda que todos estejam prestes a concluir o ensino médio e compartilhem faixa etária semelhante, existem circunstâncias, condições e desigualdades, entre outros aspectos, que os distinguem e os diferenciam em termos de singularidade e condição juvenil. Aspectos como o contexto educacional, condição socioeconômica, geografia, aspirações, sonhos, perspectivas de vida, acesso a oportunidades geram diferenças significativas entre eles.

No que se refere à dimensão profissional do projeto de vida, ponto tratado nesta seção, os dados apontam para duas subcategorias: a definição de metas para orientar seus caminhos e evitar se sentir perdido na vida; há também a compreensão de que o projeto de vida é mais abrangente do que a escolha profissional, ou seja, a carreira é um dos componentes, uma das demandas do projeto de vida.

#### ***4.2.1 Um projeto de vida é muito importante para não ficar perdido na vida e ter metas para alcançar***

A estudante Mara, da Escola Particular Laica, reforça a importância de se ter um projeto de vida na juventude para dar um direcionamento para a/o jovem nesta fase da vida e de conclusão do ensino médio, pois, ter um plano orgânico e organizado favorece ao indivíduo a não ficar perdido no percurso existencial, mesmo que ele possa sofrer mudanças.

sim, é muito importante ter um projeto de vida. Eu acho que principalmente na idade que a gente tá, às vezes a gente se encontra perdido. Então, se você já tem um plano planejado é

bem mais fácil você se encontrar. E planos sempre mudam né (*focus 5*, participante feminina 4, 17 anos, Particular Laica).

O que foi evidenciado por Mara é compartilhado também por Luana, estudante da Escola Particular Laica, para quem é importante ter uma meta para seguir em vista de dar uma direção para os estudos e outros aspectos e dimensões da vida dos jovens. Segundo ela, quem não tem um direcionamento para a vida acaba ficando perdido ou seguindo o fluxo externo, ou seja, não se pergunta a si próprio se de fato seus percursos e escolhas estão em consonância com seus desejos e aspirações.

eu acho importante a gente ter uma meta para seguir. A gente vai estudar, fazer isso, isso, isso. Quem não tem acaba se perdendo ou indo pelo fluxo do que é mais conveniente. A gente tendo este plano é importante (*focus 5*, participante feminina 1, 17 anos, Particular Laica).

As falas das jovens Mara e Luana também estão em sintonia com elementos apresentados Damon (2009), ao dizer que “‘a maioria dos estudantes do ensino médio tem grandes ambições, mas nenhum projeto vital claro para alcança-las’. Eles são ‘motivados, mas sem rumo’. Em consequência disso, tornam-se cada vez mais frustrados, deprimidos e alienados” (p. 36). Uma leitura que pode ser feita diante da fala de Damon, citado acima, é que a falta de clareza e de orientação para a elaboração e realização de um projeto de vida pode ser consequência de insuficientes apoios, políticas, conhecimentos, acompanhamentos e referências que as juventudes recebem das instâncias e instituições educativas, não só socializadoras, que deveriam provocá-los, acompanhá-los, dialogar e refletir com eles sobre seus sonhos, demandas, problemáticas, visões de mundo em perspectivas futuro.

Por sua vez, a estudante Nara, da Escola Particular Confessional, diz que por causa do momento da vida atual no qual o jovem se encontra, se ele não tiver um projeto de vida, ela aconselha que ele procure organizar um, de acordo com suas aspirações e anseios, em vista de direcionar a sua vida de maneira ampla, integrada e longeva.

Eu acho que no momento que a gente está vivendo, eu acho importante se você não tem, estar indo atrás de organizar um projeto de vida que você concorde hoje em dia, que você sabe que você vai concordar, pelo resto da vida, que você quer aquilo (*focus 3*, participante feminina 6, 18 anos, Particular Confessional).

Em complemento ao que relatou Nara, a estudante Luiza, da Escola Pública da Capital, concorda com ela e reforça que, com o retorno das aulas presenciais e por já estar no final do último ano do ensino médio, é importante ter ao menos algo mais ou menos elaborado sobre um projeto de vida, mesmo que seja ajustado e/ou por situações diversas, talvez não venha a se concretizar conforme o planejado, pois, ter uma direção para se orientar já é de grande importância nesta fase e etapa da vida.

ainda mais agora nesse momento que a gente tá vivendo de vir para a escola, agora começa a ficar mais agitado. Assim, não necessariamente a gente já precisa ter tudo muito certo, a primeira ideia já é bastante, porque no fundo nunca acontecem do jeito que a gente quer, mas justamente por conta disso a gente precisa ter uma direção pelo menos (*focus 7*, participante feminina 1, 19 anos, Pública da Capital).

Os estudantes Artur e Juca, da Escola Pública do Interior, reforçam e endossam o que foi dito pelos participantes anteriores. Pois, segundo os dois, ter um projeto de vida é de grande valia para definir objetivos e não ficar perdido na vida. Colocam em evidência as possibilidades e riscos de perder-se no percurso e transcurso do caminho quando falta orientação, foco e direcionamento.

porque não fica perdido na vida (*focus 2*, participante masculino 4, 17 anos, Pública do Interior).

pra ter um objetivo na vida (*focus 2*, participante masculino 5, 17 anos, Pública do Interior).

À vista dos resultados apresentados, pode-se dizer que a elaboração de um projeto de vida implica “el reconocimiento de las condiciones del sujeto desde su contexto, sus relaciones familiares y sociales, con lo cual se debe configurar un ejercicio racional de toma de decisiones” (Ruiz, 2011: 30). As motivações e intencionalidades que estruturam e acompanham o planejamento existencial, nas várias instâncias da vida, e em seus desdobramentos, visam concretizar o que foi planejado. O ato de planejar requer motivações pessoais, reflexões, condições e oportunidades para praticar e alcançar o que foi programado, traduzir a teoria, o caminho traçado em vivência, experiência, em vida.

Os resultados, ademais, podem corroborar com a compreensão de que um projeto de vida é “especialmente poderoso en la juventud ya que orienta tempranamente la vida a una

determinada dirección, fortaleciendo la identidad personal y social a la persona y brindándole sentido a su existencia” (Astorga & Yáber, 2019: 129). Enquanto estratégia ou ferramental, ele contribui para o amadurecimento pessoal e aperfeiçoamento da orientação vocacional ao propor reflexões sobre “lo que el joven quiere ser, hacer y tener en el futuro, evaluar sus posibilidades de alcanzar sus sueños, identificar las fortalezas y recursos con los que cuenta, y prepararse ante las posibles dificultades en el desarrollo” (Astorga & Yáber, 2019: 129) do seu projeto de vida.

No entendimento de Burks (2020), o projeto de vida tende a ser um plano fundamental, movido por uma intencionalidade esclarecida ou “intuída”, que abarca a integralidade da existência humana, por mais que, talvez, possa não haver a compreensão da amplitude da mesma e/ou da interconexão das dimensões da vida por parte dos sujeitos no ato de refletir e/ou desenhar seus projetos de vida.

Outro elemento ressaltado pelos participantes desta investigação está relacionado à importância do momento em que se encontram muitos estudantes do último ano do ensino médio. Sobre isto, Luís e Guto, estudantes das escolas Particular Confessional e Pública da Capital concordam ao dizerem que é de fundamental importância ter uma base, uma ideia do que se pretende ser, seguir e fazer, nesta etapa da vida o quanto antes, pois aparecerão oportunidades ou demandas sobre as quais eles terão que tomar decisões, fazer escolhas e saber por onde ir e, a partir delas, ir ressignificando e lapidando o projeto de vida.

acho importante você ter uma base, uma ideia do que você pretende seguir, fazer, porque é óbvio, vão surgir oportunidades, cabe a você escolher por onde ir, a partir daí mudar seu projeto de vida, é uma estrutura de como vai ser a sua vida, fazer suas escolhas (*focus 4*, participante masculino 6, 17 anos, Particular Confessional).

eu acho que é importante ter em mente já o que ele vai fazer, as coisas dele já desde cedo (*focus 8*, participante masculino 1, 16 anos, Pública da Capital).

Na interface do que foi dito por Luís e Guto, o estudante Daniel, da Escola Pública da Capital, diz que a maior importância de um projeto de vida é criar pontos de conexão que vão se unindo, degraus que se sobe gradualmente, direcionam e dão sentido a cada conquista e etapa vivida, planejada, alcançada. Segundo ele, não se vive em vista da espera do resultado

final, apenas, ou seja, um projeto de vida já é vivenciado enquanto ele vai sendo planejado e executado.

para mim um projeto de vida de maior importância é você criar pontos, como uma escada, você sobe um degrau de cada vez. Se você não cria acaba que você só fica vendo o final, não vê o meio termo, não aproveita também, essas coisas assim (*focus* 8, participante masculino 2, 17 anos, Pública da Capital).

O estudante Michel, da Escola Pública da Capital, também concorda com os participantes acima ao relatar que quando se sabe o que se quer fazer, se tem em mente um projeto mais ou menos delineado, a pessoa se sente incentivada, motivada, prepara-se melhor para o que deseja alcançar, ou seja, já ter definida, previamente, um campo de estudo ajuda a preparar-se melhor para fazer o vestibular do que ter que decidir de última hora.

eu acho que você se incentiva quando você sabe o que você quer fazer, quando tem um projeto, então futuramente eu já vou ter um plano bem mais definido do que se eu decidisse agora fazer a faculdade que eu escolhi e o ENEM está daqui a 15 dias sei lá. Então ia ser muito em cima da hora e eu ia ter muitas matérias que preciso ir bem e eu não ia passar, mas como eu já tenho essa meta definida há um tempo, eu já me preparei bem para isso (*focus* 8, participante masculino 5, 17 anos, Pública da Capital).

Os resultados apresentados reforçam que as e os jovens reconhecem a importância que tem um projeto de vida para as suas vivências e trajetórias nesta etapa da vida e do ensino médio enquanto uma ferramenta que auxilia na reflexão de diferentes necessidades e demandas que a vida e o momento existencial que vivem lhes apresentam, pois, contribuem para a problematização da vida de maneira ampla e orgânica, com seus sonhos, desejos, buscas, sentimentos, medos, inseguranças, direcionamentos que podem oferecer mais clareza, assertividade e objetividade nas decisões e escolhas pessoais que devem fazer em um momento e etapa da vida deles de muita pressão e indecisão.

Diante do que foi refletido acima, um projeto de vida torna-se um aprendizado, uma experiência, um percurso e processo pessoal aberto, dinâmico, em construção e em contínuo aperfeiçoamento, assim como a vida é dinâmica, tecida por experiências, sentimentos, desejos e sonhos, sujeita às contingências e circunstâncias internas e externas do indivíduo, sua condição e do seu contexto. Ele contribui para a construção da identidade da pessoa que integra

“o ser, suas ações e o sentido profundo de quem somos, reforça as motivações intrínsecas, permite projetar, direcionar e avaliar ações, favorece um maior autoconhecimento e também pode contribuir para que não se perca o sentido da própria existência” (Burks, 2020, tradução livre), ou seja, que o indivíduo possa não só construir um projeto de vida, mas, que esse projeto possa ajudá-lo a encontrar significados e sentidos nas suas buscas, conquistas, vivências e trajetórias.

A essência de um projeto de vida está na busca pela autorrealização conectada às decisões e escolhas que atribuem sentido ao modo como se vive inserido em determinado contexto, sociedade e cultura. Por isso, a família, a escola e outras instituições desempenham papéis relevantes no estímulo e diálogo sobre o projeto de vida com as e os jovens, por meio de compartilhamento de experiências, reflexões e vivências acerca de sonhos, medos, sentimentos, possibilidades, fracassos, dificuldades e visões de mundo que perpassam a existência humana (Covey, 2012; Feldman, 2008).

Nas sociedades contemporâneas, a construção da identidade juvenil tem se tornado um processo complexo por causa das transformações em curso nas suas diversas esferas (Contreras Sáez, 2018). A título de exemplo, valores, comportamentos e princípios familiares, sociais, raciais, de gênero, grupais e culturais estão em constante contato e interação com outros grupos, culturas, valores, experiências dos quais os indivíduos aproximam na escola, no convívio social, nas mídias sociais em sociedades plurais, globalizadas, tecnologizadas.

Imersos em contextos plurais inseguros e globalizados, as e os jovens vivem experiências distintas, simultâneas, ambivalentes, desiguais e às vezes contraditórias. Eles e elas acabam “se constituindo como ator plural, com múltiplas identidades, produto de experiências de socialização em contextos sociais os mais diversos, dentre os quais ganham centralidade aqueles que ocorrem nos espaços intersticiais dominados pelas relações de sociabilidade” (Carrano & Dayrell, 2014: 125).

Em contextos e sociedades marcados por inseguranças, diversidades e multiculturalidades, identidade, anseios, perspectivas de vida e condição juvenil podem ser problematizadas em sentido amplo, não apenas enquanto delimitadora da autoimagem individual ou grupal, pois a identidade individual e coletiva, “de alguma forma, interferem na invenção de caminhos e direções de vida e nos limites dados pela estrutura social, apontando para os desafios para se definir projetos de vida e modelos na transição para a vida adulta”

(Carrano & Dayrell, 2014: 125), particularmente para indivíduos e grupos mais vulnerabilizados, empobrecidos, privados ou com mais dificuldades para acessar oportunidades de estudo, qualidade da educação recebida e permanência no sistema escolar. A formação, o acesso, a permanência e as condições de trabalho. A privação cultural e dos direitos juvenis, a falta de políticas pública de juventude que lhes auxiliem no desenvolvimento de habilidades, potencialidades e competências enquanto sujeitos e cidadãos (Carrano & Dayrell, 2014).

Os indivíduos que vivem em sociedades contemporâneas cada vez mais caracterizadas por inseguranças, fluidez, provisoriedade, transformações rápidas, velozes e simultâneas, podem encontrar nos projetos de vida ferramentas de fundamental importância porque “constituyen valores vitales y sistemas de orientación que expresan las necesidades y aspiraciones proyectadas” (Ferretiz; Tejada & Patiño, 2018: 62) dos indivíduos e, em particular, das juventudes.

Projetos de vida oportunizam às juventudes conceberem-se como sujeitos, protagonistas e destinatários da sua educação e do próprio percurso educativo presente e futuro, para os quais há a necessidade educar-se e colocar-se em contínua formação. Eles conferem motivação, inspiração, orientação, foco para as e os jovens nesta etapa da vida e enquanto concluintes do ensino médio. Por mais que seja complexo e difícil separar a etapa da vida pessoal e as condições vividas pelas juventudes enquanto estudantes concluintes do ensino médio, não há a pretensão de reduzir as e os jovens à sua condição de estudante, ou seja, um projeto de vida integra e abarca diversas dimensões e componentes da vida dos sujeitos jovens e da existência humana para além da sua condição e demandas de estudante.

#### ***4.2.2 Projeto de vida é mais amplo do que discernir sobre a escolha profissional***

Um resultado emergente bastante relevante para esta pesquisa foi a compreensão que as e os jovens têm de que um projeto de vida não se reduz à escolha ou definição profissional, ao concluir o ensino médio, embora ela possa ser um componente muito importante do projeto de vida nesta etapa da vida pessoal e estudantil.

Mesmo tendo presente que o ensino médio seja um momento favorável para a elaboração de um projeto de vida, a estudante Nair, da Escola Particular Laica, ressalta que é difícil, nesta etapa da vida, fazer a escolha de um projeto de vida com a intenção de que seja



para toda a vida, no qual investir tempo, dinheiro e depois mudar o foco ou a área de trabalho. Ela reconhece que estas escolhas e decisão são importantes, mas que um projeto de vida deve contemplar também outras dimensões, além da escolha profissional, assim como o lugar para morar, se constituirá família ou não, entre outros.

principalmente para gente que tá na adolescência é muito complicado a gente criar um plano que vai servir pra nossa vida inteira, fazer uma faculdade, investir tempo e dinheiro para depois chegar na frente e a gente mudar. Então é importante a gente ter um projeto de vida, não só de carreira profissional, mas também onde morar, construir uma família ou não, morar perto daqui (*focus 5*, participante feminina 3, 17 anos, Particular Laica).

Por sua parte Karen, estudante da Escola Particular Confessional, diz que há uma pressão muito grande sobre as e os jovens por parte da família, sociedade e até dos colegas de escola para que já se tenha a definição da escolha da profissão ou da área profissional ao concluir o ensino médio.

Eu acho importante, tipo, a pessoa não focar só em uma escolha de profissão. No ano que a gente tá, a gente vive muita pressão para escolher a profissão que a gente quer e nem sempre o projeto de vida que a gente quer é escolher a nossa profissão agora e começar a faculdade agora. Então, fazer uma coisa que te faça feliz, nem sempre é uma coisa focada na faculdade, um curso, ou uma viagem ou missão, alguma coisa assim, não precisa ser profissão focada (*focus 3*, participante feminina 4, 18 anos, Particular Confessional).

A fala da jovem revela que nem sempre, nesta etapa da vida de estudantes, o projeto de vida deles é escolher a profissão ou entrar em uma faculdade ao concluir o ensino médio. Um projeto de vida que os faça felizes não necessariamente está vinculado a entrar na universidade, escolher um curso neste momento da vida, pois, pode ser que a pessoa planeje viajar, contribuir com alguma missão, entre outras possibilidades e desejos.

As dimensões contempladas e/ou elegidas para um projeto de vida dependerão do enfoque que o sujeito deseja dar a ele ao defini-lo, enquanto seu principal autor e protagonista, por meio de componentes, reflexões, demandas, valores, propósitos de diversas naturezas a serem alcançados, desenvolvidos, amadurecidos em vista do que se deseja ser, viver, fazer, alcançar e impactar positivamente realidades pessoais, sociais, profissionais, presentes e futuras (Durau & Correia, 2020; Silva, 2014; Araújo & Girard, 2016; Pereira, 2018).

Por mais que um projeto de vida seja bem elaborado, organizado e projetado pelo sujeito, especialmente a ou o jovem, no caso deste estudo, ele necessitará de auxílios e apoios para melhor defini-lo, confrontá-lo, formatá-lo, remodelá-lo, executá-lo, entre os quais poderão estar familiares, amigos, educadores, instituições, pessoas adultas (Damon, 2009; Arantes, 2020; D'Angelo, 2002; Suárez-Barros; Vásquez & Ruiz, 2018).

Para além dos elementos sinalizados por Nair e Karen, os estudantes Aline e Moisés, das escolas Particular Confessional e Pública da Capital, concordam sobre a compreensão de que um projeto de vida refere-se também a ter ideias do que se deseja fazer no futuro, ter metas, mas, acima de tudo, que ele possa trazer esperanças para as juventudes em meio às situações tão problemáticas e desafiadoras como a pandemia da Covid-19, que ceifa vidas, tolhe sonhos, gera mais desigualdades, pobreza, exclusões, desempregos, dentre muitas outras consequências.

projeto de vida é basicamente você ter ideias do que você quer fazer no futuro e isto de um jeito ou de outro traz uma esperança e acho que a gente precisa de um pouco de esperança neste momento do mundo, trazer essa esperança de coisas que a gente vai poder fazer quando tudo isto melhorar pelo menos (*focus* 3, participante feminina 2, 17 anos, Particular Confessional).

para mim auxilia eu jogar esperança no futuro e traçar as metas de forma mais fácil (*focus* 8, participante masculino 4, 17 anos, Pública da Capital).

Um elemento que se destaca no que foi evidenciado por Aline e Moisés é a ênfase dada à esperança enquanto um componente fundamental para as e os jovens, caracterizado por um sentimento, atitude e coragem de sonhar, desafiar-se, empoderar-se e ser ousado. Esta permite-lhes ampliar horizontes, cultivar perspectivas otimistas, viver o presente com realismo e empatia, e abrir-se para um futuro que encoraja o indivíduo a lançar-se, oferecendo o seu melhor em suas vivências e a lidar com dificuldades e oportunidades, sem se limitar pelas condições ou circunstâncias vivenciadas.

Para o pensador e pedagogo brasileiro Paulo Freire (1992: 5), a vida e os percursos educativos de transformação da realidade são movido pela esperança e pela utopia. A esperança, segundo ele, não é atitude passiva de esperar, mas do verbo esperar, uma necessidade ontológica perpassada por uma intencionalidade. A esperança sozinha não

transforma o mundo, mas prescindir da esperança na luta para melhorar a si e o mundo é uma frívola ilusão. A esperança imprime qualidade ética, determinação, motivação para ir atrás do que se quer, perseverar, reagir, situar-se na história, tomada de consciência, busca e empenho por algo melhor pessoal e coletivo.

Diante dos dados apresentados acima, falar em projetos de vida no ensino médio é mais amplo que definir uma profissão ou o campo profissional, “porque, além da vida profissional, também é preciso problematizar outras dimensões da condição humana, como as escolhas afetivas, os projetos coletivos e as orientações subjetivas da vida individual” (Alvez & Dayrell, 2015: 337).

O ensino médio brasileiro é a última etapa da educação básica. Ele não se restringe à formação intelectual, pois também engloba a formação humana, afetiva, sexual, política, cidadã dos sujeitos, entre outras (Brasil, 1996; Brasil, 1997; Weller, 2014; Carrano & Dayrell, 2014; Brasil, 2017). Ele coincide com um momento próprio das juventudes enquanto um grupo geracional no qual o sujeito está no centro dos processos educacionais com todas as aspirações, sonhos, desenhos, problemáticas, expectativas etc. A condição estudantil não pode estar reduzida à compreensão, inteireza e totalidade da vida das juventudes que se encontram nesta condição ou percursos educativos. Por isso, o projeto de vida, nesta etapa da existência, é mais amplo que a escolha profissional para a qual o estudante já deverá ter definido ou não ao concluir o ensino médio.

No percurso do ensino médio, a escola, a sociedade, a família, os grupos de pertencimento apresentam muitas perguntas para as juventudes nesta etapa da vida, assim como elas têm suas próprias demandas, expectativas e questionamentos que acabam provocando e oferecendo elementos sobre os quais são chamadas a refletir e aprofundar em vista de construir seus projetos de vida.

Algumas questões estão relacionadas às identidades e aos conflitos em torno dessas identidades, que podem tanto estar sendo construídas ou também desconstruídas [...] Outras questões estão relacionadas à posição que ocupam no mundo, às possibilidades de mudar seus destinos pessoais, de romper com barreiras impostas pelo meio social de origem, de superar situações de discriminação e de violência que, muitas vezes, limitam a construção de projetos de vida. A convivência no espaço escolar, os componentes curriculares com todos os seus limites, as atividades que extrapolam o contexto das aulas, assim como as

relações estabelecidas com os profissionais da educação, são elementos constitutivos para a construção de projetos de vida (Weller, 2014:140-141).

O ensino médio é um momento oportuno e necessário para as e os jovens refletirem sobre o projeto de vida enquanto problematização da integralidade da vida. Porém, “nem sempre os jovens encontram apoio e condições necessárias para esse exercício de experimentação e identificação de possibilidades que podem tornar-se concretas” (Weller, 2014:141-142). Ele também é composto de momentos e processos de múltiplos questionamentos, constituição e desenvolvimento de saberes e experiências sobre si e sobre o mundo, construção de identidade geracional, sexual, gênero, étnico-racial, pertencimentos, aprofundamento e esclarecimento de escolhas “ainda que as condições e os percursos dos jovens sejam bastante distintos. É uma fase de ruptura e de reconstrução (Weller, 2014: 149).

Por fim, sobre a importância de se ter um projeto de vida ao concluir o ensino médio, os resultados demonstram que as e os jovens sentem a necessidade de terem referências, um norte que os acompanha, direciona, joga luz e esperança sobre o seu futuro em vista de fazerem as melhores escolhas, opções e tomarem decisões lúcidas e assertivas. Isto abarca as múltiplas dimensões que compõem as suas vidas nesta etapa na qual se encontram.

#### **4.3 Projeto pessoal de vida em perspectiva social: incidências positivas na sociedade para além dos benefícios pessoais**

Esta seção evidencia como as juventudes participantes da pesquisa compreendem a perspectiva e incidência social e ética de um projeto pessoal de vida enquanto desdobramentos, contribuições, atitudes positivas a oferecer para a melhoria e transformação da sociedade. Os dados aportados pelas e pelos jovens entrevistados, resultam possível de agrupar em duas subcategorias de análise emergentes com base nos resultados obtidos. São elas: deve haver um equilíbrio no projeto pessoal de vida entre os benefícios para a vida do sujeito e a melhoria na sociedade; a escolha bem-feita do projeto de vida já é uma forma de contribuir, cooperar com a melhoria da sociedade.

### ***4.3.1 Um projeto de vida deve estar pautado em princípios e atitudes éticos para com a sociedade, além dos benefícios e buscas pessoais***

A demonstração e a análise dos resultados traduzem aspectos diversos que as juventudes ressaltam como importantes e necessários enquanto incidência e contribuição que os projetos pessoais de vida podem oferecer para a sociedade em suas diversas dimensões por meio de atitudes pessoais e o exercício da cidadania. É importante enfatizar que as e os estudantes das escolas particulares focam mais a sensibilidade e o compromisso social para com a sociedade por meio de participação em projetos, iniciativas, ações de cunho social e voluntariado, ao passo que, as e os estudantes das escolas públicas focam mais nas atitudes pessoais, na vivência do projeto de vida como contribuição ética e social.

A estudante Maria, da Escola Pública do Interior, apresenta um componente fundamental que, certamente, influencia muito os projetos de vida das juventudes. Ela sente a ausência de um projeto ético de sociedade que possa servir de inspiração para os projetos de vida, proporcionando diferentes parâmetros e fontes de inspiração:

eu acho que se a sociedade tivesse um projeto de vida, entenderíamos de outra forma as coisas (*focus 1, participante feminina 2, 17 anos, Pública do Interior*).

Por sua vez, Josefa, estudante da Escola Pública do Interior, destaca que, ao considerar que um projeto de vida envolve aspectos tanto pessoais quanto sociais, ela se sente preocupada em ter um projeto de vida, temendo que aqueles que não o possuem possam prejudicar a sociedade e seu próprio projeto pessoal. Ao mesmo tempo, ela percebe a necessidade de integrar mais as pessoas na sociedade:

por conta da gente pensar não só no nosso futuro, mas no todo, da gente ser mais empática, um trabalho em grupo, construir o que a gente quer com pessoas melhores, não adiante a gente ter um projeto de vida e outra pessoas que não têm atrapalhar a sociedade e o nosso projeto de vida, fazer com que as pessoas que se sentem sozinhas possam perceber que fazem parte da sociedade, ouvir mais as pessoas (*focus 1, participante feminina 4, 17 anos, Pública do Interior*).

A estudante Silvia, da Escola Particular Confessional, por sua vez, diz que se as pessoas em seus projetos de vida pensassem também no coletivo, não fossem individualistas, usassem

de maneira racional os recursos naturais, ajudassem as pessoas e a sociedade nas coisas mais comuns e rotineiras, as perspectivas de futuro seriam melhor para todos.

eu acho que sim, se todo mundo focasse um pouquinho o seu Projeto de Vida pensando no/em todo, isso ia ser muito bom, pensando em ajudar quem precisa, fazer economia de água, uma coisa boba, mas se todo mundo pensar assim ah, eu vou tomar banho mais rápido, eu não vou lavar meu carro com mangueira, eu vou reaproveitar a água da máquina, se todo mundo colocasse tipo assim pequenas atitudes no seu Projeto de Vida, com certeza nossas perspectiva pro futuro seriam muito melhores, muito maiores. Ajudar ONG de pessoas, de animais, doar alimento, doar um pouquinho do tempo de vida pra pensar nos outros. O problema disso é que, tipo assim, isso é muito individualista. Eu posso querer ajudar o todo, só que a gente conhece pessoas que, não tão nem aí. Isso é muito ruim, acho que todo mundo devia ser meio que obrigatório você doar um tempo da sua vida pra pensar no próximo (*focus 3, participante feminina 1, 17 anos, Particular Confessional*).

O que foi referenciado por Silvia, pode ser complementado na fala de Alice, estudante da Escola Particular Confessional, que evidencia outro elemento relevante sobre a visão dos participantes. Percebe-se a incidência social de um projeto pessoal de vida que deveria ser algo natural, além da escolha profissional, incorporado nas ações a serem realizadas enquanto cidadão e não apenas profissional, inclusive em questões relacionadas ao cuidado do futuro, na tomada de decisões e atenção para com as pessoas. Concretamente, Silvia sinaliza realizar isto por meio de voluntariado, participação em ONGs, serem ensinadas a fazer, educadas a fazer ações voltadas para o próximo.

Devia ser uma coisa que tá inclusa no que você quer fazer da sua vida, além de profissão, como que eu posso fazer pra melhorar o que tá acontecendo agora. Isso é uma coisa que eu faço muito e eu conheço várias pessoas que também fazem isso. Beleza! Minha profissão é isso, por exemplo, como eu posso utilizar isso, de uma maneira que vá ajudar a nossa sociedade? Trabalho voluntário, trabalhar numa ONG, doação de alguma coisa, e também é como eu falei o Projeto de Vida ele iria ajudar na questão da tomada de decisões. Eu acho que se desde o começo as pessoas fossem ensinadas ou tivesse pelo menos a ajuda de como fazer essa tomada de decisões, de exercitar a tomada de decisão positivamente, em outras coisas, principalmente, nessas questões, de ajudar o próximo, sabe? Então eu acho que o Projeto de Vida tem uma importância muito grande nessa questão do futuro e da perspectiva do futuro em ajudar realmente a incluir coisas que tragam benefício pro todo e também essa

tomada de decisão que você tomando uma decisão certa, conseqüentemente, você vai estar afetando positivamente o próximo (*focus 3*, participante feminina 2, 17 anos, Particular Confessional).

A estudante Karen, da Escola Particular Confessional, enfatiza a qualidade ética das relações sociais, modos de tratamento respeitosos, atitudes cotidianas de sociabilidade e convivência entre as pessoas do dia a dia como formas e atitudes de contribuir positivamente com a sociedade por meio do projeto de vida.

é muito importante, é também a convivência, não é só se você vai economizar água, ou se você vai decidir a faculdade que você vai. É também se você está sendo estúpido com os outros, se você só tá pensando no seu umbigo, se você só está pensando no como seu grupinho vai sair no final de semana, se você foi mal educado com professor ou não, essas coisas assim básicas, que você usa no seu dia a dia, na sociedade, como é que você vai falar com uma pessoa sendo que você é tipo super mal educado, que você não liga pra a opinião da pessoa, tipo mais de respeito mesmo (*focus 3*, participante feminina 4, 18 anos, Particular Confessional).

Para Nei, estudante da escola Particular Confessional, um projeto de vida não deve ser um objeto próprio, individualista, egoísta, ou seja ele está de acordo com do demais colegas acima. Ele deve oferecer contribuições positivas para quem está ao seu redor e para o entorno ambiente, ou seja, ele deve ser caracterizado, também, por uma dimensão altruísta, voltada para as necessidades das pessoas ao seu redor.

um projeto de vida não deve ser um objeto para você mesmo, ele tem que trazer alguma coisa de bom para quem está ao seu redor, para o seu ambiente. Um exemplo: um bom profissional, não é um bom profissional só para ele, ele é um bom profissional para a equipe, para a empresa. As pessoas contam que ele faça um projeto bem feito, não é só o bem financeiro, para mim é uma visão egoísta, a pessoa tem que ver o que vai estar contribuindo com as outras pessoas, seja em ambiente acadêmico, profissional, em casa, para a própria família, senão ela se fecha e surgem sérios problemas psicológicos e para a sociedade, principalmente, pois o grande problema que a gente vê hoje é que as pessoas são muito voltadas para si, e não muito para os outros, isso acaba prejudicando não só a pessoa, mas o todo (*focus 4*, participante masculino 3, 17 anos, Particular Confessional).

No entendimento de Marco, estudante da escola Particular Laica, um projeto de vida deve buscar um equilíbrio entre anseios pessoais e a incidência positiva na sociedade para que não tenha um viés egoísta nem um esquecimento do próprio sujeito na sua execução, enquanto seu protagonista.

eu acho que tem que ter um equilíbrio: tanto questões pessoais quanto a melhoria da sociedade. Você não pode deixar um sobressair sobre o outro. Se sobressair só o que você almeja, vai ser considerado egoísta, se você se voltar somente para a sociedade vai esquecer a si próprio (*focus 6*, participante masculino 4, 17 anos, Particular Laica).

Fabio, por sua vez, estudante da escola Particular Confessional, concorda com Marcos no que tange à busca por um equilíbrio e ressalta que a valorização social e o aprendizado cooperativo deveriam ser pontos chave para um projeto de vida. Ele reforça o sentido e a importância de trabalho em equipe, aprendizados cooperativos, troca de experiências.

eu concordo com essa parte de valorização social como ponto chave para o projeto de vida, você não vai ser melhor sozinho, você vai ter a sua equipe, quem te apoia, que te ajuda. Você não começa sendo o melhor, você tem que ter, tem que trabalhar, vivenciar isso que se dá por meio da sociedade, assistir alguém, conversar com alguém, falar com seu chefe, falar com seu pai, a perspectiva social é muito importante (*focus 4*, participante masculino 1, 17 anos, Particular Confessional).

A dimensão da cidadania também foi elencada como um componente importante da ação e vivência do sujeito em sociedade pelo estudante Maicon, da escola Particular Confessional. Na opinião dele, ela está relacionada à extensão da ação dos sujeitos e preocupação com o bem-estar coletivo.

eu acho que essa dimensão social do projeto de vida é como reconhecer essa característica, a cidadania. Nesse quesito é preciso saber da sua extensão, não só se importar com seus dados primários, mas se preocupar com as pessoas para que elas sejam felizes e você também, junto com elas (*focus 4*, participante masculino 5, 17 anos, Particular Confessional).

As estudantes Nair e Luana, da escola Particular Laica, reforçam que a gente veio ao mundo para os outros, para ajudar o próximo e que, quando formadas, pretendem atuar em



áreas de maior vulnerabilidade social, pois as transformações e gratificações, segundo elas, acontecem mais na vida de quem ajuda o próximo, a sociedade do que quem as recebe.

Eu acho que a gente veio para o mundo para os outros, para ajudar o próximo. Eu também acho que quando eu for formada quero atuar numa área mais vulnerável, no SUS assim, contribuir de uma forma positiva e, também, se surgir oportunidade entrar numa ONG para ajudar as pessoas tipo, casas, é muito lindo isso, acho que muda mais a vida de quem tá fazendo do que de quem tá recebendo (*focus* 5, participante feminina 3, 17 anos, Particular Laica).

Acho que ter essa contribuição para o mundo é muito importante, como projetos sociais, essas coisas. Então, a gente tá aqui por alguma razão, então deixar esse legado para o mundo é muito importante. Então, não só pensar em você. Você ajudar pessoas que não tem condições acho que é um legado importante para o mundo, que a gente pode deixar (*focus* 5, participante feminina 1, 19 anos, Particular Laica).

Os dados apresentados indicam que as juventudes pesquisadas têm a compreensão de que um projeto pessoal de vida também deve ter algum tipo de incidência na sociedade, indo além das buscas, desejos e realizações pessoais. Neste sentido, como indica Damon (2009: 173), um projeto vital contempla um paradoxo: ele torna-se ao mesmo tempo “um fenômeno profundamente pessoal quanto inevitavelmente social [...] quando um projeto vital está totalmente formatado, reflete tanto aspirações genuínas do *eu* quanto necessidades práticas do mundo além do *eu*”. Ele articula aspectos e/ou dimensões pessoais e sociais que se integram com o objetivo de alcançar desenvolvimento futuro, ou seja, versa sobre aspectos que constroem a identidade. No projeto de vida, há uma interação de estilos e mecanismos de autoexpressão, integração e autodesenvolvimento, planejamento de tarefas e metas, valores morais, estéticos e sociais (Pulido & Velasco, 2009).

Nas falas das e dos jovens entrevistados, percebe-se a sensibilidade social e a dimensão ética que deve acompanhar um projeto de vida, empatia, desdobramentos e alargamentos das ações dos sujeitos para com o entorno social e a sociedade em geral por meio de princípios e valores éticos, dadas a consciência e participação cidadã dos sujeitos na vida e na transformação da sociedade e na construção de um bem coletivo. Os contextos e experiências sociais são componentes formativos que sensibilizam os indivíduos e produzem aprendizados

significativos nos sujeitos, assim como eles também podem melhorar seus contextos com base nas experiências pessoais e coletivas.

Os resultados encontram respaldo teórico na psicologia positiva (Snyder & Lopez, 2009), quando diz que os projetos vitais são constitutivos da identidade e personalidade da pessoa porque conferem sentidos à biografia dos indivíduos e destinam-se às causas sociais e coletivas amplas, ou seja, fazer algum tipo de diferença no mundo. É importante considerar que muitas juventudes que não têm algum tipo de envolvimento social ou coletivo sejam vistas pela sociedade como sujeitos que não têm um sentido atribuído às suas biografias, particularmente nos diversos e desiguais cenários e contextos brasileiros (Weller, 2014).

Nos cenários contemporâneos, nem todas as juventudes têm oportunidades, políticas públicas e ou recursos para desenvolver talentos, habilidades, competências, formação e determinação suficientes para serem sujeitos bem-sucedidos em carreiras de alta visibilidade por causa das condições e desigualdades que as perpassam e da forma como encaram a vida, o momento presente e o futuro. A maioria terá que lidar com a constatação de que eles não se enquadram nelas porque, enquanto pensam em sua futura profissão ou carreira, estão voltados para aspectos e características superficiais da vocação, e o “que podem esperar dela, se o trabalho é ou não capaz de merecer seu interesse, as possibilidades de fama e fortuna, sem considerar o que estão tentando conquistar e como suas aptidões podem ser úteis para o mundo” (Damon, 2009: 66-67). Segundo o autor, “pessoas bem-sucedidas concentram-se no que estão tentando conquistar, e tentam obter sucesso em algo que eles sabem que podem fazer bem; com isso em mente, têm certeza de que considerarão o trabalho interessante e significativo” (Damon, 2009: 67).

Na compreensão de Damon (2009), um projeto vital é acompanhado por propósitos de vida, está ancorado em uma preocupação central, sobre a qual nasce a resposta final à pergunta “*Por quê?*”. Por que faço isso e não aquilo? Por que isso é importante para mim e para os outros? Por que eu me esforço para alcançar tal objetivo?, ou seja, o “projeto vital é a razão por trás dos objetivos e dos motivos imediatos que comandam a maior parte do nosso comportamento diário” (p. 54), no qual devem estar ancorados metas e objetivos a curto, médio e longo prazo. Para que um projeto seja qualificado “vital valioso, o *como* e o *porquê* de uma ação devem ser orientados por um forte *senso moral*. Encontrar um propósito nobre significa tanto devotar-se a uma causa que valha a pena como fazê-lo de uma maneira honrada” (p. 59).

As juventudes que se encontram no ensino médio, para que possam refletir, elaborar e desenvolver seus projetos de vida, devem estar motivadas a encontrar propósitos e finalidades para a sua existência de maneira ampla. Isto envolve não só escolhas profissionais, mas também o que desejam fazer da vida, viver, construir, ser e ter no futuro, que engloba componentes pessoais, afetivos, familiares, sociais, relacionamentos, entre outros, o que se torna um complexo desafio nesta etapa da vida.

Segundo Carlyle (*In*: Araújo; Arantes & Pinheiro, 2020), a elaboração de projetos de vida supõe elementos e processos importantes a serem considerados. Podemos dizer que “é preciso entender como capacidades, crenças, valores e aspirações pessoais podem servir de base para gerar uma contribuição para a sociedade e para o mundo” (p. 13) uma vez que a intenção, a reflexão e a ação tornam-se elementos “constitutivos da ideia de projeto de vida e o engajamento em determinada área ou campo de atuação é fundamental para traduzir suas intenções e valores em ações” (p. 13).

As buscas, anseios e escolhas juvenis mais ambiciosos podem estar relacionados à busca de sentido para a vida, ancorado em componentes sociais ou coletivos, culturais, espirituais, dentre outros: “o desejo de fazer a diferença no mundo, ajudar outras pessoas, contribuir com causas maiores (Weller, 2014: 139). Mesmo partindo do pressuposto de que as condições sociais das juventudes são desiguais, elas, geralmente, quando estão comprometidas com a realização pessoal e veem também possibilidades de mudanças na sociedade, “tendem a arriscar, mesmo assumindo riscos de insucesso. Não deixa de ser uma forma de enfrentar o futuro, sabendo ou acreditando que é sempre possível reverter um caminho construindo outro” (Pappámikail 2022: 24), nos vários âmbitos da vida pessoal, profissional e da sociedade.

Diante do que foi evidenciado e analisado, percebe-se sensibilidade e abertura das juventudes para projetos, ações e envolvimento para além dos benefícios pessoais que anseiam no e com seus projetos de vida, de natureza ética, que devem ser mais estimulados, favorecidos, oportunizados, organizados pelas escolas, organizações, famílias, sociedade, instituições e outras instâncias para que as e os jovens possam visualizar e experimentar essas práticas, ir a campo, tocar a realidade e oferecer contribuições não apenas do ponto de vista assistencialista e ou por meio de voluntariados, mas como compromisso de cidadania de melhoria da vida de outras pessoas, cuidado com a natureza, a sustentabilidade, entre outros e da própria sociedade como um todo.

#### ***4.3.2 A escolha bem-feita de um projeto de vida já é uma forma de contribuir, cooperar positivamente com a sociedade***

Entre as e os jovens entrevistados, ampliando um pouco mais as contribuições que um projeto pessoal de vida pode oferecer para a sociedade e/ou com incidência social, há aqueles e aquelas que reforçam outro aspecto não menos importante, que é o compromisso e a qualidade ética do próprio projeto de vida enquanto compromisso com a sociedade, ou seja, a maneira de viver o próprio projeto de vida acompanhado por valores e atitudes pessoais. Além do que possam ser ações e incidências externas, propriamente ditas, a qualidade ética e moral das atitudes do sujeito por si só já é uma forma de contribuir, positivamente, para o bem comum e a melhoria da sociedade.

Os resultados obtidos reforçam que quando há senso ético, moral e consciência cidadã dos indivíduos em escolhas, atitudes e vivências de suas ações, já estão presentes compromissos e comprometimentos sociais que se traduzem no cotidiano como ações éticas de diferentes naturezas. Os dados demonstram que as juventudes das escolas públicas da capital e do interior focaram mais em atitudes pessoais e na qualidade ética dos projetos de vida enquanto incidência na sociedade. O que não, necessariamente, quer dizer que as juventudes das escolas particulares não tenham as mesmas percepções, embora não as tenham evidenciado.

Os estudantes Eduarda e Juca, das Escolas Públicas da Capital e do Interior, dizem que toda e qualquer ação dos sujeitos, de algum modo, reflete na sociedade, quer seja positiva quer seja negativa. O reforço sobre a incidência positiva das ações do sujeito no seu entorno e na sociedade, em geral, deverá ser estimulado, aprendido, refletido, compartilhado em razão da interdependência que há entre os sujeitos entre si e deles para com o seu meio social e a natureza. Assumir positivamente o seu papel como cidadão já é uma significativa contribuição para a sociedade.

eu acho que toda coisa que a gente faça vai fazer porque, no fundo, a gente vai estar servindo as pessoas independente do que a gente faça. Porque a gente vive no mesmo planeta. Qualquer coisinha que você faça vai afetar alguém, seja de forma boa ou ruim (*focus 7*, participante feminina 2, 17 anos, Pública da Capital).

a maneira como nós vivemos o nosso projeto de vida pode trazer tanto benefícios quanto malefícios para a sociedade. Quando eu assumo o meu papel eu já dou a minha contribuição para a sociedade (*focus 2*, participante masculino 5, 17 anos, Pública do Interior).

Complementando a fala dos jovens acima, os estudantes Pedro, Artur e João, da escola Pública do Interior, reforçam que quando as pessoas fazem escolhas e tomam decisões pautadas na ética e na justiça e que as mesmas permeiam seus projetos de vida, elas já contribuem com a sociedade eticamente e tornam-se inspiração para outras pessoas por meio de suas atitudes e ações.

nosso projeto de vida tem que trazer algum benefício para a sociedade, ela fazendo o projeto de vida dela, concluindo o que ela quer, de maneira justa, ela já está dando a contribuição dela. Todo mundo quer ser lembrado de uma forma boa pelas pessoas e sociedade (*focus 2*, participante masculino 3, 16 anos, Pública do Interior).

eu acho que você cumprindo as suas metas de maneira justa, você já contribui com a sociedade, talvez sem a intencionalidade, mas já está fazendo a sua parte (*focus 2*, participante masculino 4, 17 anos, escola Pública do Interior).

ele vai inspirar as pessoas a agirem bem (*focus 2*, participante masculino 2, 17 anos, escola Pública do Interior).

Outro aspecto ético importante ressaltando por Moisés e Fabio, estudantes da Escola Pública da Capital, é que quando a consciência das pessoas é, eticamente, bem-formada, a qualidade e a incidência natural do agir humano são boas, a contribuição positiva para a sociedade acontece como consequência natural das ações e escolhas humanas. Se o agir humano e a forma como o indivíduo conduz os seus trabalhos estão pautados na ética e na justiça, a contribuição positiva na sociedade é espontânea, natural.

eu acho que você contribui de forma inconsciente, natural, você não fala assim eu vou abrir uma empresa para gerar emprego, não, você vai abrir uma empresa para ganhar dinheiro, mas tem a parte que você gera emprego com aquilo, você não abre uma empresa só pensando que vai ajudar a sociedade aqui e pronto, você está pensando no seu lucro, em você mesmo, de forma inconsciente, natural você vai estar ajudando uma sociedade inteira (*focus 8*, participante masculino 5, 17 anos, Pública da Capital).

eu acho que é certo caso você tenha oportunidade, tipo no caso dele, ele vai abrir umas lojas e vai contribuir com a sociedade porque ele vai botar pessoas para trabalhar na loja dele, vai estar contribuindo gerando emprego e vai estar contribuindo com o todo, com uma família, talvez vai estar contratando uma mãe que talvez esteja desempregada, vai estar ajudando tanto os pais quanto os filhos com essas coisas, tá mantendo uma família (*focus 8*, participante masculino 4, 17 anos, Pública da Capital).

Os resultados evidenciam que uma parte significativa das juventudes possui sensibilidade social e tem consciência da importância dos valores e princípios éticos para orientar suas ações e projetos de vida enquanto compromisso pessoal e atitudinal para com o bem comum e a melhoria da sociedade.

Neste sentido, haveria que reconhecer que um projeto de vida sempre é elaborado dentro de um contexto socioeconômico e cultural com possibilidades, oportunidades e desafios que se apresentam ao indivíduo. Porém, ao mesmo tempo em que há um ponto de partida situado em uma determinada realidade social, ela também passa por diferentes ressignificações que demonstram o potencial de transformação da ação dos indivíduos nela, ou seja, o campo de possibilidades e oportunidades é dinâmico e acompanha o sujeito e seus projetos em movimento ao longo de sua trajetória de vida em uma sociedade dinâmica, em mutação (DeLuca; Rocha-de-Oliveira & Chiesa, 2016) que se impactam, interdependem e se complementam.

Um projeto vital social nobre é orientado por princípios e decisões éticas. Ele fornece inspiração, motivação, resiliência, elevação moral, motiva o sujeito a agir de forma empática, benévola, promove o bem-estar de outros, inspira-se em padrões morais como honestidade e respeito, é vivenciado com humildade (Damon, 2009), contrário a projetos destrutivos, antissociais, que geram prejuízos para si e para outros, são tirânicos, desrespeitam e trapaceiam, porque desprovido de vitalidade e nobreza. As e os “jovens que escolhem a carreira com base em um projeto vital resistem às armadilhas da falta de direcionamento” (Damon, 2009: 61).

Partindo destes pressuposto e constatação, escolas, família, instituições, organizações sociais e políticas e a sociedade em geral devem incentivar, fomentar e testemunhar a importância da consciência e do agir éticos dos indivíduos em suas várias instâncias políticas de acompanhamento, formação e participação. As juventudes também refletem a sociedade na

qual elas vivem e a qualidade da ética, da justiça e da democracia nos contextos sociais nos quais habitam e convivem com outras gerações.

Neste sentido, a ética contempla a dimensão do cuidado e do autocuidado para com o outro, a natureza, que devem ser reconhecidos e respeitados na sua exterioridade e alteridade pessoal e social por todos os cidadãos. Os humanos têm a capacidade racional para sistematizar um conjunto de princípios e valores válidos para fundamentar e guiar as ações e as condutas humanas no convívio social e a “a reflexão crítica sobre os valores presentes nas ações entre as pessoas na sociedade” (Cremonese, 2019: 15). Para Vásquez (2011) a ética visa explicar, esclarecer ou investigar uma realidade concreta e elaborar conceitos, princípios correspondentes para orientar a ação humana. Continua o autor:

os homens não podem ser verdadeiramente felizes na miséria, na exploração, na falta de liberdades políticas, na discriminação racial etc. Mas, por outro lado, cair-se-ia numa posição simplista se se pensasse que a criação das condições sociais favoráveis ao desaparecimento dos males que mergulham na maior infelicidade de tantos seres humanos seria suficiente para dar a todos e a cada um dos indivíduos a sua felicidade pessoal (p. 159).

A ética toca o campo da autonomia humana, por isso, ela deve ser conhecida, interiorizada, assumida, e não simplesmente obedecida e executada, pois toca o campo do poder, do querer, do agir e do dever humanos (Cortella, 2016). Ela requer indivíduos, grupos, instituições e organizações capazes de traduzir em atitudes, ações, políticas e comportamentos os costumes, os princípios, os valores e as tradições. Para esta finalidade, a educação torna-se um meio e um instrumento insubstituível, tanto em níveis micro, macro, quanto formal e informal, ou seja, cada indivíduo, grupo humano, cultura, instituição, organização e a sociedade em geral tem o legado de apresentar e comunicar suas bases e valores éticos e democráticos fundantes para as novas gerações. A avaliação ética de uma ação diz respeito tanto a um sujeito singular quanto a um coletivo. Segundo Severino, os “valores pessoais não são apenas individuais, pois só se é humano quando a existência se realiza nos registros individual e social coletivamente” (Severino, 2002: 96).

A sociedade é uma das principais instâncias de fomentação de princípios éticos e morais que devem regular e orientar o ser e o agir humanos dos cidadãos. Neste sentido, princípios e valores éticos, democráticos, direitos humanos, causas sociais, ecológicas e de sustentabilidade ambiental, entre outros, também se tornam componentes formativos obrigatórios entre e para

as gerações para a vida de cada indivíduo e em sociedade. Eles contribuem e favorecem contrapontos e canais de diálogo, reflexão, confrontos e provocações para as quais as juventudes também poderão contribuir em vista de ajudar a elaborar respostas satisfatórias para o presente, abertas e em consonância com o futuro.

Ao partir dos pressupostos acima, pode-se dizer que todos poderão contribuir para que as sociedades sejam mais empáticas, sustentáveis, equitativas, acolhedoras, justas, democráticas, pautadas em políticas, direitos, atitudes, legados e compromissos éticos e morais. Para que isso aconteça, são de fundamental importância a formação e a educação para a consciência cidadã, ética, política, social, democrática, empática, sustentável, sensível aos direitos humanos dos cidadãos, em geral, e das juventudes, em particular.

### **Conclusão**

O presente capítulo visou apresentar a compreensão que as juventudes têm sobre projeto de vida e, ao mesmo tempo, responder ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, acompanhada de sua hipótese particular. Os resultados, nos permitiram apresentar três seções acompanhadas de suas respectivas macrocategorias e subcategorias de análises emergentes dos dados, evidenciando a compreensão que as juventudes têm sobre projetos de vida aglutinados, com base nas dimensões pessoal, social/ética e profissional.

Em primeiro lugar, sobre a compreensão que os sujeitos pesquisados têm sobre projeto de vida, os resultados demonstraram que, na sua dimensão pessoal, as juventudes das escolas públicas apresentaram maior dificuldade e menor conhecimento para compreender e/ou definir, conceitualmente, o que seja um projeto de vida ou ter um projeto de vida mais definido e elaborado nesta etapa da vida e de concluintes do ensino médio. Os estudantes masculinos da Escola Pública do Interior demonstraram unanimidade em não saber definir ou conceituar o que seja um projeto de vida. Isto, não quer dizer, necessariamente, que eles não tenham conhecimentos ou intuições preliminares sobre o que seja ou verse um projeto de vida ou que não tenham, embrionariamente, um projeto de vida. Melhor dizendo, apresentam dificuldades para verbalizar o que é um projeto de vida. Os demais dados demonstraram que um projeto de vida compreende vários elementos que o compõem, sem diferenciações significativas em relação ao sexo ou à tipologia das escolas. Em geral, eles versaram sobre a visão e



problematização de futuro; saber fazer escolhas, tomar decisões; planejar a vida, ter caminhos a seguir, traçar metas a serem alcançadas.

Em segundo lugar, ao abordar a importância ou não de se ter um projeto de vida na etapa da vida juvenil e de concluintes do ensino médio, as juventudes afirmaram que é de grande valia ter um projeto de vida ao concluir o ensino médio. Os resultados apresentados destacam, em particular, que um projeto de vida não se reduz somente à escolha profissional e à orientação vocacional. As falas das e dos participantes evidenciaram que há outros componentes existenciais e demandas que as juventudes compreendem como importantes para esta etapa da vida que também precisam ser consideradas, entre elas, ter um direcionamento na vida, lançar luz e esperança no futuro, saber escolher os próximos passos a serem dados no que tange à vida na sua visão mais ampla, orgânica e integral.

Em terceiro lugar, no que tange à compreensão das juventudes sobre a perspectiva e o impacto social e ético de um projeto pessoal de vida, os resultados indicaram que as e os jovens consideram que seus projetos de vida podem contribuir e impactar a sociedade de maneira positiva e transformadora. Há uma diferenciação importante em relação ao tipo de estabelecimento de ensino, entre as escolas públicas e particulares na análise dos dados. As juventudes das escolas particulares laica e confessional deram maior ênfase ao projeto pessoal de vida enquanto um viés social e incidência positiva na sociedade com o objetivo de contribuir para melhorias das condições de vida de pessoas em situação de vulnerabilidade social, participando de projetos sociais, ações e iniciativas voluntárias pessoais ou institucionais. As juventudes das escolas públicas do interior e da capital, por sua parte, demonstraram que a contribuição e intervenção social e ética que um projeto de vida oferece para a sociedade estão mais voltadas para ações éticas dos indivíduos presentes nas atitudes e valores pessoais, no modo de ser e relacionar-se, em relação à sua participação e contribuição enquanto cidadão, quase que naturalmente, o que não exclui a participação em projetos e/ou ações de melhorias social em instâncias e instituições sociais, políticas, culturais etc.

Os dados recolhidos no trabalho de campo não nos permitem aprofundar mais e compreender melhor outros elementos que podem estar por detrás dos resultados ao constatar a natureza da possível diferenciação elencada anteriormente entre as escolas públicas e privadas, o que não quer dizer, quer seja para as juventudes das escolas particulares quer seja para as juventudes das públicas, que elas não possam também se contemplarem nas

perspectivas das e dos demais colegas em relação ao estabelecimento de ensino, pois, sobre estas questões, os participantes não foram indagados.

Para terminar, os resultados visaram apresentar e analisar as diversas perspectivas e compreensões que as juventudes possuem sobre o que seja um projeto de vida, em particular, nesta etapa de concluintes do ensino médio e da própria trajetória existencial, sobre as quais suas escolhas, decisões e atitudes são feitas e vivenciadas, abarcando, em particular as dimensões pessoal, profissional, social e ética.

Evidenciou-se que, cada vez mais, as diversidades, desigualdades, inseguranças e pluralidade de condições, biografias, singularidades, anseios, problemáticas e demandas das juventudes precisam ser consideradas e compreendidas em suas vivências e trajetórias sobre as quais e/ou com base nas quais os projetos de vida são refletidos ou elaborados.

O tema e conceito “projeto de vida” foram evidenciados pela maioria das juventudes como uma oportunidade válida e necessária para auxiliá-las e provocá-las em seus questionamentos existenciais, escolhas e decisões a serem efetivadas ao concluírem o ensino médio, assim como uma válida ferramenta para melhor conhecê-las e compreendê-las em seus anseios existenciais, pessoais, sociais e profissionais, entre outros.

Ao mesmo tempo que refletir e dialogar sobre projetos de vida no último ano do ensino médio pode ser entendido como oportuno, necessário, enriquecedor, também se torna um grande e complexo desafio para as juventudes, familiares, educadores, instituições educativas, a sociedade como um todo, em razão das múltiplas desigualdades e condições que perpassam os contingentes juvenis na realidade brasileira, entre elas as socioeconômicas, geográficas, oportunidades, sexo, gênero, étnico-raciais, geográficas.

## CAPÍTULO 5

### **A Covid-19 enquanto expressão de insegurança ontológica nas trajetórias e nos projetos de vida das juventudes do último ano do ensino médio**

#### **Introdução**

Efeitos e prejuízos decorrentes da pandemia da Covid-19 impactaram profundamente as trajetórias das juventudes do último ano do ensino médio pesquisadas. Eles podem ser comparados perfeitamente ao que Giddens (1991) e Laing (1960) nomeiam como *insegurança ontológica*. A segurança ontológica fortalece a subjetividade e a autoconfiança humanas no enfrentamento de ameaças e riscos que podem sobrepor-se à existência e trajetórias humanas, administrando a ansiedade de maneira natural e equilibrada (Santos, 2018; Kinnval & Mitzen, 2016; Giddens, 1991); contrariamente, quando as bases de sustentação emocional são abaladas e ameaçadas, emerge o sentimento de *insegurança ontológica* cujas consequências podem resultar na incapacidade ou fragilidade emocional do indivíduo de administrar, satisfatoriamente, acontecimentos, sentimentos e circunstâncias inesperadas provocadores de crises de alta magnitude<sup>59</sup>. Estes acontecimentos desencadeiam riscos sociais, inseguranças e medos existenciais, abalam as bases de sustentação emocional da segurança ontológica e tornam-se ameaças para os humanos (Hubner, 2020).

Enquanto a segurança física refere-se à proteção do corpo, a segurança ontológica está relacionada à segurança do eu, é dizer “o sentido subjetivo da escolha [...] que permite e motiva a ação e, ao mesmo tempo que é concebido para suportar as necessidades psicológicas dos indivíduos” (Pan & Hagström, 2021: 459-460). Além de compreender as causas sociais críticas e de outras naturezas, como é o caso de uma pandemia global, desencadeadora de insegurança ontológica, é importante compreender as consequências psicossociais e subjetivas delas na vida dos sujeitos (Giddens, 1991).

---

<sup>59</sup> A humanidade e as sociedades passam por constantes transformações de naturezas diversas. Na passagem da sociedade pré-moderna para a moderna, há um deslocamento das ameaças e dos riscos provindos do mundo natural, físico, externo, em sua maioria, para as ameaças e riscos produzidas pelos humanos e sistemas industriais, o mercado e a globalização com o advento da industrialização bélica de diversas naturezas de extremo e amplo poder destrutivo, pela exploração e domínio humano descontrolado da natureza e dos bens naturais, o mercado e o capital globalizados (Giddens, 1991; Beck 2011; Bauman, 2001, 2008).

Este capítulo visa responder ao objetivo específico II “Descrever os efeitos que as juventudes do último ano do ensino médio atribuem a pandemia da Covid-19 em suas trajetórias e na definição de seus futuros projetos de vida” e a sua hipótese particular: “A experiência vivida pelas juventudes do último ano do ensino médio com a pandemia da Covid-19 traduziu-se em dificuldades diversas e desiguais de acordo com o contexto familiar, o sexo e o tipo de estabelecimento de ensino, identificando impactos que prejudicaram as suas trajetórias e os seus projetos de vida, particularmente em relação à saúde mental, ao medo, à vida acadêmica, ao desemprego, à perda de rendimentos, à socialização, às escolhas e decisões, entre outros aspetos”. Outros efeitos, relacionados a aprendizados e perspectivas de futuro serão indicados nos capítulos VI e VII desta tese.

Um questionamento que pode ser feito enquanto expressão de insegurança ontológica está relacionado ao projeto de vida atual e futuro das juventudes? Do ponto de vista da pesquisa, os prejuízos e dificuldades impostos pela Covid-19, ao impactarem sonhos, vivências, socialização escolar, sentimentos e trajetórias das juventudes.

Para apresentar os resultados, o presente capítulo está organizado em quatro seções. A primeira seção versa sobre prejuízos e dificuldades da Covid-19 relacionadas a experiências familiares. São considerados aspectos como perdas familiares, experiência do luto, medo de contaminação e transmissão do vírus entre os membros da família, consequências do desemprego, conflitos familiares e mudanças nas oportunidades de trabalho.

A segunda seção versa sobre prejuízos e dificuldades presentes nas experiências e trajetórias educacionais das juventudes. São evidenciados os aspectos como sensação de insegurança educacional, cognitiva e de aprendizagem, dificuldades e implicações vividas ao realizar estudos no formato remoto e telemático em casa, adaptando-se ao ensino virtual e digital, fora do ambiente escolar tradicional.

A terceira seção aborda os impactos adversos da Covid-19 nas interações sociais, considerando as consequências do isolamento e do distanciamento físico, afetivo e social entre as juventudes pesquisadas, que são de grande importância para eles e elas nesta etapa da vida pessoal, social e escolar.

A quarta seção aborda os impactos da pandemia nas questões relacionadas a medos, ansiedade e saúde mental das e dos jovens. A análise desses dados se concentrará em duas variáveis principais: os medos decorrentes da situação atual e a saúde mental.

A contribuição específica deste trabalho de campo versa sobre um segmento juvenil específico – jovens do último ano do ensino médio de escolas públicas e particulares no estado de São Paulo – sobre o qual ainda não foram encontrados estudos e literaturas sobre prejuízos e dificuldades decorrentes da Covid-19 enquanto expressão de insegurança ontológica que impactou suas vivências, sentimentos, trajetórias e perspectivas de vida.

### **5.1 A Covid-19 enquanto expressão de insegurança ontológica nas experiências sociofamiliares**

Por ser a pandemia da Covid-19 algo muito novo para as juventudes e a forma de como ela manifestava-se, os sentimentos e as experiências foram muito intensos e distintos. Cada qual relatou o que mais lhe impactou no que tange a sentimentos ou experiências vividas relacionados ao número de mortes e não poder velar os entes queridos, o luto, o medo de contaminação e as desigualdades no enfrentamento da pandemia. Isto se observou majoritariamente entre as falas femininas. Por exemplo, Mara, estudante de Escola Particular Laica, relata que o número de mortes e as desigualdades sociais foram muito impactantes enquanto decorrências da Covid-19.

as mortes que a gente teve durante a pandemia foram muitas, é uma coisa que mais toca na gente, a desigualdade que é o que a gente mais vê nas fotos e vídeos, pessoas vivendo coisas deprimentes, comendo comida do lixo, acho que isso é uma mudança que vai ficar e vai deixar marcas bem tristes (entrevista feminina 1, 17 anos, Particular Laica).

O relato de Mara evidencia a emergência e o impacto das mortes na vida cotidiana dos jovens. Isto é reforçado pelas estudantes Ana e Eduarda, das Escolas Públicas do Interior e da Capital, para quem o luto, a perda de familiares, não poder velar os entes queridos e amigos foram os aspectos mais destacados.

Para mim, o mais difícil foi o luto, o principal efeito foi o luto, perdi 4 pessoas; difícil para todo mundo, todo mundo lida com o luto de um jeito. Foi o pior ano que eu tive, também por questões psicológicas (*focus* 1, participante feminina 1, 17 anos, Pública do Interior).

Não só perder as pessoas, mas a forma como as pessoas morreram e a gente não pode ir nem no enterro, é como se a pessoa literalmente desaparecesse. Eu não perdi gente da minha família, mas eu perdi 2 amigos, aí eu senti muito porque eram pessoas que eu via quase

sempre, era tudo muito estranho (*focus* 7, participante feminina 2, 17 anos, Pública da Capital).

Mesmo com as medidas e políticas sanitárias implementadas (distanciamento físico e disponibilidade de vacinas), a Covid-19 resultou em inseguranças, medos e um alto número de contaminações e mortes entre a população brasileira, devido à insuficiência de equipamentos médicos, medicamentos e estruturas hospitalares, entre outros fatores<sup>60</sup> (Ministério da Saúde do Brasil, 2021; Conjuve, 2020; Luz; Feffermann; Abramovay, et al., 2021).

Sobre este aspecto, o trabalho de campo indica que as juventudes femininas das escolas públicas ficaram mais expostas e evidenciaram mais situações e consequências da pandemia, acompanhadas de medos e inseguranças, o que não significa, necessariamente, que outros sujeitos jovens não passaram por situações similares. O fato é que este conteúdo foi mais emergente entre o público feminino e estabelecimentos de ensinos públicos.

À medida que pessoas mais próximas e familiares eram contaminados pelo vírus, muitos deles, assintomáticos, maior era a sensação de medo e insegurança. O medo da contaminação, a instrumentalização política da Covid-19 pelo governo brasileiro e outros grupos de empresários e instituições, a perda de renda e desemprego, os dolorosos sintomas da doença e a morte de familiares e amigos deixavam as pessoas mais expostas e inseguras (Barreto Jr; Correia; Souza, et al., 2023).

Os resultados da pesquisa sugerem que o medo de contrair o vírus também esteve muito presente entre as juventudes, mesmo que elas não fossem consideradas, *a priori*, população de risco. Sobre isto, é necessário indicar que as juventudes, foram, em muitas situações e

---

<sup>60</sup> Brasil registra 352 novas mortes por Covid; casos conhecidos passam de 33 milhões. G1. 12 jul. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/saude/coronavirus/noticia/2022/07/12/brasil-registra-352-novas-mortes-por-covid-casos-conhecidos-passam-de-33-milhoes.ghtml>. Acesso em: 13 jul. 2022.

CNS denuncia internacionalmente governo brasileiro por violação de direitos humanos durante pandemia. Conselho Nacional de Saúde. 1 out. 2021. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/ultimas-noticias-cns/2071-cns-denuncia-internacionalmente-governo-brasileiro-por-violacao-de-direitos-humanos-durante-pandemia>. Acesso em: 15 jul. 2022.

Betim, F. Um Governo negacionista e doente de covid-19. El País Brasil. 20 jul. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-07-20/um-governo-negacionista-e-doente-de-covid-19.html>. Acesso em: 15 jul. 2022.

contextos, os indivíduos que mais estiveram expostos ao vírus<sup>61</sup>, muitas vezes atuando para auxiliar familiares, aumentar a renda pessoal ou familiar, atender pessoas mais suscetíveis ao vírus, sujeitar-se a precariedades nas condições laborais como entregadores de aplicativos etc.<sup>62</sup> (Dias & Pinto, 2020). Por outro lado, houve também parcelas de juventudes que subestimaram a contaminação, expunham-se frequentando lugares sociais e coletivos, foram pouco observantes das orientações sanitárias para a contenção da contaminação do vírus<sup>63</sup>. Ao mesmo tempo, muitas e muitos jovens tiveram medo de contaminar-se e contaminar familiares e amigos<sup>64</sup>.

Por outra parte, conforme o que foi assinalado anteriormente por Ana e Eduarda, ademais das dificuldades da perda de entes queridos decorrentes da Covid-19, há uma sensação estranha em torno à pandemia, um medo latente tanto do vírus quanto de suas consequências. Sobre isto, as experiências de Guto e Luiza, estudantes da Escola Pública da Capital, no que tange a contrair o vírus, o medo de infectar-se ou infectar familiares deixou-os bastante apreensivos e tensos por causa das consequências que poderiam advir para a vida pessoal ou familiares.

no começo dela nesse ano foi um pouco desequilibrado por conta que a minha família, eu meu pai e minha mãe pegamos a Covid, aí da minha parte o meu pai ficou internado e aí ficou meio instável a situação (*focus* 8, participante masculino 1, 17 anos, Pública da Capital).

acho que é um momento que a gente se desespera, porque a gente nunca espera, mesmo tomando todos os cuidados acaba acontecendo e assim, a questão, da minha mãe. Ela tinha

---

<sup>61</sup> Lacerda, P. Jovens são os mais afetados pelos efeitos da pandemia, mostra estudo. Agência Brasil. 4 mar. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2023-03/jovens-sao-mais-afetados-pelos-efeitos-da-pandemia>. Acesso em: 22 maio 2023.

<sup>62</sup> Idoeta, P. A. Pandemia ameaça criar 'geração perdida' de jovens expondo-os a empregos precários, diz OCDE. BBC News Brasil. 27 maio 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-52814564>. Acesso em: 20 jul. 2022.

<sup>63</sup> JOVENS desrespeitam isolamento social e fazem festa na Concha Acústica. Correio Brasiliense. 4 abr. 2020. Disponível em: [https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2020/04/04/interna\\_cidadesdf,842424/jovens-desrespeitam-isolamento-social-e-fazem-festa-na-concha-acustica.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2020/04/04/interna_cidadesdf,842424/jovens-desrespeitam-isolamento-social-e-fazem-festa-na-concha-acustica.shtml). Acesso em: 15 mai. 2022.

<sup>64</sup> Alta incidência de Covid-19 em jovens eleva medo de contaminação nas famílias. CNN Brasil. 6 dez. 2020. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/alta-incidencia-de-covid-19-em-jovens-eleva-medo-de-contaminacao-na-familia/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

que ir trabalhar porque tinha a parte do *delivery* também, então, ela tinha que tomar um cuidado a mais porque era só eu e ela. Se ela pegasse, eu provavelmente pegaria também, e quem iria nos ajudar? Foi um momento muito tenso para a gente e bem no começo eu fiquei com medo de sair na rua por conta disso, porque se eu pegar eu passo para ela, e se eu passar para ela, ela vai ficar sem trabalhar, e como a gente iria se sustentar? E perder gente da família abalou muito a gente porque a gente não tava lá junto com a família, a gente tava distante, então isso mexeu muito com o nosso psicológico (*focus 7*, participante feminina 1, 19 anos, Pública da Capital).

O que foi destacado por Luiza, ressalta as desigualdades socioeconômicas que também impactaram profundamente as trajetórias de vida das juventudes brasileiras. Entre as diversas e desiguais consequências desencadeadas pela Covid-19 na vida da população mundial e na sociedade como um todo, estão o distanciamento físico e o fechamento de serviços não essenciais, o impacto econômico e desempregos, perda de renda pessoal, empresarial e familiar, precarização das condições de trabalho e o confinamento familiar e/ou doméstico (Kee Kin *In*: Pedroso; Gisi, 2020; Luz; Feffermann; Abramovay, et al., 2021). Uma parcela da população que foi bastante afetada foram as juventudes no que tange ao desemprego<sup>65</sup>, as condições de emprego e conflitos familiares, desencadeando consequências nos seus estudos, particularmente as de maior pobreza e exposição a vulnerabilidades<sup>66</sup>. Estes elementos influenciaram de maneira bastante profunda as vivências, escolhas, sonhos e trajetórias de vida, educacional, social e profissional de muitas juventudes.

O estudante Artur, da Escola Pública do Interior, relata que a Covid-19 será uma grande ferida. Ela fez muitas pessoas sofrerem, perderem sonhos, interferiu nos propósitos e projetos

---

<sup>65</sup> A relação entre juventudes e mundo do trabalho ainda é pouco discutida na atualidade e marcada pela difícil entrada das e dos jovens no primeiro emprego e pela rotatividade entre trabalhos, particularmente pela falta de qualificação profissional que requer sempre experiência para jovens que pleiteiam trabalhos, além das condições laborais e a qualidade do trabalho que precisam ser melhor discutidas e contar com políticas públicas de incentivo, apoio e formação (Cepal, 2020; Conjuve, 2020).

<sup>66</sup> Segundo Dejours (2017) e Araújo (2022), a relação com o trabalho está presente tanto na construção da qualidade da saúde mental quanto na gênese da doença, pois as condições laborais podem ser fonte tanto de prazer e desempenho na construção da saúde quanto de sofrimentos e constrangimentos psíquicos. Quanto mais a precariedade nas trajetórias laborais das juventudes forem acentuadas em relação a outras faixas da população, as “condições de trabalho são uma determinação social fundamental para a saúde dos jovens” (Araújo, 2022: 152).



de vida presentes de todas as categorias de pessoas e da sociedade, gerando muitas perdas e danos.

Acho que vai ser como se fosse uma grande ferida, fez as pessoas sofrerem, muitas pessoas perderam parte dos sonhos que a pandemia interrompeu, interferiu nos propósitos das pessoas, não só para os jovens, para os adultos, as crianças, para a sociedade como um todo, marcada por grandes perdas, sonhos destruídos (entrevista masculina 2, 17 anos, Pública do Interior).

Para Robson, estudante da Escola Particular Laica, o foco pessoal, geralmente, estava mais voltado para reclamações relacionadas a uma rotina de vida acelerada e com muitos afazeres pessoais. Porém, ele ressalta que em meio a tudo isto, o que mais lhe chamou a atenção foi o aumento da taxa de desemprego.

as vezes a gente reclama muito da nossa rotina, que é muito chata, corrida. O que me chama muito a atenção com a pandemia é a taxa de desemprego, tem muita gente que ficou desempregada (*focus* 6, participante masculino 3, 17 anos, Particular Laica).

O relato de Robson destaca o desemprego como um dos impactos da pandemia entre os jovens. Isto também evidencia a dimensão mais ampla em torno ao âmbito socioeconômico das juventudes e suas famílias. Relacionado ao relato de Robson, as estudantes Josefa e Maria, da Escola Pública do Interior, os estudantes Moisés e Fabio, da escola Pública da Capital, concordam que a pandemia impactou na dimensão financeira e perda de renda pessoal e/ou familiar, no afastamento entre familiares. Isto também pode ser referendado por outros autores e estudos (Luz; Feffermann; Abramovay, et al., 2021).

financeira também. Em famílias gerou um afastamento grande, a gente se afastou muito de outros parentes (*focus* 1, participante feminina 4, 17 anos, Pública do Interior).

Nas famílias trouxe a questão financeira, que muita gente tá deixando de vir na escola para trabalhar e ajudar em casa mesmo que a família precisa e algumas ou muitas famílias acabaram ficando desunidas por ficar em casa por causa do isolamento às vezes perde o contato, o instinto de querer ser independente e viver a sua própria vida (entrevista feminina 2, 17 anos, Pública do Interior).

para mim eu acho que, a minha irmã ficou em casa trabalhando em *home office*, minha mãe ficou desempregada, meu irmão também, a família dele também porque ele é casado e tem uma parte deles lá de frutaria também fechou e eu acho que foi bem pesado, desmotivou todo mundo, deixou a maioria das pessoas desempregadas, sem dinheiro e foi triste, nada bom (*focus 8*, participante masculino 4, 17 anos, Pública da Capital).

para mim só atrapalhou um pouco, o meu pai que teve que diminuir o tempo de trabalho e aí começou a receber menos, mas foi de boa até. Minha mãe trabalha em casa e cuida de uma criança, no mesmo prédio também a criança, tranquilo. Também me atrapalhou porque tipo assim, como participo de circo eu fazia apresentações e aí como fechou tudo eu fiquei sem trabalho para fazer (*focus 8*, participante masculino 3, 17 anos, Pública da Capital).

Em relação ao âmbito laboral, as preocupações das juventudes não apontaram apenas para o desemprego, senão também para outras implicações e até oportunidades de trabalho em um contexto de crise sanitária e econômica. Sobre este ponto, os estudantes Michel e Moisés, da Escola Pública da Capital, relatam que a pandemia também resultou para eles em oportunidades de trabalho, amadurecimento pessoal, desenvolvimento de habilidades sociais, adquirir alguma fonte de renda e ocupar-se em vista de não desenvolver quadros depressivos.

eu trabalhei também durante a pandemia, acho de março até julho, uma coisa assim, cinco meses e meio, acho que ajudou a amadurecer bastante, e quando eu saí, voltei para o trabalho antes da escola, eu acho que eu pude testar a minha habilidade social bastante no trabalho, de conversar bastante e lidar com o cliente no mercado (*focus 8*, participante masculino 5, 17 anos, Pública da Capital).

para mim só me beneficiou porque pessoalmente eu trabalhava num lugar e por causa da pandemia o meu contrato foi renovado, eu era jovem aprendiz, e se não fosse isso eu ficaria em casa acho que um ano e dois meses não fazendo nada, então eu pude trabalhar todos os dias, ganhar dinheiro, e se não fosse a pandemia eu acho que estaria depressivo hoje em dia e não teria tanta oportunidade como eu estou tendo agora, para mim ela só me beneficiou, pessoalmente (*focus 8*, participante masculino 4, 17 anos, Pública da Capital).

Um elemento sobre os resultados, a ser destacado, é que as juventudes das Escolas Públicas do Interior e da Capital e suas famílias ficaram mais expostas aos riscos de desemprego e diminuição de renda familiar por causa da perda de emprego ou diminuição de

renda e recursos financeiros. Sobre este ponto, a literatura também indica que haverá diversos prejuízos que acompanharão as famílias e suas trajetórias, ao mesmo tempo em que outras disseram que a pandemia resultou em oportunidade laboral para aumento de renda pessoal e/ou complemento de renda familiar (Cepal, 2020; Luz; Feffermann; Abramovay, et al., 2021).

Outra evidência prejudicial destacada nas falas das juventudes femininas das Escolas Públicas do Interior e da Capital pesquisadas<sup>67</sup> está relacionada aos conflitos e violências familiares domésticas<sup>68</sup>, vivenciadas por mulheres<sup>69</sup>, devido ao confinamento domiciliar. Com efeito, durante o trabalho de campo não foram encontradas evidências relativas aos conflitos familiares entre os jovens do sexo masculino nas instituições escolares pesquisadas. Isso não é indicativo que tais conflitos não tenham ocorrido. Porém, pode sugerir que, possivelmente, tenham sido mais intensos e evidenciados pelo público feminino.

Em consonância com a perspectiva acima, as estudantes Marta, Luiza, Leticia e Maria, das Escolas Pública da Capital e do Interior, concordam entre si de que o confinamento familiar e distanciamento físico resultantes do momento pandêmico provocou conflitos, brigas e tensões familiares.

eu estava seguindo um rumo e parece que caiu (pá). O que que eu faço agora? Que caminho que eu vou seguir, entendeu? Não tem escola, você tem que ficar em casa, aí você tem conflito na família, aí você fala putz, meu, a minha vida tá uma merda, não tenho para onde ir, sabe. Briga, muita briga, distanciamento, um querendo matar o outro (risos). Sem a pandemia, você já tinha briga com a sua família, mas você tinha as suas coisas para fazer: ir para a escola, tinha curso, tinha trabalho, estava um pouco distante, entendeu... aí veio a pandemia e você tem que ficar a família toda enfiada numa casa, um olhando para a cara

---

<sup>67</sup> Mendes, A. M. S.; Silvia, E. G. da. A violência doméstica em tempos de pandemia. Brasília: GESM, 2020. 18 p. Disponível em: <https://www.sejus.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/01/violencia-domestica-em-tempos-de-pandemia.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2022.

<sup>68</sup> Violência doméstica durante a pandemia de Covid-19. [S. l.]: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2020. 10 p. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2018/05/violencia-domestica-covid-19-ed03-v2.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2022.

<sup>69</sup> Lima, E.. Violência contra as mulheres no contexto da Covid-19. Fiocruz. 25 nov. 2021. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/violencia-contra-mulheres-no-contexto-da-covid-19>. Acesso em: 12 jun. 2022.

do outro todo dia, um aturando o que o outro fala todo dia, é difícil, entendeu (*focus 7*, participante feminina 5, 17 anos, Pública da Capital).

na minha teve bastante distanciamento, porque aqui em São Paulo só mora eu e minha mãe, a nossa família é do nordeste. Então, todo ano a gente vai para lá nas férias e por conta da pandemia a gente não conseguiu, então foi um ano que eu briguei bastante com a minha mãe porque a gente ficou muito junta e então não bate as ideias, foi um negócio assim muito assustador, porque eu nunca fui de brigar com a minha mãe, nessa pandemia foi horrível e eu briguei muito com ela, o distanciamento da família, a saudade, acho que junta tudo, acho que também a pressão da pandemia, a gente não saber o que fazer, então acho que junta tudo e a gente tenta descontar na outra pessoa, porque não têm para onde a gente se salvar, não tem mais o que fazer (*focus 7*, participante feminina 1, 19 anos, Pública da Capital).

na minha família a gente brigou muito, tanto porque eu não tinha mais tanto para fazer e a minha mãe também não. Ela tava trabalhando, mas quando ela voltava tinha duas crianças dentro de casa, meu irmão de 12 anos e eu. A gente ficava brigando e ela chegava para brigar também e também essa preocupação da família e a saudade também porque eu ia bastante na casa dos meus tios, meus primos, alguns dos meus tios pegaram Covid, tem essa coisa de ajudar, mas não tem como ajudar porque tem esse perigo também de você ir lá, pegar, trazer para dentro de casa. A gente ia para a internet, mas nem isso a gente tinha para fazer porque chega uma hora que a gente também já viu tudo da internet (*focus 7*, participante feminina 3, 18 anos, Pública da Capital).

o comércio afetou bastante, problemas em casa, brigas por ficar trancados, problemas psicológicos, aconteceu uma separação na família (*focus 1*, participante feminina 2, 17 anos, Pública do Interior).

As falas de Marta, Luiza, Letícia e Maria indicam que do distanciamento físico e o confinamento doméstico podem ter resultado vários desafios e prejuízos relacionados à qualidade da saúde mental, conflitos e experiências de violências. Isso foi mais enfatizado pelas juventudes femininas das escolas públicas, por situações diversas. Dentre eles, maior proximidade e contato físico, compartilhamento e/ou ocupação simultânea de muitos espaços da casa por várias pessoas, o que geralmente poderia não acontecer por causa da rotina de trabalhos, lazer e estudos dos membros da família, além do estresse e inseguranças do próprio contexto pandêmico (Conjuve, 2021; Araújo, 2022).

Os vários resultados apresentados podem corroborar para a compreensão de que as experiências, rotinas e sentimentos das juventudes foram impactados, de alguma maneira, pelas consequências da Covid-19, assim como suas famílias. Os impactos sofridos por eles e elas, embora mais enfatizados pelas juventudes femininas das escolas públicas, podem ter ocasionado prejuízos diversos tanto para o seu momento presente quanto para seus projetos de vida futuros devido aos efeitos sofridos em suas experiências e trajetórias, mesmo sendo de natureza mais complexa a ser mensurada, uma vez que nesta etapa da vida as juventudes ainda são bastante dependentes de suas famílias sob vários aspectos e gozam de pouca autonomia e independência em fatores diversos. As literaturas e estudos apresentados contribuem para fundamentar e ampliar aspectos diferentes desencadeados por prejuízos nas vivências e trajetórias de vida das juventudes até o momento e poderão deixar também marcas diversas e profundas em seus anseios e projetos de vida futuros.

## **5.2 Experiências, trajetórias e inseguranças socioeducacionais das juventudes durante a pandemia da Covid-19**

Entre as medidas sanitárias preventivas para mitigar a propagação do vírus da Covid-19, o distanciamento físico foi uma delas, resultando no fechamento das escolas e a migração urgente, para a maioria das instituições de ensino, famílias, estudantes e governos, do formato educacional presencial para as modalidades telemática e virtual, conforme as estruturas e recursos desenvolvidos e disponíveis em cada escola, cidade, estado e país.

Tal medida interrompeu bruscamente a frequência e convivência escolar, necessárias para a socialização dos estudantes com seus pares, e acarretou vários prejuízos para a saúde física e mental de muitos deles, intensificados pela dificuldade de acessar serviços e sistemas de saúde, nível socioeconômico, alimentação e condições de moradia (Köptcke; Pinto & Padrão, 2022: 139), além da sensação e experiência de defasagem educacional nas trajetórias de ensino e aprendizagem que acompanharam a maioria dos estudantes em âmbito mundial.

Os resultados do trabalho de campo indicam que estudantes femininas dos quatro estabelecimentos de ensino bem como estudantes masculinos da Escola Pública do Interior tiveram percepções de frustração, dúvidas, pessimismos, defasagens educacionais e de conhecimento, entre outros, em seus percursos educativos. Esses fatores podem ter gerado vários prejuízos em seus desempenhos acadêmicos que, por sua vez, poderão resultar em

defasagens e preparação insuficientes não apenas para os exames para ingressar na universidade, mas, também, em outras escolhas que farão e decisões que deverão tomar, ao concluir o ensino médio. As experiências vividas os deixam mais temerosos, amedrontados e inseguros. Podemos identificar estes fatos no relatado de Eduarda, estudante da Escola Pública da Capital, para quem:

a educação é a base de tudo independente do que a gente vai fazer. Eu acho que as pessoas estão muito inseguras porque a gente perdeu muito tempo de ensino. As pessoas também estão preocupadas com emprego, se elas vão ter comida para comer, se vão poder se sustentar porque tem muita gente que eu conheço que tá tentando de qualquer forma, mas é muito difícil, porque a gente não tem estrutura e quem antes era pobre ficou mais pobre ainda. Mas, eu acho que cada um na verdade está sofrendo de um jeito (entrevista feminina 2, 17 anos, Pública da Capital).

Em consonância com os relatos de Eduarda, soma-se a opinião de Ana, ao expressar a sensação de que os dois últimos anos do ensino médio com a pandemia prejudicaram profundamente suas trajetórias, processos de maturação humana e socialização, mudanças de pensamento e escolhas a serem feitas por eles com relação ao que desejam ser e fazer. A indecisão e insegurança sobre sonhos, escolhas, futuro e de como enfrentarão os desafios ao concluir o ensino médio, com a sensação de defasagem e desempenho educacional, social e humano insuficientes, poderá acompanhar e interferir negativamente em suas trajetórias, sentimentos e perspectivas de vida.

dos 15 aos 17 é basicamente o último ciclo que a gente tem como adolescente, depois a gente se torna independente, responsáveis pelos próprios atos, a gente perder estes dois anos de ensino médio afetou muito né, mudou o pensamento do que a gente queria ser e o que quer ser agora. Decai de 10 para menos 10 (*focus* 1, participante feminina 1, 17 anos, Pública do Interior).

Na visão de Carla e Pedro, estudantes das Escolas Particular Laica e Pública do Interior, a pandemia interferiu no acesso, aprendizado e produção de conhecimentos para muitos jovens. Eles julgam que o aprendizado obtido ficou com muitas lacunas e não corresponde ao que deveria ser se estivessem presencialmente na escola. O aspecto mais preocupante evidenciado é que a defasagem de aprendizagem e lacunas no conhecimento das juventudes concluintes do

ensino médio dificilmente serão recuperados, ou seja, já lhes trouxe prejuízos diversos e poderão acompanhá-los em trajetórias educacionais, humanas e profissionais futuras.

Acho que em termos de conhecimento que muitas pessoas deixam de ter. Acho que também na educação e os verdadeiros valores que a vida nos dá. Para alguns a falta de oportunidade, para outros a falta de interesse. Acho que não se pode enquadrar em uma coisa ou outra (*focus 5*, participante feminina 2, 17 anos, Particular Laica).

Com certeza, vai ser uma sequela enorme para a sociedade brasileira eu acho, porque a escola não é as melhores do mundo, mas ela é necessária. Eu tenho medo disso no futuro aparecer porque foi uma geração que perdeu dois anos de estudo. Acho que isso vai ser bem grave. Não sei se eles vão conseguir recuperar. Por exemplo, meu irmão perdeu dois anos, do quinto e do sexto, não sei, isso foi bem grave, mas para que tava no ensino médio, para nós que vamos sair da escola, vamos sair da escola sem saber muita coisa, sem estar bem estruturo, então acho que vai deixar uma sequela enorme para quem tava o ensino médio que vai refletir na sociedade daqui uns anos (entrevista masculina 1, 16 anos, Pública do Interior).

A estudante Marta, da Escola Pública da Capital, diz sentir-se burra, frustrada com o percurso educacional feito durante a pandemia. Segundo ela, isto já impactou a sua trajetória educacional e irá influenciar o seu desempenho no Enem.

eu me sinto burra, muito burra. Eu fico frustrada, muito frustrada. Porque a vida toda eu estou na escola, com meus amigos, o professor manda fazer a atividade, eu faço a atividade, eu fico pensando: daqui uns meses eu não estarei mais na escola e o que eu vou fazer? E o Enem, como é que eu vou fazer o Enem se a minha base está incompleta, sabe? Se você for fazer um curso, você melhora isso. Mas como eu vou fazer o Enem? Realmente eu estou sendo sincera, eu me sinto burra se eu for fazer uma prova, eu não vou saber nada daqui (*focus 7*, participante feminina 5, 17 anos, Pública da Capital).

Outro aspecto preocupante apresentado por Maria, estudante da Escola Pública do Interior, são a dúvida e a insegurança sobre o conhecimento adquirido, pois ela não se sente satisfeita e confortável com o seu desempenho estudantil realizado. A percepção é que os dois anos de pandemia tornaram-se um hiato em relação ao conhecimento, autoconhecimento, socialização e desempenhos humano e educativo, acarretando a percepção de concluir o ensino

médio de maneira muito debilitada e insatisfatória cujas consequências já são perceptíveis em suas trajetórias e poderão assumir proporções maiores em relação às escolhas, decisões projetos de vida futuros.

Acho que a pandemia trouxe um pouco de dúvida porque eu não me sinto de concluir o ensino médio com o conhecimento que eu tô levando daqui por ter perdido praticamente dois anos de escola e eu sinto que me falta algum conhecimento, então me gerou dúvida em questão de fazer uma faculdade, querer um cargo muito maior, almejar uma coisa muito grande de futuro profissional, até em terminar o ensino médio porque talvez ele pense hoje que vai terminar sem bagagem nenhuma e então talvez não precise mais vim (entrevista 2, 17 anos, Pública do Interior).

A estudante Joana, da Escola Particular Confessional, relata que há um sentimento pessimista e de atraso que a acompanha diante do insuficiente percurso acadêmico no formato telemático realizado por ela nos últimos anos do ensino médio pandêmicos, prejudicando o seu foco e desempenho nos estudos.

Eu acho que o sentimento de você tá atrasada, acaba te deixando pessimista, então eu acho que se eu tivesse começado o terceiro ano presencial 100% desde do dia 1, ia tá todo mundo mais focado, porque às vezes a pessoa fala assim, nem vou pegar essa matéria, tô atrasada, não tenho o começo dessa matéria, como eu vou pegar o final (*focus 3*, participante feminina 6, 18 anos, Particular Confessional).

A estudante Alice, da Escola Particular Laica, relata que os estudos não foram levados muito a sério também em casa, prejudicando-a tanto no aspecto acadêmico quanto na maturação humana. Ela sente necessidade de fazer um cursinho preparatório para sentir-se melhor preparada para prestar os exames em vista de ingressar na universidade e escolher a faculdade que deseja fazer.

eu acho que a pandemia interferiu bastante porque eu estava no segundo ano, eu acho que eu poderia amadurecer para sair do ensino médio e ir pra faculdade, mas os estudos não foram levados muito a sério, até mesmo em casa. Agora eu estou pensando em fazer mais um ano de cursinho para amadurecer, porque eu não me sinto preparada para enfrentar a faculdade (*focus 5*, participante feminina 5, 17 anos, Particular Laica).



Por fim, Fabio, estudante da Escola Pública da Capital, diz que, na pandemia, conseguiu mais tempo para realizar seus treinos em vista do que deseja seguir como carreira e trabalho circense, por causa das aulas remotas. Porém, diz ele que não aprendeu nada nos dois últimos anos devido ao formato das aulas telemáticas, ou seja, também enfatiza a defasagem educacional que poderá acompanhá-lo em suas trajetórias e escolhas futuras.

como eu faço circo né, eu consegui treinar mais dias, mais tempo também, tipo, vai me ajudar mais para frente com os treinos, também. Na escola eu não aprendi nada na escola com a pandemia (*focus 8*, participante masculino 3, 17 anos, Pública da Capital).

A escola é uma das principais instâncias educacionais que contribui para a formação e aprendizagem dos cidadãos, em geral, particularmente de crianças, adolescentes e jovens. Além da missão e vocação formativas, aquisição, produção e compartilhamento de saberes, valores éticos, democráticos e conhecimentos, ela torna-se experiência privilegiada para a socialização e humanização dos sujeitos, mitigação da exclusão social, fomento e promoção da inclusão social, desenvolvimento de habilidades e competências para viver em sociedade e exercer a cidadania, entre outros (Weller, 2014; Carrano & Dayrell: 2014; Charlot, 1997; Luz; Feffermann; Abramovay; et al., 2021; Gadotti, 2003).

A escola também pode ser ambiente e expressão de conflitos, medos, inseguranças, desigualdades, autoritarismos, violências e tensões entre os múltiplos e diferentes mundos e condições socioeconômicas e culturais que acompanham as e os estudantes, professores, demais colaboradores que convivem nos ambientes educacionais institucionais (Conjuve, 2020; Unesco, 2020; Freire, 2005). Essa dinâmica foi particularmente mais acentuada pela pandemia de Covid-19.

O fechamento prolongado das escolas por quase dois anos obrigou milhões de crianças, adolescentes, jovens e adultos a não frequentarem fisicamente as escolas e terem que migrar, inesperadamente e sem preparação prévia e aparatos tecnológicos adequados, para a maioria deles, para a modalidade de educação remota, virtual ou semipresencial. Mesmo havendo iniciativas e propostas de educação e formação no formato digital, elas estão mais focadas no ensino superior, profissional e cursos de aperfeiçoamento voltados de modo particular para o público adulto e não para crianças, adolescentes e adultos na educação básica, especialmente nos cenários brasileiros (Reimers, 2022).

Os resultados apresentados evidenciam que para grande parte das juventudes do último ano do ensino médio a aprendizagem, o desempenho e o desenvolvimento de habilidades e competências, o autoconhecimento, a socialização e o conhecimento adquiridos durante a pandemia, ausentes do ambiente escolar, foram débeis e insatisfatórios, ou seja, deixaram diversas lacunas, inseguranças e debilidades em suas trajetórias educacionais, sociais e existenciais, enquanto concluintes do ensino médio e nesta etapa da vida diante da qual deverão fazer escolhas, tomar decisões e assumir outras responsabilidades em várias dimensões da vida pessoal, social, afetiva, profissional etc. Porém, sentem-se despreparados, insatisfeitos e inseguros devido ao desempenho pessoal e acadêmico realizados por eles, o que poderá prejudicá-los ainda mais em trajetórias e perspectivas de vida futuras.

De outra parte, é possível assinalar que os resultados apresentados também coincidem com outras evidências empíricas sobre o tema. Duas pesquisas relatam dificuldades que as e os estudantes tiveram em relação aos estudos durante a Covid-19. A pesquisa das Nações Unidas (2022) sobre juventudes da América Latina e Caribe no contexto da pandemia da Covid-19 relata que 67% dos estudantes disseram estar aprendendo menos ou mais lento com os estudos telemáticos e/ou a distância. Segundo a mesma pesquisa, apenas 56% disseram ter uma conexão de internet estável para estudar em casa. Fator ainda mais agravado para estudantes da zona rural. Segundo o Atlas das Juventudes, a percepção de defasagem educacional e de aprendizagem esteve presente na vida de 6 a cada 10 jovens entrevistados durante a Covid-19<sup>70</sup>. Ademais, a porcentagem de jovens estudantes que concordam totalmente em sentir ter ficado para trás na aprendizagem devido à Covid-19 chega a 55%, o que traduz, para eles, impactos sérios em suas trajetórias de vida e saúde mental (Atlas das Juventudes, 2022).

Os resultados indicam que, para muitos estudantes, devido ao impedimento de estarem presencialmente na escola, desenvolverem seus estudos, habilidades, competências e conhecimentos com o auxílio do professor, a socialização com seus pares e o ambiente educativo escolar, o rendimento e desempenho acadêmico e existencial ficaram bastante comprometidos e fragilizados.

---

<sup>70</sup>Brasil. Estatuto da juventude: atos internacionais e normas correlatas. Brasília.: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013. *E-book* (104 p.). ISBN 978-85-7018-520-4. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/509232/001032616.pdf>. Acesso em: 25 out. 2022.

Isto provoca neles a sensação de não estarem suficientemente preparados e empoderados para tomarem decisões, enfrentarem desafios com maior grau de competitividade e segurança acadêmica e emocional, fazerem escolhas e decidirem com mais assertividade e segurança, sobre os próximos passos a serem dados em várias dimensões de suas vidas, ao concluírem o ensino médio<sup>71</sup>. Isto poderá lhes apresentar outros prejuízos, além dos já vividos em suas trajetórias, no que tange a olhar para o futuro com segurança, esperança e se lançarem em direção à realização de seus sonhos e expectativas de vida futuras em seus vários âmbitos, conforme suas necessidade, valores, anseios e ambições.

### ***5.2.1 Dificuldades das juventudes para estudar e aprender no formato do ensino online, telemático, digital***

A pandemia acelerou e impôs tendências educativas virtuais já em curso no segmento educativo e laboral, sendo que as consequências maiores deram-se na e para a educação básica, em particular. O fator agravante foi que não houve caminhos, processos, estruturas e tempo preparatórios adequados para a implantação da educação no formato digital e remoto em suas várias instâncias, ou seja, repentina e drasticamente muda-se o local, o ambiente, a forma e o formato de ensinar, aprender e estudar para todos.

Os resultados do trabalho de campo indicam diversas problemáticas decorrentes do deslocamento e formato do ensino-aprendizagem presencial para remoto e digital entre e para as juventudes. As estudantes Maria, Maitê e Lídia, da Escola Pública do Interior, disseram que o ensino digital e a distância é muito ruim e complexo. Apresentou muitas dificuldades para o professor ensinar e o aluno aprender, além de vários alunos saírem da escola por motivos de trabalho e apoio familiar, acarretando defasagens educacionais em suas trajetórias existenciais e de estudantes.

---

<sup>71</sup> Estes resultados igualmente coincidem com a evidência disponível, a qual indica que o sentimento de insegurança e defasagem explicita o relato de um conjunto de dificuldades que as juventudes enfrentaram no período do distanciamento físico da escola e com o ensino na modalidade virtual: “5 a cada 10 sentem impactos para manter o foco nas atividades; 4 a cada 10 para se organizarem nos estudos; e 3 a cada 10 nas relações sociais, como falar em público e interagir com professores e colegas” (Atlas das Juventudes, 2022: 57).

a gente não tinha cabeça para o ensino a distância, muitas pessoas desistiram de estudar para trabalhar. É muito ruim o ensino à distância (*focus 1*, participante feminina 2, 17 anos, Pública do Interior).

gente abandonou a escola, teve que trabalhar e estudar, o ensino a distancia é mais complexo, os professores têm que trabalhar mais, o aprendizado em si ficou mais complicado (*focus 1*, participante feminina 5, 17 anos, Pública do Interior).

a gente tinha o professor e o computador, então ficou mais difícil para ele explicar e a gente aprender (*focus 1*, participante feminina 6, 17 anos, Pública do Interior).

A impossibilidade de frequentar e permanecer fisicamente na escola em razão das medidas sanitárias adotadas para a contenção da disseminação da Covid-19 fez que as aulas ficassem no formato remoto/telemático por quase dois anos. Este fator significou para estudantes, famílias, instituições educacionais, professores, governos, entre outros, uma complexa e desafiadora experiência a fim de não interromper os percursos e as experiências de ensino-aprendizagens dos estudantes (Köptcke; Pinto & Padrão, 2022; Luz; Feffermann; Abramovay, et al., 2021). Sob outra ótica e fator não menos relevante, a pandemia também reforçou a importância da socialização e da escola na vida dos estudantes por favorecer além do ensino-aprendizagem, autoconhecimento e desempenho, amadurecimento, trocas de experiências biográficas e culturais muito importante para eles no encontro com seus pares, professores e ambiente educativo (Luz; Ferffermann; Abramovay et al., 2021; Dayrell; Carrano & Maia, 2014). A privação e não vivência destas experiências também poderá ter desencadeado diversos prejuízos para as trajetórias e projetos de vida das juventudes estudantes do último ano do ensino médio, em particular.

Outro resultado evidenciado por estudantes foi o de não conseguir recuperar conteúdos e conhecimentos perdidos que iam acumulando-se em suas trajetórias escolares, e os prejuízos educacionais, em decorrência disso, foram se avolumando. Além da percepção da defasagem educacional, houve também, por parte de estudantes, a procrastinação e falta de incentivo para estudar. Sobre isto, Tiago, estudante da Escola Particular Confessional, disse que o seu pior defeito foi a procrastinação dos compromissos escolares.

O principal problema foi que me mostrou a minha pior qualidade que foi a procrastinação demais, nem me reconhecia mais, dormia muito. No presencial é bem melhor para render,

estudar, prestar atenção, ficar focado (*focus* 4, participante masculino 4, 17 anos, Particular Confessional).

Para Fabio e Marco, estudantes das Escolas Particulares Confessional e Laica, a falta de disciplina pessoal para estudar e o acúmulo da defasagem educacional foram experiências muito ruins vividas por eles, e isto prejudicará seus desempenhos nos vestibulares e perspectivas de vida futura.

Eu tive muita dificuldade por não ir à escola, deixei o tempo ir passando, achava que era coisa passageira e que depois eu recuperava. Aí veio as férias e a defasagem ia aumentando e não consegui mais dar conta. Não estudei nada o ano passado e talvez tirei as melhores notas da minha vida. Mas, escolarmente, foi bem fraco, péssimo. Eu acordava, entrava na aula quando tinha vontade, dormia. Perdi a rotina dos estudos, quase não estudei, fez falta para os vestibulares agora. Eu tinha as melhores condições possíveis e não aproveite, às vezes, em casa, quando a sala está de quarentena eu tenho dificuldade de viver a aula virtual, em casa eu não conseguia focar (*focus* 4, participante masculino 1, 17 anos, Particular Confessional).

quando eu não estava tão interessado assim, a gente foi deixando e pensava, há no terceiro ano eu recupero, vou lembrar e vai deixando de lado. Eu por força de muita vontade consegui ver muitas aulas e outras eu fui deixando de lado, não me inspirava, tanto que hoje, de uma ou outra eu não lembro nada, outras eu lembro como se fosse a semana passada (*focus* 6, participante masculino 4, 17 anos, Particular Laica).

O estudante Michel, da Escola Pública da Capital, relata a falta de incentivo pessoal para estudar. Este fator levou-o a pagar um curso para tentar suprir as lacunas e deficiências educacionais e ter um bom desempenho para entrar na universidade e curso que deseja. Esta ideia é reforçada pela estudante Karen, da Escola Particular Confessional, ao dizer que muitos conteúdos a serem estudados ficaram acumulados por causa de dificuldades no ensino *online*, falta de organização e disciplina pessoal para os estudos.

a gente não tinha muito incentivo, era um momento muito ruim, a gente ainda no *online*, com PDF não ajudava muita coisa. A principal dificuldade foi estudar durante a pandemia, tanto que eu tive que pagar um curso porque eu não consegui estudar pela escola, e eu sabia que eu tinha que estudar porque se eu tinha um sonho de passar na USP, eu preciso ter uma

nota alta, então eu deixei de lado o PDF e fui focar no estudo próprio (*focus* 8, participante masculino 5, 17 anos, Pública da Capital).

eu sinto que é muita coisa acumulada para fazer ao mesmo tempo e muita coisa que acaba vindo também com a volta da escola ou tipo assim com lidar com a rotina nova porque a gente realmente desacostumou a vir para a escola porque a gente parou até obviamente de ver as aulas *online*, a gente não via todas as aulas, a gente nunca prestava atenção em tudo, a gente tava em casa na cama, na nossa zona de conforto” (*focus* 3, participante 4, 18 anos, Particular Confessional).

Outros estudantes evidenciaram dificuldades que tiveram para estudar em casa. Para Nei e Alzira, da Escola Particular Confessional, estudar em casa é muito desafiador. As telas e textos digitais não prendem a atenção; a indisciplina pessoal e os conteúdos pouco atrativos foram fatores muito ruins que os acompanharam e desmotivaram nas trajetórias educacionais.

you are studying at home suddenly lose interest, the cell phone has a message, starts looking out the window, picks up the cell phone. EaD you are on the computer, minimizes the screen, starts talking to your friends, when you are already playing *videogame*, it is not only police work, it is also lack of interest, if you are in person at least you are encouraged to pay attention (*focus* 4, participant male 3, 17 years, Particular Confessional).

Eu não consigo focar no computador, a aula não me prende, e aí eu lembro que a gente ficou fechado, a gente tá em semana de prova, tive uma prova presencial, aí eu lembro que chegou assim a pandemia, ah tem que passar uma semana em casa, as provas serão adiadas, aí eu já peguei e já pensei, ah.. não vou terminar os resumos que eu tenho que fazer agora, vou deixar pra depois, só que deixei pra depois isso desandou, porque a gente ficou em casa, ai teve férias; foi embolando uma coisa na outra e assim do nada, eu tava sei lá há um mês sem estudar, e aí na minha cabeça já fiquei tipo ah, um mês, como é que eu vou pegar esse assunto de um mês agora em uma semana pra conseguir anotar o assunto dessa semana. No primeiro eu não lembro de nada, eu não fiz nada, o terceiro, agora que voltou presencial já tipo, anotando umas coisa, presto bem mais atenção quando eu estou aqui, mas eu fiquei muito atrasada em conteúdo, por conta da pandemia (*focus* 3, participante feminino 5, 17 anos, Particular Confessional).

O que foi evidenciado pelos estudantes pode ser verificado também em outras fontes de dados que apontam dificuldade para acompanhar o ensino virtual e desmotivação para com os estudos, o que acaba interferindo na questão da autoestima, problemas de ordem emocional, insuficiência e insegurança com os conteúdos escolares estudados, sobrecarga de trabalhos, entre outros (Conjuve, 2021; Leandro, 2022; Nações Unidas, 2022). Ampliando mais as evidências, Leticia e Caio, estudantes das Escolas Públicas da Capital e do Interior, reforçam dificuldades para estudar em casa relacionada às questões tecnológicas, acesso e qualidade da internet, entre outros, que prejudicaram seus desempenhos e trajetórias educacionais.

É muito difícil estudar em casa por vários motivos: seja por motivos pessoais, ou porque a internet é ruim, não tem celular. Eu não tenho internet em casa. Tive dificuldade para entender onde as aulas eram colocadas para os alunos na plataforma virtual. Eu não tenho como pesquisar algo se eu não sei as palavras certas para pesquisar, e se adaptar com o *online* (*focus 7*, participante feminino 3, 18 anos, Pública da Capital).

Eu morava no sítio e, eu tive que vir morar na cidade. Morando no sítio eu tive bastante dificuldade para estudar porque não tinha internet lá (entrevista masculina 3, 17 anos, Pública do Interior).

Na perspectiva de que inseguranças, defasagens e problemáticas educacionais interferiram em aprendizados, autonomia intelectual, amadurecimento humano, acesso a plataformas educacionais digitais, meios tecnológicos e rede de internet com qualidade satisfatória, desenvolvimento de habilidades e competências; é possível intuir que suas trajetórias, desempenhos, expectativas e projetos de vida poderão ter sido prejudicados, de alguns forma, pela Covid-19. Estes resultados também estão em sintonia com outras literaturas encontradas sobre este assunto (Nações Unidas, 2021, 2022; Atlas das Juventudes, 2021). Para além das problemáticas indicadas pelos resultados, a estudante Fátima, da Escola Pública da Capital, apresenta o quanto foi complexo e desafiador conciliar os estudos telemáticos com o trabalho durante a pandemia.

eu trabalho, quando chegou essa fase do EaD, *online*, ficou uma loucura porque eu tinha que trabalhar, eu precisava entregar as lições que eram obrigatórias, e eu precisava estudar para o Enem. Então era assim, eu vou ter que, ou eu copiava ou eu aprendia e decidi, eu vou fazer por obrigatoriedade mesmo, mas focar no estudar porque ninguém está postando

videoaula, explicando nada... só estava encaminhando e eram 12 PDFs por dia, por semana. O centro de mídia a gente tinha aquela base, mas não era uma base completa e era um assunto atrasado que a gente tinha visto no primeiro ano. Então para mim não estava compensando, eu ia me prejudicar, eu ainda tô, mas não tanto, ou eu ia com a cara e a coragem para fazer o Enem, porque no ensino médio todos os anos foram prejudicados, mas por ser ensino médio e todo mundo estar se preparando acho que devia ter tido uma organização melhor em relação a isso, porque não tem como recuperar isso, não tem como a gente ficar pagando um cursinho (*focus 7*, participante feminina 4, 17 anos, Pública da Capital).

Para Aline e Moisés, estudantes das Escolas Confessional e Pública da Capital, estudar em casa foi muito desafiador e improdutivo. Desencadeou falta de foco, desconforto emocional, distrações, falta de estímulo e de vontade para estudar, cujos prejuízos, segundo eles, já são perceptíveis em seus desempenhos e trajetórias escolares, motivações e reflexões sobre suas escolhas em direção ao que irão ser, fazer e escolher ao concluírem o ensino médio.

Eu acho que outra coisa que afetou também, além do foco, principalmente, com cachorro latindo, minha irmã falando, fazendo barulho, o carro passando na rua. Eu sou uma pessoa que eu faço muitas coisas movida ao que isso vai gerar. Então, por exemplo, eu estudava muito antes da pandemia, eu estudava muito para as provas, porque eu sabia que ia ir bem, ter uma prova que eu queria ir bem. Eu to estudando muito porque eu quero fazer o vestibular, eu quero passar na prova. Ano passado, não tinha nem saído a nota do Enem de 2019, as pessoas não tinham conseguido entrar na faculdade, a gente não sabia quando ia ser o Enem de 2020, a gente não sabia quando as pessoas que fizeram o Enem em 2020 iam conseguir entrar na faculdade, falei gente eu não to estudando pra tudo isso... to tentando estudar, to me matando, to tendo crise, eu to surtando para tentar estudar um negócio que eu nem sei qual vai ser o retorno que vai me trazer, não só a questão de prova, que fazer prova *online* é outra coisa, não tem o retorno que tem, não tem o sentimento de felicidade que você tem quando você faz uma prova presencial e você vai bem. Então tipo eu acho que além do foco que me afetou muito foi a perspectiva e aí veio o pessimismo (*focus 3*, participante feminina 2, 17 anos, Particular Confessional).

o meu acho que foi horrível porque me faltou força de vontade e vontade de estudar também porque eu achava EaD muito sem nexos, não gostava muito não e eu acho que isso foi muito prejudicial porque o ano que vem com o Enem eu acho que eu não tô nem um pouco



preparado para fazer por conta da escola que não teve esses dois anos de aula e eu parei de aprender muita coisa por conta disso e me faltou força de vontade para aprender em EaD, não fiquei com o mínimo de vontade (*focus* 8, participante masculino 4, 17 anos, Pública da Capital).

A distração foi outro aspecto bastante evidenciado pelos estudantes no ensino remoto e/ou virtual que trouxe como consequência a sensação de que os estudos foram prejudicados. Os estudantes Robson, Marco e Pedro, das Escolas Particular Laica e Pública do Interior, relatam o quanto isso interferiu nas suas rotinas de estudos e aprendizados.

distração em casa é muito grande, qualquer coisa a gente distraía, você ia na cozinha pegar alguma coisa e passava 15/20 min. e a aula rolando, ai você vai ver o celular, se distrai, sai da aula, começa a mexer, gera falta de atenção e distração (*focus* 6, participante masculino 3, 17 anos, Particular Laica).

o hábito de distração, eu vejo que isso continua ainda, eu vejo por mim e os outros também, porque você está na aula, você puxa o celular, vai conversar com outra pessoa que nem na aula está, vai para as redes sociais. Como as coisas ainda não voltaram 100% presencial o professor também entende que ninguém está 100% ainda e acaba deixando de lado (*focus* 6, participante masculino 4, 17 anos, Particular Laica).

não tem como ter foco no estudo quando você está em casa. Na escola a gente ficava só estudando, em casa a gente fica fazendo outras coisas (*focus* 2, participante masculino 3, 16 anos, Pública do Interior).

Os resultados, por outro lado, também apresentaram que alguns estudantes conseguiram ser mais exitosos nos estudos telemáticos, digitais e encontrar maneiras produtivas para estudar. Foi o caso de Luís, Maicon, Silvia e Luana, estudantes das Escolas Particulares Confessional e Laica. Segundo os relatos, eles não se sentiram muito prejudicados por causa de experiências e disciplina pessoal já vividas por eles ou que tiveram que desenvolver que os auxiliaram melhor na adaptação e autodisciplina para estudar e aprender no formato telemático, dando a entender que suas trajetórias, desempenho, aprendizagem e experiências foram menos impactadas do que outros. Mesmo sendo mais exitosos nesta adaptação e desempenho estudantil no formato digital e remoto, eles reforçam que o ensino

presencial é mais efetivo e produtivo. Este aspecto não foi possível de ser identificado entre as e os estudantes das Escolas Públicas do Interior e da Capital.

Pessoalmente eu pensei que a pandemia fosse coisa de duas, três semanas. No EaD poucas pessoas entravam na sala, até o professor estava cabisbaixo, quase não dava aula. Eu não sofri tanto, mas o presencial é muito diferente do EaD, eu já me acostumei a estudar sozinho em casa em EaD. O modelo presencial é sempre válido, cada um é cada um, o presencial nunca vai deixar de ser o que ele é. Você tem esta conectividade com alunos, professor, conversar. O EaD é muito mais intimista, você fica na sua, o professor dá aula dele, exige muito mais disciplina e rotina de estudo, você saber estudar, mesmo gostando, eu estava perdido em certas matérias. A aula deixou de ser aula para apenas responder chamada. Se você está no celular tinha que estar atento na hora de responder a chamada, de repente você via que tinha três pessoas na sala e de repente todos respondiam a chamada (*focus 4*, participante masculino 6, 17 anos, Particular Confessional).

o ano passado foi um ano perdido, por outro lado tive também muitas dificuldades, mas eu também aprendi a estudar, o que eu não fazia. Eu percebi que eu não estou rendendo no ensino EaD eu vou ter que render comigo mesmo, ser um autodidata, me ajudou nisso (*focus 4*, participante masculino 5, 17 anos, Particular Confessional).

Eu já fui mais o contrário. Assim, as nossas aulas são da 7h00 da manhã até as 13h30. Esse horário, eu me conhecendo, foi por causa da pandemia, eu percebi que esse horário não era um horário bom de estudo pra mim. Então o que que eu fazia? Eu entrava nas aulas, deixava elas de canto, ia fazer coisas que tipo, aproveitava a minha manhã para fazer outras coisas, como as aulas eram gravadas, eu pegava todas as minhas aulas, e fazia de tarde, então assim, eu meio que inverti a minha rotina, claro, meu rendimento, se vocês me perguntarem coisas do ano passado eu vou lembrar de algumas, porque estudar remotamente é totalmente diferente mas eu senti que eu consegui me organizar de um jeito que foi, não é igual, claro, mas eu acho que eu dei o meu jeito (*focus 3*, participante feminina 1, 17 anos, Particular Confessional).

a gente tem que ter disciplina e autonomia também, porque, por exemplo, no cursinho você não tem esse negócio de prova, de nota pra passar de ano. É uma prova no final do ano, então você tem que manter um ritmo de estudo pra conseguir ter todo o conteúdo necessário para a prova. Então é você por você, você tem a sua autonomia pra decidir o que você vai

estudar, saber a matéria para no final do ano fazer a prova (*focus 5*, participante feminina 1,19 anos, Particular Laica).

Os resultados apresentados evidenciam que cada estudante, com base na própria realidade, condição, autodisciplina, acesso a aparatos tecnológicos, tipos de estabelecimento de ensino, estrutura e condição familiar vivenciou percursos e desempenhos educativos próprios e distintos. Mesmo que os resultados possam apresentar dificuldades e aspectos mais ou menos equiparados e relatados por mais de um estudante e/ou estabelecimento de ensino, cada qual o vivenciou de maneira única e singular.

Com isto, os dados também dão a entender que os prejuízos no aprendizado, desempenho, aquisição e autonomia de conhecimento foram perceptíveis nas trajetórias educacionais de todos os estudantes. Sendo que, para os de escolas públicas, o acesso a plataformas, aparatos digitais e tecnológicos e à rede de internet de qualidade pode ter prejudicado ainda mais seus desempenhos, motivações, trajetórias e preparação diante de decisões e escolhas a serem tomadas enquanto concluintes do ensino médio, além da “dificuldade de aprender sem a presença física do professor e a falta de concentração” (Luz; Ferffermann; Abramovay, et al., 2021:188).

Somadas às dificuldades e à falta de identificação, interação, socialização, aprendizado e relação física das juventudes com a escola, professores e amigos que a modalidade presencial oportuniza, elas tiveram vários problemas para organizar-se, disciplinar-se, aprender e interagir com o ensino virtual em casa, o que desencadeou em grande parte das juventudes problemas de ordem emocional, pessimismo, inseguranças quanto ao conhecimento e aprendizagem dos conteúdos, desmotivação, entre outros, conforme será apresentado neste capítulo, mais adiante.

### **5.3 Dificuldades enfrentadas pelas juventudes para interagir socialmente e consequências do distanciamento físico decorrentes da Covid-19**

A adolescência e a juventude, por serem etapas da vida bastante sensíveis e exigentes para a formação da personalidade e da identidade social, por causa das múltiplas transformações pelas quais passam e desenvolvem, requerem mais interação e vivências com diferentes coletivos sociais, culturais e grupos por meio de maior proximidade física, convivência, vínculo social e afetivo. Para Tahull Fort (2021), os “jóvenes son especialmente

vulnerables al confinamiento y las restricciones a la vida social por romper o ver amenazados sus proyectos vitales: estudios, buscar y/o consolidar el empleo, grupo de iguales (amigos), pareja, matrimonio, hijos” (p. 290), pois nesta etapa da vida buscam refletir de maneira mais intensa sobre suas escolhas, percursos futuros e decidir sobre seus projetos de vida na conclusão do ensino médio. Ademais, o alto nível de exigência e cobranças colocado sobre os indivíduos jovens “pode contribuir para desencadear sofrimentos, angústias e até transtornos psicológicos” (Castro; Junqueira & Cicuto, 2020: 5) que podem ser agravados com o distanciamento físico e que podem resultar em medos, solidão e problemas relacionados à saúde mental.

Os dados do trabalho de campo sugerem, de fato, que o distanciamento físico e a falta de interação social desencadeados pela Covid-19 interferiram nas vivências, sentimentos, trajetórias e projetos de vida das juventudes, mesmo não sendo possível mensurar a magnitude de tais e diversos efeitos.

No caso das juventudes pesquisadas, segundo os resultados, o isolamento social foi uma das experiências bem difíceis vividas por elas e um dos sentimentos muito presente no seu cotidiano. O fator da impossibilidade de frequentar fisicamente a escola e não poder socializar-se com seus amigos e pares, encontrar familiares e desfrutar de outros momentos de vida social tiveram diversos prejuízos em suas trajetórias e vivências pessoal, social, educacional e familiar, com sentimentos e significados únicos para cada participante.

A etapa da vida existencial e o último ano do ensino médio assumem sentidos e significados singulares para as juventudes, uma vez que este período da vida é composto de diversas convivências e socializações que contribuem para o amadurecimento da identidade, subjetividade, personalidade e diversas escolhas na vida. É perceptível a coincidência destes fatos nos relatos das estudantes Maitê, Maria e Luana, estudantes das Escolas Pública do Interior e Particular Laica, ao relatarem que as dificuldades impostas pela Covid-19 com relação à convivência social prejudicaram muito as vivências e a socialização das juventudes entre si, ocasionando solidão, ansiedade, falta de motivação para estudar e distúrbios psicológicos.

dificultou mais a interação social a gente ficar mais isolado, ficar sozinha, vários problemas como depressão, ansiedade, sabe, para muitas pessoas, desenvolver problemas psicológicos (*focus 1, participante feminina 5, 17 anos, Pública do Interior*).

eu acho que o isolamento social mesmo sem a pandemia já é um problema muito visto, principalmente nesta idade. Por ter passado isso e saber como é difícil eu acho que pode ter gerado muito mais, porque aí você precisa se isolar completamente do mundo, e as redes sociais traz só o que elas querem te oferecer, às vezes não é o que você precisa ouvir ou o que você precisa saber. Eu acho que o isolamento social desencadeou em muitos jovens, em adultos e até em idosos alguns distúrbios em relação a ficar sozinho, o medo (*focus 1*, participante feminina 2, 17 anos, Pública do Interior).

acho que a pandemia, pensando pelo lado social, a gente ficou bem isolado. Acho que todo mundo que não tinha os grupos, quando você estava na aula, se sentia sozinha, não interagia pra motivar também, pra estudar junto, acho que prejudicou bastante (*focus 5*, participante feminina 1, 19 anos, Particular Laica).

As falas das estudantes acima coincidem com aspectos das literaturas pesquisadas. Conforme vários autores, em contextos pandêmicos, o isolamento e o distanciamento físico são medidas sanitárias preventivas adotadas para proteger as pessoas, reduzir a propagação do vírus e mitigar os contágios. Porém, elas também aumentam e afloram problemas sociais e emocionais de naturezas diversas, o mal-estar psicológico e a solidão nas pessoas.

Os sujeitos jovens, em particular, acabam desenvolvendo, proporcionalmente, mais sintomas de ansiedade, tristeza, estresse, angústia em razão do confinamento e da privação da vida social, pouco cultivo das amizades e outros tipos de vínculos afetivos (Lindberg; Bell & Kantor, 2020; Nebot; Ruiz; Giménez, et al., 2020; Brooks; Webster; Smith, et al., 2020; Vásquez; Urtecho; Agüero, et al., 2020; Ozamiz; Dosil; Picaza, et al., 2020; Castro; Junqueira & Cicuto, 2020). Tais efeitos e sintomas podem não apenas impactar vivências e trajetórias de vida pessoal e social, mas também suas cosmovisões, escolhas, decisões e perspectivas de vida futuros.

Em continuidade com o relato das jovens acima, a estudante Karen, da Escola Particular Confessional, diz que os dois anos sem estar na escola presencialmente vai interferir no futuro de todas as pessoas e com consequências perceptíveis já no presente por causa da sensação de não terem amadurecido o suficiente nesta etapa da vida e dos estudos. Isto já acarretou diversos prejuízos para suas vivências, atitudes, escolhas e socialização atuais.

Eu acho que esse negócio da gente ficar parada por praticamente dois anos vai interferir no futuro de todo mundo. Já interferiu porque a gente tá no final do terceiro ano do ensino

médio com cabeça de 15, 16 anos, a gente não age como a nossa idade deveria agir, eu acho que a gente não amadureceu o suficiente pra sair pra vida. Eu acho que tem muita gente perdida, que não sabe lidar tão bem com as coisas quanto a gente saberia se a gente pudesse ter vivido nossa vida normal porque eu acho que as nossas vivências fazem a gente amadurecer e a gente lidar melhor com as coisas (*focus 3*, participante feminina 4, 18 anos, Particular Confessional).

A fala da jovem Karen também está em consonância com alguns autores ao dizerem que, em decorrência de tais efeitos desencadeados pela Covid-19, muitos jovens podem ficar imersos “en la incertidumbre permanentemente, sus itinerarios vitales son inestables e inseguros” (Tahull Fort, 2021: 289) e as “repercussões do isolamento social decorrente da pandemia parecem interferir significativamente na saúde mental juvenil e planejamento de ações futuras” (Köptcke; Pinto & Padrão, 2022:139) das juventudes, em particular.

Para além dos prejuízos e privações já desencadeadas nas juventudes, experiências e sentimentos vividos por elas com a Covid-19 por causa do confinamento e distanciamento físico, vários estudantes coincidem sobre o fato de que o distanciamento físico, a falta de convivência e socialização na escola com professores e os pares impediram-lhes de adquirir maior maturidade, conhecimento e decisão sobre os próximos passos que desejam dar em direção ao futuro ao concluir o ensino médio, além de fazer ver o quanto a vida é frágil, e um projeto de vida pode ser abalado por algo inesperado.

Os resultados também sugerem que a convivência social e cultural contribuem para o amadurecimento humano e social das juventudes em vista de escolhas pessoais e profissionais mais confrontadas, compartilhadas e discernidas. Segundo as estudantes Aline e Nara, da Escola Particular Confessional, a falta de convivência social na escola prejudicou as juventudes em suas escolhas e decisões devido à ausência de contato, compartilhamento e confrontos sociais e existenciais que as vivências e a socialização proporciona com seus pares e educadores, em particular.

as convivências ajudam a gente na tomada de decisão, eu descobri a minha profissão por convivência. Eu antes queria fazer medicina, normal, e pela convivência, conversar com pessoas, e por enfim ter muito contato com os animais, faço parte de ONGs e tal, falei, então acho que esta questão da pandemia também me afetou por causa disto, porque a gente deixou

de ter convivência que a gente teria e que ajudariam a gente a tomar essa decisão (*focus 3*, participante feminina 2, 17 anos, Particular Confessional).

eu acho que a pandemia impediu a gente de vivenciar muitas experiências que ajudariam no nosso amadurecimento. Tipo, eu acho que se eu tivesse convivido e seguido o ano inteiro na escola a minha direção para onde eu ia virar profissional seria mais clara, mas, ao mesmo tempo, a pandemia abriu nosso olho. Então, coisas bobas às vezes tipo, situações pequenas que a gente não dava interesse assim viraram coisas boas para a gente. Por exemplo, a gente podia ir numa festa, nossa mãe falava não, e a gente ficava brava dias porque nossa mãe falava não para numa festa e aí hoje em dia faço tá, e aí eu vou lá e sento no sofá com ela, e passo a noite com ela (*focus 3*, participante feminina 6, 18 anos, Particular Confessional).

Outro resultado relevante é que uma parcela dos participantes destacou a importância da convivência e do entorno social no rendimento acadêmico. O estudante Michel, da Escola Pública da Capital, sentiu muita falta das relações sociais com seus pares, ainda que conseguia tecer conversas pela internet, de maneira mais restrita. Por sua parte Fabio, estudante da Escola Particular Confessional, ressalta que a presença e convivência escolar com os pares e com os professores na escola contribuem para não perder o foco nos estudos, ao contrário do estudo remoto, quando sozinho em casa.

acho que principalmente lidar com relações sociais, acho que nunca tinha parado para ficar tanto tempo em casa sem falar com ninguém, sem lidar com ninguém, eu por exemplo fiquei meio isolado, eu ainda conversava muito na internet mas nem todo mundo tem muito amigo conhecido pela internet (*focus 8*, participante masculino 5, 17 anos, Pública da Capital).

eu senti muito a falta da socialização sabe que o presencial oferece, uma brincadeira com o colega, o professor que chama a atenção para o foco. Em casa, se eu estava desinteressado, eu pegava o celular, perdia uma aula inteira, não tinha ninguém para dar um toque, senti muito mais a falta do professor dar um toque, era somente você mesmo (*focus 4*, participante masculino 1, 17 anos, Particular Confessional).

Por fim, o estudante Nei, da Escola Particular Confessional, reforça a dimensão da socialização, da empatia e da estabilidade enquanto componentes que exigirão maior atenção das pessoas em um contexto pós-pandemia, ao depararem-se com a finitude e fragilidade da vida, que já impactou de alguma maneira seus projetos de vida no presente.

Eu acho que vai ser valorizado a parte da estabilidade, você garantir que mesmo diante de uma crise que ninguém esperava, se manter num certo padrão de vida. Como eu falei da questão da empatia, as pessoas se importando com elas mesmas e menos com os outros. Eh o mundo tava ou tá ainda começando a dá sinais de que pode voltar, mas antes o mundo tava acabando, era o fim dos tempos. E aí, mesmo nessas condições, se você conseguir se manter feliz, à salvo, é o que acho que as pessoas vão mais buscar, agora que a gente viu o quanto a gente é frágil, seria como se você tivesse colocando toda a sua vida em cima de um palito de pé, em cima de um lápis de pé, você não consegue equilibrar o lápis, vem alguém e balança a mesa. Foi isto que a pandemia fez, balançou a mesa, desmoronou tudo. É muito mais fácil você demolir uma casa, do que levantar ela. Eu poderia colocar o Projeto de Vida sendo a casa, é muito mais fácil você colocar, ir lá um monte de bomba e explodir a casa ou então pegar uma marreta e começar a quebrar as paredes do que ir colocando tijolo por tijolo para erguer ela (entrevista masculina 2, 17 anos, Particular Confessional).

Compreender as consequências da Covid-19 para as juventudes torna-se um processo complexo e multifatorial por desencadear e incorporar fatores relacionados ao acúmulo de prejuízos, ou seja, a “exposição simultânea a diversos fatores de risco, não apenas para a saúde mental, como para a intensificação do processo de desengajamento escolar e suas consciências para o engajamento ou a participação econômica dos jovens” (Köptcke; Pinto & Padrão, 2022:142), o que também interferiu em suas vivências, sentimentos e projetos de vida no presente, uma vez que ao idealizar, pensar ou iniciar um projeto de vida, a pessoa já o vive embrionariamente.

Segundo pesquisa do Atlas das Juventudes (2022), 3 a cada 10 estudantes afirmaram que poderiam ter parado de estudar caso as aulas não tivessem retornado ao formato presencial. Sobre as juventudes, a Covid-19 “modificou a dinâmica e o padrão do desengajamento escolar para jovens na educação básica” (Köptcke; Pinto & Padrão, 2022: 141). Ao afetar a saúde mental de jovens e adolescentes, em razão do afastamento físico e presencial da sala de aula, ela também contribuiu para a ausência escolar, o aumento do uso de álcool e drogas, automutilação, sentimentos suicidas, entre as juventudes, ou seja, impactou diretamente sonhos, sentimentos, escolhas, trajetórias de estudo, trabalho e perspectivas de vida, quer seja em relação aos sexos quer seja em relação aos estabelecimentos de ensino, não havendo evidências de diferenças significativas entre eles a serem destacadas.



#### 5.4 Covid-19, inseguranças pessoais e saúde mental das juventudes

Situações e sentimentos relacionados a medos, inseguranças, ansiedade e saúde mental foram conteúdos bastante evidenciados nos resultados entre as juventudes pesquisadas acentuados como consequências decorrentes da Covid-19. Com efeito, a pandemia desencadeou crises de naturezas e magnitudes diversas. Ela desencadeou e também acentuou mais transtornos de ansiedade causando sérios prejuízos na saúde mental da população mundial, em geral, e, particularmente, entre as juventudes, e dentre elas, com maior incidência entre as juventudes femininas.

Os efeitos decorrentes sobre este tema foram bastante intensos até onde foi possível mensurá-los. Eles podem ser causa de um novo “transtorno de ansiedade”<sup>72</sup> uma nova fobia mundial, uma “desordem psíquica”, a “coronofobia”<sup>73</sup>, assim como alguns autores a apresentam. Esta seção sugere um olhar mais próximo sobre os impactos que as inseguranças e ameaças decorrentes da Covid-19 desencadearam nas juventudes pesquisadas, afetando suas vivências, sonhos, escolhas, trajetórias e projetos de vida em curso.

A Covid-19 desencadeou nas juventudes muitas consequências através de uma multiplicidade e diversidade de situações, entornos e realidades sociais e econômicas. Para Fort, tais sintomas e vivências podem impactar de maneira bastante contundente o presente e o futuro das juventudes.

Se muestran estados de estrés, ansiedad y sobretodo preocupación por su futuro. Todos se encuentran en momentos claves de sus vidas, cambios de etapa, los cuales han coincidido

---

<sup>72</sup> Ferraz Jr. Pandemia pode ter criado um novo transtorno de ansiedade, a coronafobia. Jornal da USP, 5 maio 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/pandemia-pode-ter-criado-um-novo-transtorno-de-ansiedade-a-coronafobia/>. Acesso em: 14 out. 2022.

<sup>73</sup> O que é a Coronofobia? O impacto da pandemia na saúde mental. Afya Educação Médica. Disponível em: <https://www.ipemed.com.br/blog/o-que-e-coronofobia>. Acesso em: 14 out. 2022. “A Coronofobia pode ser descrita como a sensação de medo e preocupação constantes durante a pandemia, estado que gera uma grande ansiedade diante da hipótese de contrair o vírus da Covid-19. Também diz respeito ao impacto psicológico e aos prejuízos físicos provocados nas pessoas pela doença em si ou relacionados às medidas de contenção de vírus, como o isolamento social, uso de máscaras e *lockdowns*. As sensações e quadros associados mais comuns incluem: Medo da morte ou de ficar gravemente doente; Receio de contaminar outras pessoas; Preocupação com os impactos econômicos causados pelas medidas de contenção do vírus, como o desemprego e insegurança alimentar; Ansiedade, com quadros de pânico e ansiedade generalizada; Depressão; Angústia; Comportamentos obsessivos; Paranoia; Sensação de desesperança”. <https://www.ipemed.com.br/blog/o-que-e-coronofobia> . Acesso em: 14 out. 2022.

con la pandemia, dificultando todavía más su encaje e integración: en algunos casos el acceso a la universidad, otros la entrada en el mercado laboral, algunos la emancipación, formar familia, tener hijos...; para todos construir y definir un proyecto de vida sólido y estable (Fort, 2021: 299).

Segundo Abramo (2022), já havia um aumento na porcentagem de jovens que relataram ter vivido agravamentos na saúde mental como depressão, pensamento suicida, insegurança, automutilação antes da Covid-19, e que se intensificaram ainda mais com ela. Experimentaram ansiedade, exaustão ou cansaço constante, insônia. Mesmo que as e os jovens possam gozar biologicamente de uma “moratória vital” (Margulis y Urresti, 1996), eles e elas encontram-se altamente vulneráveis a uma série de dores, adoecimentos e sofrimentos que se referem à saúde mental desencadeados por fatores diversos.

Além de estimular o ânimo, o empreendedorismo e o protagonismo juvenil em vista de retomar e aumentar índices de produtividade e competitividade, “precisamos ouvir melhor suas demandas e investir em estruturas de acolhimentos, atenção, cuidado e proteção, na possibilidade de retornos e retomadas em jornadas decentes, conciliáveis e mais partilháveis” (Abramo, 2022: 200).

#### ***5.4.1 Covid-19 e juventudes: uma crise sanitária e social marcada por medos e prejuízos para saúde mental***

Os resultados do trabalho de campo evidenciam diversos sentimentos de medo que se fizeram presentes entre as juventudes no decorrer da Covid-19. Para os estudantes Fabio, Nara e Carla, das Escolas Particulares Confessional e Laica, a pandemia desencadeou medos relacionados à incerteza do que iria acontecer com eles, medo de ficar sozinho, mudança de prioridades, medo de não ser bom o suficiente, não corresponder às expectativas dos pais e da sociedade, não conseguir emprego, medo de fracassar ou ter alguma doença rara, medo do que fazer se os planos derem errado, além do medo de sair de casa, impactando suas vivências, sentimentos e projetos em curso:

existem medos que eu não tinha antes da pandemia, pra mim essa pandemia o principal medo foi a incerteza do que ia acontecer, de eu não ser bom o suficiente, de eu não conseguir ser tudo aquilo que os meus pais esperam que eu seja, de não ser o que a sociedade espera que eu seja, de não conseguir um emprego, de não conseguir me formar, e principalmente

se eu não conseguir, por mais que eu me esforce, eu estude, nunca vai deixar de ser uma possibilidade. E se de repente o que eu quero fazer, aí depois eu descubro que eu tenho, sei lá, uma síndrome rara que me impede de seguir a profissão que eu quero, se mesmo formado, eu não conseguir emprego. Se as coisas deram errado pra onde eu vou, o que eu vou fazer? Mostrou aquilo, um baita medo de ficar sozinho, lógico, saber diferenciar sozinho de solitário, se a pessoa é solitária, ela quer ser. Eu particularmente gosto de ficar bastante solitário mesmo, gosto do meu quarto, fazendo as minhas coisas ou até mesmo descansando, mas eu tenho medo, se eu não tivesse minha família, eu ficaria sozinho e não saberia o que fazer porque contato com família, amigos, colegas, o povo da escola, o funcionário a gente quer esta convivência social. No começo deu um pouco de medo, da gente não saber qual era a proporção de tudo isso, do que isso ia gerar. Eu comecei a questionar, eu estou aqui dentro de casa, graças a Deus, não falta nada, só eu e meu pai, todo o dia a gente tem o que comer, temos água para tomar banho, temos nosso teto, será que talvez a pandemia me prendeu aqui e eu poderia estar em outro lugar podendo ajudar outras pessoas, será que este tempo que eu tou dentro de casa não está é me prejudicando, me atrapalhando um pouco em relação a isso? (entrevista masculina 1, 17 anos, Particular Confessional).

Ah não só medos tipo sanitários por exemplo a gente se cuida muito mais. As prioridades mudaram muito, nossa cabeça mudou muito, a gente meio que tem medo de tudo, só que a gente virou pessoas muito mais cuidadosas depois da quarentena e eu acho que são cuidados bobos que a gente nunca percebeu que eram fáceis e que eram precisos de ser tomados. Eu acho que a nossa sociedade foi tipo acordada com o baque da quarentena da pandemia porque a gente nunca tinha passado por nada disso, então isso meio que abriu o nosso olho (entrevista feminina 2, 18 anos, Particular Confessional).

eu acho que a pandemia influenciou bastante tanto no social quanto no relacionado ao estudo. Por conta da pandemia eu queria fazer uma faculdade aqui mesmo na cidade porque eu não queria sair de casa, tinha muito medo, os meios de comunicação davam só notícias ruins (*focus* 5, participante feminina 2, 17 anos, Particular Laica).

Em diálogo e complemento com os resultados apresentados acima, Becker & Roazzi (2012: 146), relatam que “os medos se alteram com a idade, gênero, classe socioeconômica, nível de desenvolvimento cognitivo e outras variáveis de natureza individual ou social.” Ele é concebido como um fenômeno de natureza emocional que contém componentes cultural e

social em sua estruturação por conta da transitoriedade do objeto que o provoca estar condicionado por transformações que ocorrem nos modos de vida e significação dos sujeitos, o que dificulta uma definição do que ele significa para cada sujeito devido a sua complexidade (Becker & Roazzi, 2012).

O medo é um componente emocional natural que acompanha o ser humano em seu percurso existencial. Sempre poderá a ver algum tipo medo que acompanhe os indivíduos no seu devir existencial e vital. Os contextos de profundas crises socioeconômicas e pandêmicas, confinamentos e privação social fragilizam mais as pessoas e aumentam nelas a sensação de vulnerabilidade psicológica. Disto, poderão resultar altos níveis de estresse, ansiedade, inseguranças e medos que afetam suas vivências, sentimentos e a qualidade da saúde mental, de modo particular dos sujeitos adolescentes e jovens, por viverem nesta fase da vida experiências, transformações, pressões e instabilidades particulares (Ornell; Schuch; Sordi; Kessler, 2020; Li; Wang; Xue, et al., 2020).

Pode-se dizer também que o medo é um mecanismo de defesa natural adaptável e fundamental para a sobrevivência humana. Ele abarca vários processos biológicos de preparação para uma resposta a situações potencialmente ameaçadoras. Quando assume proporções crônicas ou desproporcionais, ele torna-se prejudicial e pode ser componente essencial no desenvolvimento de transtornos de ansiedade e psiquiátricos.

Nas pandemias, o número de pessoas cuja saúde mental é afetada tende a ser maior que o número de pessoas infectadas. As implicações decorrentes para a qualidade da saúde mental podem durar mais tempo, ter maior prevalência que a própria epidemia, os impactos psicossociais e econômicos podem ser incalculáveis se considerada sua ressonância em diferentes contextos (Ornell; Schuch; Sordi; Kessler, 2020: 9-12).

Cenários pandêmicos de crise desencadeiam problemas psicológicos que provocam efeitos na saúde mental relacionados com sintomas de estresse pós-traumático, altos níveis de estresse, ansiedade, sentimentos de estigmatização, medo em contagiar familiares, colegas ou se contagiar. Eles poderão também estar vinculados a situações sociais geradas por medidas adotadas para prevenir ou conter o contágio do vírus (Vásquez; Urtecho-Osorto; Agüero-Flores, et al., 2020; Vergara; Méndez & Navarro, 2021).

Para sociólogo espanhol, Gonzáles-Anleo (2021), o medo é uma estratégia disseminada pela cultura moderna consumista que provoca nas novas gerações uma cultura do medo.

Segundo o autor, na atualidade, são seis os medos que mais afetam as juventudes: *medo da morte* (morrer, perder pessoas próximas); *medo da morte coletiva*, (morte ambiental, colapso ecológico); *medo de fracassar*; *medo de ficar de fora* (redes sociais – Instagram) e perder algo muito importante que os demais estão curtindo (síndrome do FOMO – “*fear of missing out*”); *medo excessivo de não ser feliz, o principal dos medos – felicidade atrelada ao consumismo*; *medo da exclusão social e da solidão* (p. 11-14).

Os sujeitos juvenis impactados pela Covid-19 experimentaram o medo de maneira e sob aspectos diferentes. Em pesquisa realizada pelo Atlas das juventudes em 2021, sobre o impacto da Covid-19 sobre as juventudes brasileiras, os principais medos, na ocasião, estavam relacionados “à vida e à saúde” (Abramo, 2022: 196). Para 61%, a maior preocupação era perder familiares ou amigos; para 24%, era o medo de morrer; para 23 %, foi o medo de infectar outras pessoas (23%); para 24%, o medo de serem infectados pela Covid-19 (Abramo, 2022: 196).

Por sua parte, Maria e Michel, estudantes das Escolas Públicas do Interior e da Capital, coincidem no que tange ao medo relacionado à exposição, contaminação e consequências da Covid-19 para suas famílias. A estudante Maria diz que o seu principal medo está relacionado ao que poderia acontecer com a sua família por causa das condições que a Covid-19 impôs diretamente para as pessoas enquanto exposição a contaminação, morte, além de outras problemáticas de naturezas diversas, que poderiam atingir as juventudes. Para Michel, os medos estiveram relacionados a sair de casa, contrair o vírus, adoentar-se e transmiti-lo para familiares que poderiam vir a óbito:

eu tenho receio de acontecer algo com minha família, minha mãe, meu pai. Em relação aos jovens, não ter condições financeiras, diminuíram as oportunidades de trabalho, perda de emprego, talvez ter um plano e atrasou este plano (entrevista feminina 2, 17 anos, Pública do Interior).

tirando o medo de eu sair, hoje em dia eu ainda tenho um certo receio de sair em certo lugar e ficar doente e chegar em casa com Covid e ficar matando minha família inteira. Eu penso nisto, eu tenho um certo receio de sair de casa até porque pessoalmente eu acho que não vai acabar tão cedo a pandemia (entrevista masculina 2, 17 anos, Pública da Capital).

Para Mara e Fabio, estudantes das Escolas Particulares Confessional e Laica, os medos podem estar relacionados a deixar a segurança e estrutura familiar para cursar a universidade em outra cidade ou, até mesmo, não conseguir entrar na universidade que deseja, somadas a outras variáveis que podem emergir em suas trajetórias de vida e desempenho pessoal. Um questionamento que fazem é: caso não consigam entrar na universidade, não der certo o que foi planejado, o que farão?

Estudos dizem que em “caso de medo, a pessoa pode concentrar-se na notícia da morte causada pela Covid-19 e pode infectar os seus familiares e o ambiente com este medo. Os pensamentos de ficar doente durante uma epidemia também aumentam o medo” (Karatas; Uzun & Tagay, 2021: 2). O confinamento doméstico pode provocar riscos ao desenvolvimento psicológico, visual, neurológico e pedagógico para crianças, adolescentes e jovens em razão dos efeitos indiretos da Covid-19, que podem ser ainda maiores que o número de mortes causadas pelo vírus de forma indireta (Fiocruz, 2020).

Sob outra ótica, certo grau de medo, ansiedade e preocupação serve para ativar o sistema de alerta humano diante dos riscos que a epidemia coloca para a preservação da vida. As emoções contribuem e capacitam as pessoas para perceber ameaças, precauções e contornos morais da Covid-19 (Williges, 2020). As emoções podem salvar nossas vidas, mobilizar-nos, incentivar-nos, aperfeiçoar nosso foco, mas também podem consumir as nossas energias, atenção e nos paralisar, bloquear nossas capacidades avaliativas e reconstrutivas, neutralizando processo reflexivos necessários para alavancar e sobreviver.

Para grande parte das juventudes, iniciar os estudos universitários significa também distanciar-se, fisicamente e geograficamente, de vínculos familiares, amizades, culturas e aprender a “sobreviver” sozinhos, empoderam-se e/ou compartilhar espaços/alojamentos com terceiros por questões financeiras etc.

É eu acho que o medo de passar e ter que ir embora. Eu tenho uma base que eu sei que se eu não conseguir passar na faculdade esse ano eu posso estudar ano que vem, minha família me apoia também nisso, mas se eu passar óbvio que eu quero ir embora. Então ir embora seria a única opção pra mim e eu tenho muito medo de ir embora. Eu acho que eu consigo ficar de boa sozinha, mas eu tenho medo de sentir muita saudade da família, perder momentos bons com eles porque eu não sei o dia de amanhã, e a gente vai perdendo indo para outra cidade (entrevista feminina 1, 17 anos, Particular Laica).

O principal medo é: e se eu não conseguir passar na faculdade que eu quero, o que que eu vou fazer? E, se, mesmo formado, com um diploma na mão, terminei a faculdade, beleza, aí parece que que é como se fosse é uma linha reta, estudar, se formar e conseguir um emprego. Só que muita coisa pode dar errado entre estes três pontos, você pode repetir, ser expulso de escola, muitas coisas podem acontecer; pode coisas acontecerem também entre se formar e não ter um emprego, concorrência tá muito alta (entrevista masculina 1, 17 anos, Particular Confessional).

Na interface de ampliar e nomear os medos vivenciados pelas juventudes pesquisadas, Luiza, Lidia e Alice, estudantes das Escolas Públicas da Capital, do Interior e Particular Laica, relacionaram-nos com o desemprego ou não conseguir um emprego, perda de renda pessoal ou familiar, deixar a escola para trabalhar e auxiliar financeiramente familiares, incertezas em relação futuro, não ter o que comer e de como poder sustentar uma família, medo de enfrentar o mundo.

Há o reconhecimento, por parte das juventudes, que a educação, além de ser um direito do cidadão e dever do Estado, é uma das principais fontes de formação e empoderamento dos sujeitos para que possam se qualificar e desenvolver habilidades e competências em vista de alcançarem trabalhos justos e dignos que lhes proporcionem segurança, realização e autonomia que buscam para o momento presente de suas vidas, além do sustento e segurança em relação ao futuro.

o medo de não conseguir um emprego, o medo de dois anos praticamente sem estudo, e muita família e muitos adolescentes tiveram que literalmente largar a escola pra começar a ajudar dentro de casa. Imagina esses jovens ter o desejo de estudar, ter aula, crescer e nessa pandemia teve que largar tudo para trabalhar, ajudar dentro de casa. Medo de será que um dia eu vou conseguir dar uma vida melhor para a minha família? E eu acho que na maioria dos jovens, esse medo de não ter o que comer no dia de amanhã, ver o sofrimento dos pais tendo que sair de madrugada em casa, entregar currículo nos lugares, essas coisas. Vejo muita dificuldade em jovens procurando emprego, porque as empresas tão querendo experiência, mas como a gente vai ter experiência se eles não dão oportunidade pra gente? Então nessa pandemia causou muito medo na questão de estudo, de perder gente da família. O medo de como que eu vou fazer, de enfrentar o mundo, como que eu vou fazer pra ter o apoio dos meus pais que não tá mais hoje aqui, como eu vou fazer pra conseguir um

emprego, a pessoa fica muito perdida e com muito medo de enfrentar o mundo depois da pandemia (entrevista feminina 2, 17 anos, Pública da Capital).

O salário não aumentou, o preço subiu das coisas, medo de faltar para pagar as coisas como a força (energia) que está um absurdo, água, está entre as principais. Na escola, porque teve aquele caso que o pessoal não ia passar de ano e ia perder o ano, teve assim o medo, mas acaba nem sendo o medo, mas, nossa eu fiz o ano todo e vou ter que fazer o segundo ano de novo, indecisão da faculdade, é foi isso, não tive tanto medo porque graças a Deus (entrevista feminina 3, 17 anos, Pública do Interior).

Eu acho que muita gente teve medo de não dar certo porque tudo tava muito fechado, muito difícil estudar dentro de casa. Mas, pra gente que é privilegiado tá numa escola boa acaba sendo mais fácil. Agora para outras pessoas eu vejo que foi muito difícil porque não tinha como estudar, muita gente perdeu o emprego, então, acabou cada vez mais dificultando, uma pessoa que fazia faculdade particular e tinha que trabalhar também não pode trabalhar, ela às vezes, perdeu emprego ou diminuiu o salário, então foram muitas dificuldades assim nesse meio mais de dinheiro, mas também pelo medo de não conseguir o que com a gente na escola, da faculdade, exige muito de passar, de estudar (entrevista feminina 1, 17 anos, Particular Laica).

Com base nos resultados, pode-se dizer que o medo, em sua diversidade de formas, expressões e intensidades, esteve muito presente nos sentimentos, vivências e trajetórias de vida das juventudes do último ano do ensino médio, prejudicando desempenhos acadêmicos, experiências de socialização, sustentabilidade socioeconômica, acesso ao conhecimento, interferindo em sentimentos, escolhas, vivências e trajetórias de vida.

Por estarem em uma etapa que encerra um ciclo educacional de grande relevância e fundamental importância para as juventudes brasileiras, perpassadas por desigualdades de diversas naturezas, ele também se torna um divisor de horizontes para os indivíduos sobre vários aspectos. Entre eles, está a busca por uma faculdade e/ou universidade, pensar na carreira profissional, buscar mais autonomia humana, afetiva e financeira, atingir maior maturidade humana e ter mais clareza sobre metas e decisões nos quais irão apostar suas vidas, inicialmente.

Todo o complexo, tenso e desafiador processo de conclusão do ensino médio foi ainda mais ameaçado e prejudicado pela Covid-19. Isto os tornou mais fragilizados emocionalmente,



isolados e confinados socialmente, despreparados, desesperançados e desmotivados não só diante das problemáticas presentes impostas a eles, mas, também, de como continuar mantendo vivos sonhos, lutar por metas e conquistas almeçadas, perspectivas e projetos de vida.

#### ***5.4.2 A Covid-19 interferiu de maneira acentuada nos quadros de ansiedade e saúde mental das juventudes***

A saúde mental é caracterizada pelo bem-estar emocional que permite às pessoas lidar adequadamente com momentos estressantes da vida, desenvolver de maneira plena suas habilidades, adaptar-se às mudanças, aprender e trabalhar bem, estabelecer relações interpessoais saudáveis, ausência de padecimentos ou transtornos psicológicos (Associação Americana de Psicologia, 2020; Organização Pan-Americana de Saúde, 2022). Sintomas psicológicos podem afetar várias dimensões da vida: relações interpessoais e familiares, desempenho laboral, capacidades de aprendizagem, participação em atividades cotidianas importantes para o bem viver cotidiano (Ramírez & Martínez, 2017).

Os resultados emergidos do trabalho de campo indicam que a saúde mental das juventudes foi bastante impactada pela Covid-19. Percebem-se evidências de diferentes naturezas em seus relatos e vivências. Nas falas de Nara, Mara e Alice, estudantes das Escolas Particulares Confessional e Laica, os quadros de saúde mental e ansiedade desenvolvidos por elas ou de seus conhecimentos emergiram com a Covid-19 ou se intensificaram com ela, desencadeando sérios prejuízos. Isto poderá apresentar consequências sérias para elas não apenas no que tange a escolhas, desempenhos e perspectivas de vida pessoais, mas também outras consequências e inseguranças que poderão impactar a sociedade, a vida das pessoas e o futuro.

eu acho que os medos principais que causaram na gente foi como a pandemia afetou a nossa vida pessoal, não só por essas questões de “como que vai ser na faculdade agora que eu perdi dois anos de escola?” Mas também das questões “Olha como a minha saúde mental ficou por causa da pandemia”, “como que isso vai afetar na minha daqui pra frente?”, “como que vai ser o mundo daqui pra frente? (entrevista feminina 2, 17 anos, Particular Confessional).

acho que a pandemia afetou muito a saúde mental mesmo. Muito medo de sair de perto dos pais, outros não se sentiam preparados para planejar o futuro, acho que a saúde mental, com certeza foi uma questão central (*focus 5*, participante feminina 4, 17 anos, Particular Laica).

Eu vejo que a pandemia acabou afetando muito mesmo o nosso psicológico porque a gente tava todo o dia dentro de casa, dificuldade para estudar, pra conviver também com a família. Isso acaba afetando muito a nossa saúde mental. Hoje mesmo eu vi uma publicação de como os índices de depressão e ansiedade aumentaram durante a pandemia porque a gente passava dentro de casa, não tem muito contato físico com o outro, não tem essa troca de conversar e acho que isso afetou muito no medo mesmo, a gente não tem referência do como outro tá também pra gente ver mais ou menos sobre se a gente tá mais ou menos e também. O medo da Covid mesmo acho que isso me afetou muito, eu tive muito medo, sempre fiquei em casa, só agora que eu to indo pra a escola, acaba afetando bastante o meu psicológico (entrevista feminina 1, 17 anos, Particular Laica).

Nos relatos dos participantes, percebe-se que, além dos impactos presentes em suas trajetórias, é possível identificar certo sentimento de angústia de como as coisas, as pessoas, as sociedades e o futuro serão no pós-pandemia, devido aos efeitos sofridos, ou seja, sem esperança e perspectivas de futuro, a vida pode ficar congelada e atrofiada no presente e no medo de lançar-se e enfrentar crises e situações problemáticas.

No que tange às juventudes, a saúde mental é um dos temas que têm chamado a atenção de todos os órgãos, governamentais ou não governamentais, que trabalham e acompanham o público juvenil de modo amplo. A Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) e a Organização Mundial da Saúde (OMS) estimam que, em todo o planeta, de 10 a 20% dos adolescentes sofram de algum problema de saúde mental e permaneçam diagnosticados e tratados incorretamente (OPAS/OMS, 2018).

Além do gênero, a idade é outro marcador social que produz variações nas formas de percepção sobre a saúde: “quanto mais velhos, mais apontam múltiplos impactos em seu estado físico e emocional; quando mais novos, mais indicam brigas frequentes dentro de casa” (Araújo, 2022: 156) o que pode ser compreendido com a demonstração dos resultados.

As literaturas ressaltam que a população jovem evidenciou maior propensão e suscetibilidade em relação à ansiedade e agravamento da saúde mental com a Covid-19, quando comparada aos demais segmentos etários. As causas estão relacionadas a longos

períodos de distanciamento físico, medo de infectar-se e infectar familiares, frustração, tédio, restrição de suprimentos básicos, perdas financeiras, informações falsas ou incompletas, preconceitos etc., que se tornam elementos de estresse que causam sofrimentos psíquicos e afetam a saúde mental das e dos jovens, em geral, e acarretará mais custos para a sociedade (Köptcke; Pinto & Padrão, 2022; Araújo, 2022).

Segundo Araújo (2022), as pesquisas nacionais do Atlas das juventudes no Brasil, a “tendência de sentimentos negativos tornou a questão da saúde mental como tema prioritário para os jovens” (p. 155). A maioria declarou estar chateada ou insegura. Expressões como “sentimento ruim” ou “muito ruim” foram citadas 54% entre as mulheres jovens e 43% entre os homens jovens. Em relação à saúde física e emocional 61% relataram quadros de ansiedade e 56% exagero de redes sociais digitais, 51% exaustão ou cansaço constante e 40% insônia, 9% pensamentos suicidas ou automutilação, número ainda maior na faixa etária entre 15 e 17 anos (12%). Todas estas situações foram relatadas por mulheres.

Em diálogo com os resultados, dados de pesquisas da Organização Pan-Americana da Saúde<sup>74</sup> dizem que a Covid-19 provocou o aumento de 25% na prevalência dos casos de ansiedade e depressão no mundo, fator que levou mais de 90% dos países pesquisados a incluir a saúde mental e o apoio psicossocial em seus planos de resposta aos efeitos da Covid-19. A causa central deste aumento, segundo a Organização Pan-Americana<sup>75</sup> é o “estresse sem precedentes causado pelo isolamento social decorrente da pandemia”, “as restrições à capacidade das pessoas de trabalhar, busca de apoio dos entes queridos e envolvimento em suas comunidades”. Somados a estes, outros estressores também foram detectados: “solidão, medo de se infectar, sofrimento e morte de entes queridos, luto e preocupações financeiras”. No que tange aos profissionais da saúde, a exaustão “tem sido um importante gatilho para o pensamento suicida” (OPAS, 2 de março de 2022). Outro dado importante ressaltado pela

---

<sup>74</sup> Pandemia de Covid-19 desencadeia aumento de 25% na prevalência de ansiedade e depressão em todo o mundo. Organização Pan-Americana da Saúde. 2 mar. 2022. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/2-3-2022-pandemia-covid-19-desencadeia-aumento-25-na-prevalencia-ansiedade-e-depressao-em>. Acesso em: 14 out. 2022.

<sup>75</sup> Pandemia de Covid-19 desencadeia aumento de 25% na prevalência de ansiedade e depressão em todo o mundo. Organização Pan-Americana da Saúde. 2 mar. 2022. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/2-3-2022-pandemia-covid-19-desencadeia-aumento-25-na-prevalencia-ansiedade-e-depressao-em>. Acesso em: 14 out. 2022.

pesquisa é a evidência de que jovens e mulheres são os sujeitos mais atingidos em relação à saúde mental.

Em continuidade com o tema sobre a saúde mental, os estudantes Ana e Michel, das Escolas Públicas do Interior e da Capital, relataram sentimentos de desânimo, inseguranças e ansiedade que impactaram suas trajetórias existenciais, sonhos, vivências e sentimentos prejudicando rotinas de vida, seguranças emocionais e perspectivas de vida futuras.

Eu não imaginava que ia virar uma pandemia e ia alastrar tudo. Como a gente nunca vivenciou isso, foi impactante. Quando anunciou que a gente ia ter que ficar de quarentena eu simplesmente caí, tudo veio abaixo. 2020 foi o pior ano da minha vida porque eu não vivi basicamente, eu não trabalhei, a única coisa que tinha para fazer era estudar e eu não estudei também, eu vivia longe das pessoas e a conexão que eu tinha com as pessoas que me fazia feliz, eu perdi tudo isso. Eu comecei a criar inseguranças, eu troquei a noite pelo dia, eu ia dormir às 6h da manhã e levantava às 5h da tarde, foi assim meu 2020... afetou bastante a questão de ansiedade, eu tinha medo de acordar no outro dia com uma notícia de ter perdido alguém de novo (*focus 1, participante feminina 1, 17 anos, Pública do Interior*).

Desde o começo ela deixou a galera mais ansiosa para este tipo de coisa, o fato delas estarem menos preparadas eu acho que menos pessoas decidiram ter sonho. A falta da escola eu acho que fez muita gente não descobrir o que gosta ou o que gosta também, mas eu acho que é falta de cabeça, de você ficar ansioso e não saber lidar muito com as pessoas por ficar muito tempo em casa (*entrevista masculina 2, 17 anos, Pública da Capital*).

Outro dado do trabalho de campo relacionado ao tema da saúde mental foi a depressão e o suicídio, relatados pela estudante Luiza, da Escola Pública da Capital:

Eu vi que nessa pandemia houve muitos casos de depressão, isolamento. Muitas pessoas se fecharam, houve mais brigas dentro de casa e a pessoa acabou se distanciando de tudo e acabou guardando todo o sentimento. Então houve mais casos de depressão, houve mais casos de suicídio então assim eu acho que isso ainda vai deixar muito trauma na gente (*entrevista feminina 1, 19 anos, Pública da Capital*).

A estudante Alice relata que as gerações atuais compreenderão melhor a problemática dos preconceitos, darão maior importância para a saúde mental, depressão, ansiedade.

É eu acho que a gente já comentou sobre os preconceitos nos ambientes. Acho que a gente vai deixar uma marca importante que as próximas gerações não vão sofrer esses preconceitos, ou vão sofrer menos acho que isso seria uma coisa boa, sobre cuidar disso mesmo, da sua saúde mental acho que muito tá sendo falado agora, é uma coisa que a depressão e a ansiedade não era falado e agora a gente tem falado muito sobre em rede social (entrevista feminina 1, 17 anos, Particular Laica)

Os resultados indicam conteúdos e aspectos relacionados à ansiedade e à saúde mental que afetaram exponencialmente as juventudes, podendo levar até ao suicídio, fator que tem crescido entre a população adolescente brasileira, segundo estudo de 2023<sup>76</sup>. Em geral, eles devem ser melhor conhecidos, acompanhados e mensurados a fim de mitigar e prevenir impactos negativos e ameaças diante de sentimentos, vivências, trajetórias, relacionamentos e perspectivas de vida das juventudes para não tolher ou congelar seus sonhos, decisões, esperanças, ousadia, a capacidade e vitalidade próprias das juventudes nesta etapa da vida.

Para que isto aconteça, faz-se importante maior atenção, cuidados, recursos e políticas públicas para acompanhar tais efeitos junto ao segmento juvenil, particularmente, tendo presente que a Covid-19 intensificou, ampliou e acelerou quadros de ansiedade e problemas de saúde mental em curso na vida de uma parcela cada vez maior da população mundial, com destaque para as juventudes e as mulheres, em maior proporção<sup>77</sup>.

Em complemento aos resultados do trabalho de campo, estudos dizem que até 80% dos distúrbios mentais iniciam antes dos 26 anos e parte dos problemas relacionados à saúde mental prolonga-se e vai além de problemas de saúde física na infância e na juventude (Gooldman; Rouse; Connell, et al., 2010; Köptcke; Pinto & Padrão, 2022). Fatores econômicos, políticos e sociais atravessam e desigualam oportunidades e possibilidades de cuidados, acessos e manutenção da saúde.

---

<sup>76</sup> Gandra, A. Estudo alerta para alta incidência de suicídio na adolescência. Agência Brasil. 29 set. 2023. Disponível em: [https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2023-09/brasil-registra-1000-suicidios-de-criancas-e-adolescentes-por-ano#:~:text=De%20acordo%20com%20os%20números,3.153%20\(31,68%\).](https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2023-09/brasil-registra-1000-suicidios-de-criancas-e-adolescentes-por-ano#:~:text=De%20acordo%20com%20os%20números,3.153%20(31,68%).) Acesso em: 29 dez. 2023.

<sup>77</sup> Metade dos adolescentes e jovens sentiu necessidade de pedir ajuda em relação à saúde mental recentemente, mostra enquête do UNICEF com a Viração. UNICEF. 30 maio 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/metade-dos-adolescentes-e-jovens-sentiu-necessidade-de-pedir-ajuda-em-relacao-a-saude-mental-recentemente>. Acesso em: 15 jul. 2022.

Segundo a PAHO (2021: 31-32), “as mudanças na vida social devido à Covid-19 afetaram a saúde mental das pessoas de forma diferente de acordo com o sexo, etnia e outros determinantes sociais, tais como idade e estatuto econômico” (tradução livre). Estudos transversais demonstraram que, nas mulheres, os problemas relacionados à saúde mental é mais frequente que nos homens. O mesmo fator também é sugerido no que tange aos jovens em relação aos adultos e pessoas não binárias, ou seja, mulheres, jovens e pessoas não binárias e transgêneras ficaram mais suscetíveis a problemas relacionados à saúde mental (PAHO, 2021: 31-32). “Ser jovem, ser mulher, e ter baixos níveis de rendimento e educação, juntamente com longos períodos de distanciamento social, são também fatores que podem estar ligados a sintomas psiquiátricos mais graves” (tradução livre) (PAHO, 2021: 31-32).

A saúde mental das juventudes brasileiras periféricas, em uma grande proporção, está relacionado a desigualdades e problemas sociais que se perpetuam e afetam a condição juvenil, tais como: “redução ou ausência de renda familiar; desocupação ou informalidade; restrições no acesso à internet, a alimentos, a água, a saneamento básico; exposição à violência policial e à violência doméstica” (Araújo, 2022: 155), preconceitos, que reclamam uma série de políticas públicas de, para e com as juventudes no campo da saúde, educação, trabalho, cultura, proteção social etc.

Dialogar sobre os prejuízos e dificuldades desencadeados pela Covid-19 nas vivências, trajetórias e projetos de vida das juventudes do último ano do ensino médio, apresentar resultados coletados e analisados ajudam-nos a evidenciar, identificar e perceber como os efeitos impactaram o desempenho educacional, a qualidade da saúde mental, o amadurecimento humano, escolhas e tomadas de decisões, capacidade e criatividade de viver o presente com ousadia e sonhar um futuro possível e esperançoso para si e para os outros.

Os resultados indicam que os efeitos da Covid-19 desencadearam inseguranças ontológicas, de naturezas diversas, nas vivências, sentimentos, trajetórias e projetos de vida das juventudes. Se os sonhos, potencialidades, criatividade, ousadia, conhecimento e capacidades das juventudes forem atrofiados nesta etapa da vida, dificilmente conseguirão se projetar em direção ao futuro e contribuir para outro futuro possível para a humanidade, pois poderão ser tomados pelos medos e ameaças que os acompanham enquanto características das sociedades contemporâneas.

De modo particular, elas foram impactadas em suas dimensões, desempenhos e condições subjetiva, educacional, social, afetiva, emocional, entre outras, por meio do isolamento e distanciamento físico e social, medos, aumento de quadros de ansiedade e saúde mental. Tais efeitos já impactaram e prejudicaram sentimentos, vivências, sonhos e trajetórias das juventudes em curso, mas, também, poderão ter outras consequências e prejuízos que os acompanharão em suas perspectivas e projetos de vida futuros e em relação a qual futuro desejam ou irão viver, sob quais condições e ameaças.

### **Conclusão**

Com a finalidade de relacionar os resultados do trabalho de campo com o objetivo específico II e a hipótese particular correspondente desta tese, o presente capítulo procurou apresentar e analisar os dados relacionados aos prejuízos e dificuldades que a Covid-19, enquanto expressão de insegurança ontológica, desencadeou em vivências, sonhos, sentimentos, trajetórias e projetos de vida das juventudes do último ano do ensino médio.

Sentimentos de insegurança, indecisão e incertezas, de distintas naturezas, se achegam à vida e trajetórias humanas de maneiras inesperadas. Cada qual é desafiado a aprender a lidar com elas conforme suas condições, estruturas emocionais e contemporizá-las para que não lhes roubem a esperança, os sonhos, as possibilidades e oportunidades de escolhas atuais e futuras. Porém, com a Covid-19, tais sentimentos tornaram-se mais presentes e perceptíveis pelas e entre as juventudes, segundo os resultados e as literaturas apresentados. Eles interferiram de maneira bastante acentuada em suas vivências existenciais, educacionais, sociais e trajetórias de vida atuais e abertas a um futuro que se descortina cada vez mais de maneira incerta e insegura.

Conforme os resultados, os efeitos relatados pelas juventudes foram vários, diversos e abarcaram tanto os sexos feminino e masculino quanto os tipos de estabelecimentos de ensino, cada qual conforme suas particularidades. Vale ressaltar que o fato de as juventudes terem sofrido algum tipo de impacto, não significa que todas passaram pelos mesmos efeitos ou os vivenciaram da mesma forma e intensidade. Cada sujeito sentiu-se exposto aos efeitos e às consequências de maneira singular, mesmo não sendo possível mensurar de maneira precisa as consequências deles e das inseguranças vividas por cada um deles até o momento.

Enquanto vetor, a Covid-19 provoca mudanças em muitas dimensões da vida física, psíquica, emocional, social, laboral que fragilizam a saúde mental e emocional das juventudes e chega às portas dos serviços de saúde com mais intensidade, reivindicando mais qualidade e aumento de atendimentos no que tange aos cuidados com a saúde para também reinventar, repensar o modo de fazer saúde e cuidar (Leandro, 2021).

Em primeiro lugar, os resultados indicam que entre o público feminino das escolas públicas, os conflitos familiares foram mais evidenciados, a pandemia interferiu nos sonhos das juventudes, ao passo que os problemas de desemprego e diminuição de renda foram mais indicados pelos sujeitos masculinos e femininos das escolas públicas. Alguns jovens das escolas públicas também ressaltaram que a Covid-19 resultou em oportunidade de trabalho para eles.

Em segundo lugar, ficou evidenciado que as juventudes de todos os estabelecimentos de ensino e de ambos os sexos apresentaram problemas e dificuldades na adaptação, estruturas, aparatos tecnológicos, autodisciplina, motivação pessoal, deslocamento repentino e despreparado do ensino presencial para o ensino telemático/virtual por conta da Covid-19, impactando suas vivências, sentimentos, desempenhos acadêmicos, socialização, preparação para os exames universitários, entre outros. As juventudes das escolas públicas evidenciaram mais problemas no que tange às condições de estudo, acesso às plataformas digitais e conteúdos disponibilizados, ambiente familiar adequado para estudar, qualidade de internet satisfatória em relação às juventudes das Escolas Particulares Confessional e Laica.

A sensação de defasagem e insegurança educacional, perda de foco, distração e desmotivação pelo ensino fora do ambiente escolar perpassou todos os estabelecimentos de ensino e a maioria dos participantes, prejudicando desempenhos estudantis, aquisição e produção de conhecimentos. Porém, também houve estudantes que conseguiram se organizar e adaptar a fim de encontrar a melhor maneira de estudar no formato remoto/virtual e não se sentirem muito prejudicados no formato do ensino telemático e digital.

Em terceiro lugar, o isolamento social e o distanciamento físico atingiu todos os sujeitos pesquisados, de ambos os sexos e em todos os tipos de estabelecimentos de ensino, de alguma maneira, o que resultou na privação do contato físico com amigos, familiares, ambiente escolar, socializações etc. Vários sujeitos elencaram que a falta de convivência escolar e a socialização com os seus pares e professores, entre outros fatores, acabou interferindo na maturação



humana, na falta de clareza ou insegurança das escolhas existenciais ou da área de estudo universitária, além de desencadear problemas relacionados à saúde mental e ansiedade que impactaram suas vivências e projetos de vida atuais.

Por fim, a respeito dos efeitos relacionados aos medos, à ansiedade e à qualidade da saúde mental das juventudes, os resultados sugerem que os medos tiveram origens diversas, fazendo que muitos participantes, de ambos os sexos e de todos os estabelecimentos de ensino, os tivessem sentido em algum momento em suas vivências e trajetórias, durante a pandemia, quer seja sobre situações familiares, escolhas pessoais, sentimentos, emoções, quer seja sobre perspectivas de futuro. A interferência na saúde mental foi um conteúdo bastante perceptível entre as juventudes femininas em todos os tipos de estabelecimentos de ensino, resultando de fatores e naturezas diversas, seja em relação ao luto, à insegurança presente e futura, seja em relação à maneira como cada qual vivenciou sua própria trajetória de vida durante a pandemia.

Conforme indicado, os prejuízos decorrentes da Covid-19 foram diversos e distintos, em todos os estabelecimentos de ensino e em ambos os sexos. Cada participante vivenciou de maneira particular e única os efeitos, conforme a sua realidade, condição social, estrutura emocional, suporte dado pelo estabelecimento de ensino. As consequências dos prejuízos e dificuldades, mesmo que não mensurados, embora várias delas evidenciadas, com certeza deixarão profundas marcas na vida, nas vivências, biografias, trajetórias e nos projetos de vida dos sujeitos pesquisados, para além dos percursos educativos, já no presente e também os acompanharão, de alguma maneira, em direção ao futuro.

Cabe à sociedade, à escola, às famílias, às instituições educacionais e aos governantes, por meio de políticas públicas educacionais, sociais, culturais, de juventudes, educadores, adultos e demais agentes educativos, sociais e políticos acompanhá-los e auxiliá-los em suas trajetórias, demandas e necessidades.



## CAPÍTULO 6

### **Aprendizados adquiridos pelas juventudes do último ano do ensino médio com a pandemia da Covid-19**

#### **Introdução**

A pessoa humana, ao deparar-se com situações e experiências-limite que a expõem a sofrimentos, riscos, crises e ameaças em suas trajetórias e projetos de vida, de extrema complexidade e vulnerabilidade, é o único ser capaz de responder às provocações e às circunstâncias que a vida lhe apresenta e ressignificar a própria existência, atribuir a ela sentidos, aprendizados e significados novos, por ser portadora de racionalidade, resiliência, autotranscendência, criatividade, liberdade interior, ou seja, um ser não determinado, circunstancialmente (Frankl, 2022).

Viver é assumir a responsabilidade de responder adequadamente às indagações e exigências que a vida apresenta na complexa e desafiadora aventura à qual somos lançados cotidianamente em nossa trajetória existencial. A vida sempre toca e apresenta questões concretas sobre as quais cada indivíduo, singularmente, busca e elabora respostas concretas, possíveis e efetivas que façam e atribuam sentido a ela. Cada ser humano é caracterizado de maneira exclusiva e insubstituível pela busca de um sentido na própria existência, pelo qual valha a pena viver e sofrer, ou seja, no qual ele aposta todas as suas forças, sentimentos e capacidades. O ser humano é a única espécie animal capaz de liberdade e decisão sobre quem ele é e busca ser, quando descobre o “porquê” da sua existência (Frankl, 2000)<sup>78</sup>.

Passar por experiências caóticas, ameaçadoras e perceber em meio a elas aprendizados adquiridos demonstra que o ser humano é capaz de refletir, decidir e ressignificar experiências, sentimentos, valores, atitudes, trajetórias e projetos de vida. Um estudo espanhol realizado com várias categorias etárias, entre elas, jovens, o único encontrado por nós até o momento, apresenta aspectos tidos como novidades e aprendizados decorrentes da Covid-19 por meio de

---

<sup>78</sup> O autor e psicólogo austríaco, Viktor Frankl (2009, 2022) vivenciou a dramática experiência do campo de concentração do regime nazista e atesta, com base na própria vivência, que o ser humano pode encontrar sentidos para a vida diante de sofrimentos e autotranscender-se. Na perspectiva de Frankl, o ser humano é único na complexa e desafiadora arte e aventura existencial capaz de ressignificar seus valores, sentimentos e experiências.

influências psicológicas positivas. Segundo os autores, “la situación de adversidades generada por la pandemia puede hacer que algunas personas vivan experiencias positivas o enriquecedoras, y que sean más conscientes o valoren aspectos de la vida que anteriormente le resultaban inadvertidos” (Sandín; Valiente; García-Escalera, et al., 2020: 17). No referido estudo, os dados evidenciaram como aprendizados: valorizar mais atividades ao ar livre, demonstrar mais interesse pelas pessoas e relações interpessoais, interessar-se mais pelo futuro.

Conforme o trabalho recém-identificado, nesta investigação, as juventudes pesquisadas também evidenciaram aprendizados adquiridos e aspectos relevantes em suas vivências, o que para esta pesquisa resulta em grande relevância por não termos encontrado, até o momento, literaturas e estudos que apresentassem conteúdos e dados dessa natureza. De modo ainda mais particular, aprendizados relevantes mencionados por juventudes do último ano do ensino médio, frente a experiências e sentimentos tão caóticos, ameaçadores e restritivos da Covid-19, muitos ainda são imensuráveis.

Ao demonstrar tais efeitos nas trajetórias e projetos de vida das juventudes pesquisadas, evidencia-se que elas, imersas cada qual no seu contexto, condição e a seu modo, foram capazes de identificar aprendizados relevantes, no enfrentamento da Covid-19, por meio de resiliência, autoconhecimento, reafirmar valores e experiências cotidianas, refletir sobre a finitude, fragilidade, valorização, responsabilidade e sentido na vida, ou seja, conseguiram, em meio a crise, sofrimentos e privações impostas pela pandemia, autotranscender-se, ressignificar experiências e atribuir sentidos às suas trajetórias existenciais.

Consciente ou não, o ser humano é convidado a trilhar caminhos que o conduzam à realização, liberdade e humanização mais plena possível, integrando, de maneira peculiar e responsável, a multidimensionalidade e integralidade da própria existência, biografia, valores, sentimentos e trajetórias em sociedades e contextos com características acentuadas de ameaças e inseguranças nos quais vive e diante dos quais, muitas vezes, é desafiado a ressignificar sentimentos, trajetórias, projetos de vida e atribuir a eles novos sentidos.

A pandemia da Covid-19 foi mais um alerta para a humanidade perceber o quanto ela é dependente, frágil e finita em meio ao cosmo e à natureza, ou seja, há uma profunda interdependência biológica, existencial e social entre os humanos e a natureza (Souza Santos, 2022; Lator, 2021; António, 2022; Campillo, 2021; Puddephatt, 2022). Isto requer dos humanos maior consciência e responsabilidade no que tange a hábitos, atitudes, autocuidados,

cuidados para com os outros e para com a natureza, não apenas para a sobrevivência, mas, prioritariamente dito, para que a sua existência valha a pena ser vivida, tenha e encontre sentido diante das lutas, sofrimentos, inseguranças, desigualdades, crises, injustiças pelas quais possa vir a passar, sinta-se parte e responsável pelo todo, do qual participa.

Ao apresentar e analisar os resultados sobre os aprendizados adquiridos decorrentes da Covid-19, esse capítulo está diretamente relacionado ao objetivo específico III: “Identificar os aprendizados adquiridos e as perspectivas de futuro que as e os jovens desenvolveram como resultado de suas experiências durante a pandemia da Covid-19, assim como os impactos que estes poderiam ter em suas escolhas e projetos de vida em contextos “pós-pandêmicos”, acompanhado da sua hipótese particular “As experiências vividas pelos jovens durante a pandemia de Covid-19 podem ser refletidas em uma série de lições aprendidas, bem como em perspectivas futuras, expressas em anseios, demandas e projeções individuais. Estes elementos exercem uma influência significativa nas suas escolhas e projetos de vida em contextos “pós-pandêmicos”, impactando de forma otimista ou pessimista aspectos fundamentais como a continuação da educação, a inserção laboral, a formação de relações pessoais e familiares, bem como o seu empenho e participação social”, pois os aprendizados tocam diretamente aspectos relevantes para a vivência das trajetórias juvenis ao mesmo tempo que se tornam componentes significativos para inspirar e orientar os projetos de vida nesta etapa da existência dos sujeitos pesquisados.

Para responder ao objetivo mencionado, o presente capítulo foi estruturado em três seções. A primeira, apresenta como a Covid-19 oportunizou entre as juventudes aprendizados relacionados ao autoconhecimento, amadurecimento pessoal, saída da zona de conforto e valorização da empatia. A segunda seção evidencia que a pandemia reforçou e priorizou determinados valores que os participantes ressaltaram como importantes para eles, dentre os quais, os pessoais e religiosos. A terceira apresenta que a Covid-19 oportunizou maior valorização e sentidos na vida, além de pôr mais ênfase no tempo presente de suas vivências e trajetórias.

### **6.1 A Covid-19 oportunizou para as juventudes aprendizados relacionados ao autoconhecimento, amadurecimento pessoal, saída da zona de conforto e valorização da empatia**

Os resultados do trabalho de campo evidenciaram que a Covid-19 provocou nas juventudes dos quatro estabelecimentos de ensino e em ambos os sexos, vivências e aprendizados que contribuiriam para o desenvolvimento de outros olhares e percepções sobre si e acontecimentos vivenciados.

Elas reconhecem aspectos, aprendizados e sentimentos de grande importância que, talvez, se não fossem provocados e/ou vivenciados de maneira tão intensa, sofrida e profunda, poderiam passar despercebidos em suas trajetórias de vida. Porém, em meio à sofrida experiência da Covid-19, eles e elas também foram capazes de identificar e nomear novos aprendizados, olhares e sentidos sobre si, suas experiências, trajetórias, anseios, sentimentos e projetos de vida que os ajudam a vislumbrar e esperar outras vivências, anseios, caminhos, possibilidades e atitudes fundados na experiência feita por eles e elas, cada qual à sua maneira.

Falar sobre aprendizados que a Covid-19 poderá deixar nas trajetórias, projetos de vida e biografias das pessoas pode ser um paradoxo, uma vez que as marcas e consequências não se manifestam de maneira plena e mensuradas, até onde é possível mensurá-las, apenas em um momento determinado da vida das pessoas ou da história, ou seja, há marcas perceptíveis, identificadas e nomeadas enquanto indivíduos que passaram pela experiência pandêmica e outras que poderão se apresentar fora do tempo presente e da experiência vivida, podendo ser a curto, médio ou longo prazo.

Na perspectiva da logoterapia, Frankl diz que é possível realizar o sentido da existência a partir de três direções principais:

Em primeiro lugar, ao fazer alguma coisa, ao agir, ao criar algo – ao realizar uma obra. Em segundo lugar, contudo, também ao vivenciar algo – amar a natureza, a arte, as pessoas. E, em terceiro lugar, o ser humano pode, também, onde lhe é dada a oportunidade na primeira ou na segunda direção, valorizar a sua vida, encontrar nela um valor – justamente quando toma uma posição diante das imutáveis, fatídicas, incontornáveis e iniludíveis limitações de suas possibilidades, na maneira como se posiciona e se comporta em relação a elas, como assume sobre si esse destino. (Frankl, 2022: 68-69)

Segundo o autor, o ser humano precisa estar preparado para enfrentar adversidades no decurso da vida e dar respostas a elas, conforme as exigências que o momento e as circunstâncias lhe apresentam. Isso requer, muitas vezes, mudanças rápidas e inesperadas frente aos acontecimentos, como foi a pandemia da Covid-19, em vista de mudar a direção da realização e sentido, uma vez que “o sentido da vida somente pode ser um sentido concreto, tanto em relação a cada ser humano individual como a cada momento individual: a questão que a vida nos coloca muda de pessoa para pessoa bem como de situação para situação” (Frankl, 2022: 69). Segundo Frankl, as respostas que devem ser dadas pelas pessoas diante de situações extremas e desafiadoras não podem ser teóricas, mas, atitudinais, criativas, e de buscas pelo suprasentido, uma vez que “as questões ‘da’ vida só podem ser respondidas ao assumirmos responsabilidade pela ‘nossa’ vida” (Frankl, 2022: 95), tornar verdadeiro o que se acredita.

Sobre os aprendizados evidenciados pelas juventudes nessa seção, estão o autoconhecimento, o amadurecimento e o discernimento pessoal e a saída da zona de conforto. Em nosso entendimento, os três componentes são interdependentes e complementares, existencial e socialmente, nas trajetórias de vida dos sujeitos. Abordá-los em separado visa dar maior ênfase e adentrar com mais propriedade em suas especificidades, mesmo reconhecendo a complexidade e as dificuldades para analisá-los dessa maneira.

### ***6.1.1 A Covid-19 oportunizou aprendizados relacionados ao autoconhecimento entre as juventudes***

A Covid-19 contribuiu para que as juventudes pudessem acessar dimensões existenciais de fundamental importância no que tange a indagar sobre autoconhecimento, perspectivas de vida, sentimentos, sonhos, experiências, descobrir e/ou reforçar aspectos de profunda relevância para confrontar vivências cotidianas com buscas existenciais, valores e anseios sobre os quais geralmente estão pautadas vivências, trajetórias, decisões e escolhas.

Refletir sobre a identidade pessoal e o autoconhecimento é de fundamental importância nesta etapa da vida das juventudes enquanto sujeitos e concluintes do ensino médio. As escolhas e decisões que estão sendo tomadas por eles sobre os próximos passos a serem dados e almejados, geralmente, estão ancorados na compreensão e no autoconhecimento que eles têm sobre si, desejam viver e conquistar. No entendimento de Alvez & Dayrell (2005), a juventude

é um momento importante da vida enquanto experimentação, descobrimento e desenvolvimento de potencialidades, exercício de autonomia, descoberta de gostos, prazeres e *hobbies* pessoais, indagação sobre a vida profissional, capacidade de trabalhar com projeções, é dizer, requer a experiência e processos do autoconhecimento.

Nesse sentido, Joana, estudante da escola Particular Confessional, relata que o planejamento adequado do futuro, por mais incerto e inseguro que seja, passa necessariamente pelo autoconhecimento. Para ela, o planejamento da vida não é um ato estritamente racional e técnico. Ele contempla intencionalidades, sentimentos, anseios, considera e segue o coração, ou seja, é uma atitude existencial do sujeito que envolve a inteireza da vida:

Tudo que eu sei, que eu aprendi esse ano é a gente se conhecer melhor para a gente conseguir planejar o nosso futuro adequadamente, planejar seguindo o nosso coração e não o que os outros palpitam na nossa vida (*focus* 3, participante feminina 1, 17 anos, Particular Confessional).

O relato de Joana nos permite apreciar que os projetos de vida são elaborados com base em trajetórias, anseios e aprendizados que contribuem para o indivíduo conhecer-se melhor em vista de ser mais exitoso nas suas decisões e escolhas. Nesse sentido, Moran (2017), relata que os sujeitos jovens vão se descobrindo, tecendo e solidificando em vista de desenvolverem habilidades socioemocionais, competências, potencialidades que os ajudam a vislumbrar e percorrer “caminhos mais promissores para a sua realização em todas as dimensões [...] ampliar a consciência da vida como um projeto que se redefine continuamente com novos conhecimentos, experiências, vivências” (p. 5).

Pode-se dizer, portanto, que aprendizagens e aprendizados que vão compondo e/ou resultando das trajetórias e projetos de vida são alcançados nas experiências e vivências que cada sujeito faz e deseja transformar ao longo da própria vida. Para tanto, o autoconhecimento é condição, caminho e processo que acompanha as pessoas em suas escolhas, decisões e trajetórias ao longo da vida, de modo interdependente.

eu não sabia exatamente o que me fazia feliz, o que eu gostava, a única coisa que eu fazia era ir para a escola e era suficiente para mim. Hoje eu vou para a escola, gosto de trabalhar, gosto das pessoas com as quais eu trabalho, gosto da minha família, acho que estou me descobrindo, do que eu gosto, do que me faz feliz aos pouquinhos (entrevista feminina 1, 17 anos, Pública do Interior).



No relato acima, a estudante Ana, da escola Pública do Interior, diz é possível perceber que a Covid-19, enquanto situação limite e desafiadora, contribuiu positivamente para desenvolver, autoperceber, reconhecer e aprofundar aspectos da própria personalidade que contribuíram para uma autopercepção melhor e mais ampla de si mesmos e colocar atenção em aspectos mais relevantes da vida (Rodríguez, 2021) em suas vivências atuais.

Para as e os jovens, a dimensão do autoconhecimento resultante das experiências de confinamento e isolamento social, além de toda exposição à Covid-19, em seus múltiplos aspectos, também alcançou aprendizados relevantes. Esse fator pode ser compreendido como necessidade que as juventudes têm, por causa de profundas e complexas transformações socioculturais pelas quais as sociedades contemporâneas passam e desencadeiam, de ocasiões e oportunidades que as ajudem a refletir, voltarem-se mais para o âmbito pessoal interior e para o seu contexto externo frente às exposições cada vez maiores, intensas e simultâneas a que as redes sociais, a virtualidade, o consumismo e as mídias sociais os expõem, os “aprisionam” e interpelam.

A estudante Mara, da Escola Particular Laica, diz que a pandemia foi uma experiência desafiadora no que tange a conviver e aturar a si própria. Diante de tais sentimentos e experiências, ela teve que adquirir novos aprendizados para melhor se acolher integralmente, conviver melhor consigo e amadurecer enquanto pessoa.

a pandemia foi uma experiência desafiadora. Ter que se aturar. Porque com o contato a gente distrai, a gente consegue aliviar a dor que estava sentido conversando com alguém, agora, eu pelo menos tive que amadurecer, saber lidar comigo mesmo (*focus 5*, participante feminina 4, 17 anos, Particular Laica).

A estudante Karen, da Escola Particular Confessional, relata que, durante a pandemia, os seus sonhos e perspectivas de vida mudaram para melhor, inclusive no empenhar-se mais, ter mais foco e determinação para entrar em uma faculdade, o que pode ser associado ao que Frankl (2009) nomeia de capacidade de ressignificar a própria experiência e autotranscender-se.

É tipo em questões de sonhos, de escolhas assim de vida, mais para o lado de vida mesmo, eu sinto que durante a pandemia inteira, eu mudei muito e minha perspectiva mudou muito, eu mudei assim bem para melhor mesmo, e eu também não me preocupava tanto em questão

de faculdade mesmo, então eu sinto que hoje em dia ahhh, eu só vou parar e vou fazer ufa! quando eu tiver matriculada na faculdade (*focus* 3, participante feminina 4, 17 anos, Particular Confessional).

Em consonância com Karen, a estudante Eduarda, da Escola Pública da Capital, diz que precisava de tempo para pensar sobre qual decisão deveria tomar em relação à sua escolha profissional, proporcionada pela pandemia, além de ponderar as consequências sobre a escolha, aproveitar o tempo presente e a condição juvenil para confrontar e vivenciar perspectivas e anseios de vida atuais e futuras.

eu tive bastante tempo para pensar e era isso que me faltava. Eu sempre dancei, mas eu sempre tive dúvida se era isso que eu ia querer para a minha vida. Nesse tempo que eu fiquei em casa, eu comecei a pensar sobre a vida, por exemplo, eu gosto de dança, mas se eu escolhesse outra profissão não ia ser outra coisa que eu gostasse, então eu ia ficar seguindo uma profissão só pelo dinheiro porque a minha profissão não deu certo, pode ser que no final não dê nada certo, a gente nunca sabe de nada. Mas eu acho melhor agora que eu sou nova acompanhar o que eu gosto, porque qualquer problema que eu tiver posso mudar (*focus* 7, participante feminina 2, 17 anos, Pública da Capital).

Ampliando a reflexão sobre as vivências e trajetórias das estudantes apresentadas acima, que coincidem sobre o autoconhecimento, outros fatores relacionados a este também foram evidenciados como relevantes por outros participantes a respeito da necessidade de ter oportunidades para refletir sobre dimensões existenciais, mesmo inesperadas, como foi a experiência com a Covid-19 e o quanto elas podem contribuir para confrontar, iluminar, aprofundar e discernir anseios, experiências, trajetórias, expectativas de vida sobre os quais são construídos os projetos de vida diante de situações-limite.

Para o estudante Artur, da Escola Pública do Interior, a pandemia oportunizou mais foco e qualidade nas expectativas de vida e interesses pessoais, proporcionando a ele mais tempo para coisas pessoais e mudanças positivas em sua rotina de vida.

para mim criou coisas, expectativas de vida, interesses, mudou para melhor, tempo maior para mim e para as minhas coisas, mudou totalmente a vida que eu tinha, eu fazia as coisas da escola e passava a tarde no celular, agora eu fico fazendo as minhas coisas (*focus* 2, participante masculino 4, 17 anos, Pública do Interior).

O estudante Daniel, da Escola Pública da Capital, endossa o que foi dito por Artur, e relata que com o isolamento social e a privação da convivência social, uma vez que elas são predominantes e muito necessárias nesta etapa da vida, se por um lado o prejudicou, por outro, beneficiou e oportunizou a ele conhecer-se mais e melhor.

foi uma oportunidade também de se conhecer você mesmo, a gente fica sozinho, querendo ou não né, fora do círculo social, porque a escola é o maior círculo social do adolescente hoje em dia e você fica fora disso (*focus* 8, participante masculino 2, 17 anos, Pública da Capital).

Associada ao relato anterior, o estudante Nei, da Escola Particular Confessional, também ressalta que ele conseguiu adquirir maior autoconhecimento por causa da pandemia, em relação ao que quer para si nas perspectivas pessoais de futuro, familiares e como contribuir para a melhoria da sociedade. Também descobriu gostos pessoais, refletir mais sobre si próprio, sobre a sua personalidade e o que deseja fazer da sua vida.

Essa questão do autoconhecimento foi durante a pandemia, onde eu vi do que basicamente eu sou capaz, entendeu, no sentido do que eu quero pra mim, para a minha família, para a sociedade, o que eu estou disposto fazer nesse sentido, do que eu sou capaz de fazer pra melhorar a sociedade. Eu me conheci melhor nesse sentido, descobri gostos meus, refleti mais sobre mim, sobre a minha personalidade, o que eu quero fazer da minha vida e tudo mais (entrevista masculina 2, 17 anos, Particular Confessional).

O estudante Caio, da Escola Pública do Interior, também coincide com os participantes anteriores. Ele relata que, ao realizar um confronto de como era no início da pandemia e como se encontra no momento da pesquisa, lhe foi possível identificar um significativo processo de autoconhecimento, tornando-se uma pessoa mais responsável e determinada.

Me ajudou a me autoconhecer mais, porque a pandemia começou no começo do segundo ano do EM, então no primeiro ano eu paro, olho e falo, nossa, eu sou completamente diferente, não faltava dinheiro para nada, vinha para a escola, estudava, ia em casa, dormia a tarde inteira. Agora eu sei que tenho os meus compromissos, me tornei uma pessoa bem mais responsável na pandemia (entrevista masculina 3, 17 anos, Pública do Interior).

Os resultados sugerem que situações desafiadoras e de extrema exposição a privações, sofrimentos e confinamento social também podem contribuir e oportunizar aprendizados e

desenvolver resiliências necessárias para ressignificar componentes vitais que auxiliem em uma melhor e maior autopercepção existencial. Portanto, sem negar medos, dificuldades, dores e sofrimentos experimentados pela Covid-19, não se pode deixar de reconhecer e evidenciar a importância das aprendizagens obtidas pelas e pelos jovens sobre si mesmos e em relação ao contexto no qual estão inseridos.

Diante dos danos, dores e prejuízos causados pela Covid-19, direcionar o olhar e a aguçar a reflexão para perceber aspectos e aprendizados relevantes não é um exercício fácil, embora possível e necessário em vista de poder individualizar e melhor compreender o que significou esta experiência para as juventudes, em particular. Sobre este aspecto, Rodríguez diz que em “medio del tsunami pandémico muchos se han parado a reflexionar acerca de sí mismos y de su manera de vivir, lo que ha llevado al replanteamiento de prioridades vitales, después de meses de incertidumbre y de desconcierto” (Rodríguez, 2021: 354).

O autoconhecimento está relacionado ao grau de percepção e conhecimento subjetivos que cada pessoa tem sobre si, ou seja, adentra em dimensões e aspectos da identidade, subjetividade e personalidade humana enquanto autopercepção de como os indivíduos se veem, relacionam-se, vivenciam e externam sentimentos, emoções e afetos, comportam-se, entre outros, sem desconsiderar aspectos e processos interpessoais cognitivos da personalidade (Vazire & Carlson, 2010; Acuna, 2020).

Enquanto processo existencial vital, o autoconhecimento contribui para maior e melhor compreensão, acolhimento e maturação da biografia, condição, sentimentos, personalidade, trajetórias e vivências a fim de serem multidimensionalmente melhor integradas, alcançar mais autonomia existencial, desenvolver habilidades e competências para que escolhas, trajetórias, decisões e projetos de vida sejam mais exitosos e contribuam para um sentido mais integral da vida (Rodríguez, 2021).

Na perspectiva de Levenfus (2016), o autoconhecimento pode ser compreendido como a capacidade que cada pessoa possui em reconhecer e distinguir elementos da natureza pessoal que influenciam e compõem a sua singularidade de pensar, sentir e agir consigo e com a realidade. Com base nos resultados apresentados, pode-se dizer que quanto maior for o autoconhecimento na vida e nas trajetórias das juventudes, maior autonomia, capacidade, clareza, empoderamento e assertividade poderão obter sobre suas escolhas, decisões, opções, sentimentos e projetos de vida em vista do que as realiza e almejam ser na vida.

### ***6.1.2 A Covid-19 contribuiu para o amadurecimento pessoal das juventudes***

O tópico anterior demonstrou que a Covid-19 favoreceu, sob vários aspectos, processos, aprendizados e experiências que desencadearam autoconhecimento entre as juventudes. Relacionado a ele, também foram evidenciados aspectos concernentes ao amadurecimento humano, que, de certa maneira, está bastante conectado ao autoconhecimento. As e os jovens relataram que as experiências vividas por eles ajudaram-nos a amadurecer mais e/ou mais rapidamente em vários aspectos de vida pessoal, trajetórias e visão de mundo.

Para a estudante Maria, da Escola Pública do Interior, os acontecimentos da Covid-19 contribuíram para que ela obtivesse outra visão sobre o mundo e a realidade de maneira mais ampla, realista, proativa e foram importantes para ajudar no discernimento e na tomada de decisões mais efetivas, no amadurecimento e na melhor reflexão sobre o que quer na vida, auxiliar mais nas atividades familiares.

fez a gente ter uma outra visão sobre o mundo, também, não só de coisas ruins, pensar muito além de só viver, não sei explicar, fazer acontecer um dia, não perder muito tempo, tempo é muito curto, incerto, hoje a gente pode estar aqui e amanhã a gente não sabe. Fez a gente trabalhar, ajudar os pais em casa, fez muito as pessoas crescerem também. Me fez ter a certeza do que eu queria, antes eu estava em dúvida (*focus 1, participante feminina 2, 17 anos, Pública do Interior*).

Na fala de Maria, é possível identificar que processos de maturação humana requerem conhecimento, acolhida, integração de fragilidades, saber lidar com incertezas, limites, erros etc., com humildade e responsabilidade, uma vez que, na ótica de Frankl (2009), o indivíduo não pode jamais ser substituído nas suas escolhas, percursos, sofrimentos e no sentido que atribui à própria vida.

A responsabilidade é a atitude motriz que gera na pessoa a liberdade interior, capacidade de abertura, para a vida adquirir um sentido, para autotranscender-se, olhar além da própria condição, finitude, fragilidade, sofrimento (Rodríguez, 2021). Nesse sentido, a forma de como cada indivíduo vive os valores pessoais contribui para a transformação interior e o remete à sua essência e ao essencial, tornando-o mais humano, humanizado, consciente e contribuindo para superar visões prejudiciais, narcisistas, fatalistas (Rodríguez, 2021).

As estudantes Silvia e Aline, da Escola Particular Confessional, coincidem com Maria, estudante da Escola Pública do Interior, e reforçam que o isolamento social contribuiu para obterem maior amadurecimento estando em casa, mesmo com toda restrição da convivência social, não havendo diferenciação entre os estabelecimentos de ensino particular e público sobre esse aspecto. Relataram ser pessoas mais amadurecidas e reflexivas sobre vários aspectos da vida, focadas nos seus objetivos, corajosas para tomar decisões e ter atitudes.

eu acho que a gente amadureceu muito em casa, mesmo parecendo que de 2019 a gente pulou para 2021, que 2020 foi um ano perdido, esse ano perdido a gente amadureceu muito, mesmo a gente não tendo muito contato com o exterior, é ficar em casa, esse autoconhecer eu sinto que eu sou uma pessoa totalmente diferente, e pra melhor, esse período me fez refletir sobre grandes coisas, pessoas novas entraram na minha vida, pessoas antigas saíram. Fez com que eu me conhecesse melhor e eu pudesse ver que realmente eu preciso focar nos meus objetivos com pessoas que me amam ao meu lado e fazendo o que eu quero pro meu coração, não pensando no fora, porque se chegasse outra pandemia agora, o que eu ia fazer? O que ia acontecer comigo? E eu acho que a pessoa que eu sou hoje saberia lidar, e a de 2019, não saberia. Eu acho que tudo mundo agora vai fazer no quesito a vida é uma só. A gente tem que aproveitar as oportunidades ao máximo, porque do nada um dia lá em março de 2020 a nossa vida parou (*focus 3*, participante feminina 1, 17 anos, Particular Confessional).

eu me sinto completamente outra pessoa do que eu era antes, e pra melhor, então eu acho que a pandemia, me ajudou a acordar e perceber umas coisas da minha vida que eu sabia que não me faziam bem, mas eu não conseguia cortar pessoas, situações, ver realmente o que eu gosto, o que eu não gosto (*focus 3*, participante feminina 2, 17 anos, Particular Confessional).

No que tange aos participantes masculinos, o estudante Nei, da Escola Particular Confessional, evidencia que o amadurecimento obtido repete-se conforme mencionado pelas participantes femininas. Ele começou a indagar-se e questionar sobre realidades que até então não o fazia, quer seja no âmbito pessoal quer seja em relação à sociedade. Isso contribuiu positivamente para o amadurecimento e a obtenção de uma visão mais crítica e reflexiva das coisas, ser mais autônomo nas suas leituras de mundo e conclusões.

por conta da pandemia eu me vi questionando coisas que eu nunca questioneei, me vi pensando tanto coisas pessoais minhas quanto tipo sociedade. Acho que isso me ajudou a amadurecer, a questionar mais o que eu vejo, o que eu percebo e tentar tirar mais as minhas próprias conclusões do que só repetir o que eu escuto, repetir o que os adultos dizem (entrevista masculina 2, 17 anos, Particular Confessional).

O estudante Fabio, da Escola Particular Confessional, apresenta outro aspecto de relevância positiva desencadeado pela Covid-19 relacionado à elaboração de uma visão mais ampla do que sejam a vida e as responsabilidades na vida adulta, para a qual ele caminha, lutar por seus sonhos, entender melhor o futuro, buscar autonomia e não viver na dependência de outras pessoas.

acho que eu tive um entendimento talvez do que seja a vida adulta que tá chegando cada vez mais perto. Esse ano eu fecho a escola, então meu pai muito colocou a pressão em mim de eu entender o que é a vida adulta, então eu conversei muito com ele sobre o que são as dificuldades do que eu tenho que fazer, coisas que eu pô nunca saquei. Eu aprendi mais sobre como eu devo me comportar como uma vida adulta, acho que a partir do momento que eu curso uma faculdade, que eu vá atrás de um emprego, a vida não é pô acordar, minha mãe vai ter feito um leite pra mim, um pão na chapa, vou comer aquilo e vou pra escola. Às vezes eu tenho que acordar, fazer minhas coisas, prestar pra fazer as coisa, sabe. Tenho que tá preparado pra fazer o que eu tenho que fazer da minha vida, entendeu. Eu não posso depender da minha mãe, eu tenho que correr atrás do que eu quero, do que eu tenho vontade. Então eu acho que foi uma percepção diferente do que é a vida e essa parte de entendimento de futuro eu acho que mudei bastante, melhorou bastante, eu tive um entendimento diferente, talvez mais maduro sobre o que é ser adulto, sabe (entrevista masculina 1, 17 anos, Particular Confessional).

Os estudantes Michel e Artur, das escolas públicas da capital e do interior, reforçam que a pandemia contribuiu de maneira efetiva para que pudessem alcançar níveis de maturação humana mais elevados, terem mais foco diante das perspectivas de futuro, descobrir gostos pessoais, mudar metas, tomar decisões mais autônomas e refletidas, sair de uma trajetória de vida rotineira e com poucas perspectivas de futuro.

para mim foi beneficente, eu amadureci bastante, criei um foco maior, aprendi o que eu gostava e acho que se fosse naquela época, se não fosse a pandemia, na realidade eu

pretendia só passar e eu ia chegar aqui e não ia saber o que eu ia fazer ainda, estaria só seguindo na vida. Acho que eu mudei a minha meta e percebi o que eu queria fazer, eu decidi, gosto disso e me fez amadurecer bastante (*focus* 8, participante masculino 5, 17 anos, Pública da Capital).

acho que a questão do amadurecimento humano falado aqui me ajudou de verdade a descobrir o que eu quero fazer. Antes eu não sabia mesmo o que fazer, era muito indeciso. Geralmente eu ia muito pelo que dá mais dinheiro, coisas do tipo. Não sabia mesmo o que eu quero fazer, o que eu gosto de fazer, quero fazer tal coisa e me ajudou bastante (*focus* 2, participante masculino 4, 17 anos, Pública do Interior).

De acordo com os resultados, a pandemia também desencadeou aspectos e aprendizados relevantes sobre o amadurecimento integral obtido pelas e entre as juventudes. Esses efeitos contribuíram, segundo eles e elas, para refletirem melhor, com maior relevância e profundidade sobre vários componentes de suas experiências, sentimentos, anseios, trajetórias e perspectivas de futuro. Ela requereu níveis e exigências altíssimas de resiliência, superação, amadurecimento e maturação humana, entre outros, no enfrentamento das situações-limite e adversas de sofrimentos para as pessoas em escala mundial, de sobrevivência, repentinamente, desigual, brutal e incondicional.

Sem o intuito de comparar a pandemia da Covid-19 com campos de concentração nazistas, porém, com o intuito de ilustração no que tange a aprendizados, superação humana, maturação, resiliências e capacidade de autotranscendência, Frankl (2009) experimentou as privações e sofrimentos impostos aos prisioneiros e pode “comprobar cómo la libertad del ser humano es capaz de superar o trascender muchos de los condicionamientos que nos limitan y de oponerse internamente a las peores circunstancias gracias a la capacidad de espíritu para oponer resistencia” (Rodríguez, 2021: 361), por meio da liberdade interior, do amor próprio, sem perder a própria dignidade humana. O “amor sería el factor más importante para sobrevivir psíquicamente en diversas situaciones de sufrimiento” (Rodríguez, 2021: 362).

A existência e a condição humanas depara-se inesperadamente com acontecimentos, crises, circunstâncias, percursos e vivências que assolam o ser humano em múltiplas dimensões e requer dele aprendizados, resiliência e resistências no enfrentamento dessas situações. Mesmo diante, talvez, da impossibilidade de imputar critérios objetivos com base nos quais se possa “medir” ou identificar o grau ou percurso de amadurecimento dos indivíduos,



considerando todo o arcabouço de conhecimentos que as ciências humanas, em particular, oferecem como parâmetros e bases científicos, cada indivíduo vive e percorre à sua maneira, de acordo com condições e circunstâncias próprias, seus processos e suas trajetórias complexas de autoconhecimento e maturação humana.

Os aspectos e processos de amadurecimentos obtidos e indicados pelos participantes dão a entender que assim como o autoconhecimento contribui para o desenvolvimento humano integral, também o amadurecimento humano é um componente fundamental para o autoconhecimento das juventudes. Ambos os auxiliam, são componentes relevantes e integradores, cada qual conforme a sua particularidade, para maior autonomia, conhecimento e empoderamento das e dos jovens diante das vivências e compreensão de sentimentos, anseios, inseguranças e medos que podem impactar suas escolhas, decisões, trajetórias e projetos de vida.

Por sua vez, por mais difícil que possa ser encontrar critérios para “mensurar” o amadurecimento humano ou o quanto cada ser humano é maduro e em quais aspectos, em relação a outros, são os próprios jovens dos vários estabelecimentos de ensino quem relataram que o amadurecimento humano hoje lhes resulta perceptível em suas vivências, trajetórias e projetos de vida. Isto poderá conferir a eles e elas mais autonomia, discernimento, resiliência, autoconfiança, determinação e responsabilidade em suas escolhas, protagonismo, atitudes e decisões sobre suas escolhas, trajetórias e projetos de vida nos vários âmbitos da vida pessoal, afetiva, social, profissional, espiritual etc.

### ***6.1.3 A Covid-19 contribuiu para as juventudes fazerem escolhas e tomarem decisões mais amadurecidas e efetivas***

De acordo com as juventudes, a Covid-19 também oportunizou maior reflexão, discernimento e identificação pessoal com áreas de estudos que pretendem seguir enquanto trajetória educacional, carreira e projeto de vida profissional. Os dados evidenciam elementos importantes nas experiências vividas pelos sujeitos pesquisados que corroboraram, positivamente, para novos conhecimentos e aprendizados sobre si, maior identificação com a vocação e carreira profissional em vista de ampliar e definir suas escolhas na concretização de seus projetos de vida, para os quais o conhecimento e aprendizado educacional são de fundamental relevância nessa etapa da vida enquanto concluintes do ensino médio.

O estudante Michel, da Escola Pública da Capital, ressalta que, durante a sua permanência em casa, por causa do isolamento social e de não poder frequentar fisicamente a escola, ele conseguiu refletir e aprender sobre vários aspectos importantes da sua vida e seu futuro, como o que deseja ser, carreira, autoconhecimento, constituir família e ter filhos, a convivência social.

quando eu fiquei em casa, eu descobri as coisas de carreira, descobri mais sobre mim, o que eu quero ser, se eu quero casar, ter filho, prover uma família, porque a gente conviveu muito com a família durante a pandemia. Então, eu aprendi como lidar com este tipo de coisa, ficava reparando como lidar com isto, eu aprendi muita coisa sobre convivência social em casa e o que eu aprendia na escola (entrevista masculina 2, 17 anos, Pública da Capital).

A estudante Eduarda, da Escola Pública da Capital, em sintonia com o relato de Michel, ressalta que, na pandemia, ela aprendeu a valorizar mais as pequenas coisas e conhecer-se mais enquanto pessoa e seus anseios profissionais.

E a pandemia também me ensinou muito a valorizar pequenas coisas, pequenos detalhes. Eu me conheci realmente. O que eu sentia falta. Por exemplo, antes eu trabalhava com o público e eu refleti, falei: nossa isso é realmente o que eu gosto, eu parei de conviver com o público, eu fiquei tipo desnorteada e quando eu decidi, fui atrás do que eu queria fazer de faculdade. Antes eu pensava em fazer psicologia, mas aí eu fui atrás de outras coisas de outras profissões e eu conheci a farmácia e a enfermagem. O que me chamou mais atenção foi a enfermagem porque eu posso trabalhar com várias áreas, como cuidar de criança, cuidadora e isso me abriu muita coisa, porque eu gosto muito de trabalhar com o público, eu me preocupo muito com o próximo, eu gosto de cuidar, eu acho que se não tivesse nesse momento da pandemia, de pensar o que eu realmente queria, eu estaria em dúvidas sobre o que realmente queria fazer (entrevista feminina 2, 19 anos, Pública da Capital).

A pandemia evidenciou, ainda mais, a necessidade lutar por aquilo que você quer ser e viver enquanto pessoa e profissional. Não temer as dificuldades presentes nas trajetórias humanas, educacionais, profissionais em vista de conquistar sonhos e ideais de vida, sabendo que eles podem ser “atropelados” por situações e circunstâncias inesperadas, como uma pandemia, competitividade do mundo do trabalho cada vez mais acentuada, pouca segurança e estabilidade.

A juventude é uma das fases bastante privilegiada e oportuna da vida humana para desafiar-se e correr atrás do que se quer viver e conquistar, quer seja pela vitalidade da vida, pelo tempo oportuno disponível para fazer novas escolhas, e, caso, as escolhas feitas não sejam suficientes para satisfazer os anseios pessoais e profissionais, há mais tempo hábil para novas buscas, oportunidades e possibilidades. Também é importante salientar que nem todas as juventudes conseguem gozar das condições e oportunidades adequadas para fazerem suas melhores escolhas nesta etapa da vida em razão das desigualdades e condições que as perpassam.

A jovem Luiza, da Escola Pública da Capital, demonstra que a pandemia contribuiu para ela criar coragem para lutar por sua carreira profissional, independentemente se dará certo ou não, vencer os medos que muitas vezes paralisam as juventudes e as impedem de lutar por seus ideais. Diante das inseguranças, precarização e instabilidades das sociedades e do mundo do trabalho contemporâneos, é preciso ousadia para desafiar-se a pensar novas possibilidades após concluir o ensino médio, pois sempre haverá tempo para recomeçar, fazer outras escolhas, caso a que foi feita não seja exitosa.

no começo foi muito difícil, eu acredito que abalou todo mundo. Mas agora, falando sobre mim, eu acho que assim, eu sempre quis ser dançarina só que eu tinha medo de não dar certo, de eu não conseguir ganhar dinheiro suficiente porque mesmo fazendo o que eu gosto, não queria ter que sei lá, passar fome, por exemplo. A gente nunca sabe o dia de amanhã, e a dança é uma das áreas da arte mais desvalorizada aqui no nosso país e eu já sabia disso. Tendo isso em mente sempre tive medo de correr atrás e o professor virar, eu sou dançarina, eu quero seguir isto justamente por medo, só que quando a questão do Corona entrou e os planos de todo mundo foi por água baixo, eu percebi que independente do que eu faça, eu nunca vou ter garantia de nada, eu posso ser a melhor profissional em tal profissão, mas não significa nada porque se um dia eu posso estar empregada, outro dia eu posso não estar mais, outro dia eu posso não ter ninguém, posso passar fome, morar na rua então, não importa. Eu acho que eu sou muito nova pra ter medo, eu acho que isso é um problema muito grande, os jovens têm muito medo de tentar, a gente tá na idade de tentar. Então, quando eu percebi que nada era garantido, eu estava ali no momento que eu fazia o que eu queria eu me arrependia, eu acho que eu preferia me arrepender agora do que me arrepender lá na frente. A pandemia veio ensinar que nada é garantido, que se o cara quer tentar alguma coisa, a hora é agora (entrevista feminina 1, 17 anos, Pública da Capital).

Para o jovem Daniel, da Escola Pública da Capital, o ensino médio contribuiu para ele ampliar sua visão profissional em relação ao futuro e tender ao empreendedorismo, sem que para isso, obrigatoriamente, tenha que fazer um curso universitário, ou seja, há outros caminhos para seguir após concluir o ensino médio que podem oportunizar aos jovens novas perspectivas de vida e trabalho. Percebe-se, na fala do jovem Daniel, que ele não está acometido pela ingenuidade, embora poderá ter novos posicionamentos quando a sua experiência estiver em andamento.

antes da pandemia, eu tinha muito o objetivo de estudar, faculdade e só. Era isso porque é o que você escuta desde pequeno né, ou você estuda, estuda, estuda, entra numa faculdade e depois você sai e tenta arranjar um trabalho. Só que depois no médio eu fui conhecendo mais essa vontade de empreender e descobrir que a vida não é só fazer uma faculdade, sair, trabalhar. Você pode sair, fazer um técnico, se conhecer naquela área, fazer um curso, aprender mais línguas, conhecer mais países, e não só focar numa faculdade, não que não seja importante, é um conhecimento muito bom, só que não é a melhor coisa de todas, a melhor força, sabe, e isso eu acho que foi uma das melhores luzes assim da minha mente, que me abriu. Eu vejo bem mais opções agora, tem várias saídas e coisas assim (*focus 8*, participante masculino 2, 17 anos, Pública da Capital).

Para os estudantes Deise, Paulo e Michel, das Escolas Públicas do Interior e da Capital, a pandemia proporcionou maior abertura dos horizontes pessoais, contribuiu para a busca de forças e motivação para lutar diante de inseguranças, crises, desmotivação e contribuir para o amadurecimento das pessoas.

acho que a gente ficou com a cabeça mais aberta (*focus 1*, participante feminina 3, 17 anos, Pública do Interior).

Insegurança, crises, desmotivação, mas, por outro lado, muitos conseguiram ir totalmente ao oposto, uma motivação, conseguiram puxar lá do fundo uma motivação, força de querer alguma coisa, se esforçar ao máximo que puder (entrevista masculina 2, 17 anos, Particular Laica).

eu acho que todo mundo amadureceu bastante nessa pandemia, porque ninguém da nossa geração lidou com algo assim. Ficar tanto tempo em casa, ficar tanto tempo com as mesmas pessoas, ter medo de sair de casa porque se você sair praticamente morre, algo assim, então

acho que amadureceu muito a gente, eu acho que amadureci muito mais com isso, se eu, não tivesse a pandemia, eu acho que a pandemia me ajudou bastante (*focus* 8, participante masculino 5, 17 anos, Pública da Capital).

Outro dado emergente interessante foi que há entre as juventudes das escolas Particular Laica e Confessional a compreensão de que a escolha profissional não visa apenas à dimensão financeira, mas, também, à realização humana, ao bem-estar subjetivo e profissional que ela deve proporcionar.

Imersos em sociedades predominantemente materialistas, capitalistas, individualistas e neoliberais, as juventudes também conseguem elaborar olhares e reflexões que não estão encerrados apenas na busca e/ou no retorno financeiro que a escolha profissional possa lhes oferecer, mas se abrir para perspectivas e orientações empáticas e de transformação social.

As juventudes ressaltam que os contextos contemporâneos requerem profissionais que, além da sua justa remuneração e competências técnicas (*hard skills*)<sup>79</sup>, também possam desenvolver habilidades interpessoais e comportamentais (*soft skills*) e humanizadoras, muito necessárias para o contexto contemporâneo.

O estudante Moisés, da Escola Particular Laica, relata que o momento histórico contemporâneo requer profissionais bem qualificados tecnicamente que visam a uma boa remuneração, mas também empáticos, sensíveis aos problemas sociais e para auxiliar o próximo.

eu acabei percebendo que o que o mundo tá passando precisa de pessoas que não estejam focadas só na profissão, em ganhar dinheiro, mas em ajudar as pessoas. Então, a pandemia influenciou muito na minha decisão que a gente vê que mesmo numa situação tão grave como essa tem pessoas que não têm aquela empatia com o próximo, então, a pandemia acabou me direcionando muito para qual área eu quero seguir (entrevista masculina 1, 17 anos, Particular Laica).

O jovem Tiago, da Escola Particular Confessional, reforça que a pandemia contribuiu para o seu amadurecimento humano e descobrir o que quer fazer, pois, antes, estava muito

---

<sup>79</sup>Catho Comunicação. Hard Skills e soft skills: saiba como influenciam na sua carreira. Catho. Disponível em: <https://www.catho.com.br/carreira-sucesso/o-que-e-hard-skills/>. Acesso em: 26 maio 2023.

Dias, G. Hard skills e soft skills: quais as principais diferenças? Gupy. 9 mar. 2022. Disponível em: <https://www.gupy.io/blog/hard-skills-e-soft-skills>" Acesso em: 26 mai. 2023.

indeciso e tendia para a área que dava mais retorno financeiro, mesmo sem saber o que queria ou gosta de fazer.

acho que a questão do amadurecimento humano falado aqui, me ajudou de verdade a descobrir o que eu quero fazer. Antes eu não sabia mesmo o que fazer, era muito indeciso. Geralmente eu ia muito pelo que dá mais dinheiro, coisas do tipo. Não sabia mesmo, o que eu quero fazer, o que eu gosto de fazer, quero fazer tal coisa e me ajudou bastante (*focus 4*, participante masculino 4, 17 anos, Particular Confessional).

A estudante Nair, da Escola Particular Laica, relata que a pandemia a ajudou a descobrir a área na qual pretende atuar profissionalmente, inclusive influenciada em decorrência da contaminação da Covid-19 por um membro familiar.

no meu caso, a pandemia ajudou muito a definir a minha área de trabalho. Eu sempre disse que queria fazer alguma coisa na área da saúde e a pandemia me fez amadurecer ainda mais a escolha do meu campo de estudo. Antes eu queria odontologia, mais agora eu mudei, eu quero fisioterapia porque a minha avó pegou Covid-19, ficou muito mal, ficou na UTI, por um milagre ela se salvou e ela gostava muito do fisioterapeuta, eles cuidaram muito bem dela e eu vi que de alguma forma eu posso contribuir positivamente na vida de outra pessoa (*focus 5*, participante feminina 3, 17 anos, Particular Laica).

A jovem Alice, da Escola Particular Laica, relata que antes era influenciada pela insegurança de não ser bem remunerada na sua escolha, porém, hoje pensa que satisfação e realização profissional são elementos bastante importantes para decidir na escolha no campo de atuação profissional.

Antes eu pensava muito como eu não ia ganhar bem, eu não ia ter um bom salário, mas hoje acho que não vale tanto a pena em você trabalhar mais por obrigação, por ganhar um dinheiro. Acho que a nossa vida não tem que só se basear nisso, mas se basear também no prazer de fazer aquilo. Eu vejo muito isto aqui nos professores, eles dão aula com muito carinho e com muito amor, e às vezes o dinheiro que eles ganham nem importa tanto e isto me ajudou muito na hora da pandemia, pensar assim para escolher o que eu quero (entrevista feminina1, 17 anos, Particular Laica).

Vários dos sujeitos pesquisados relataram que obtiveram aprendizados, evoluções e compreensões que ampliaram seus horizontes em muitos aspectos no que tange a suas

vivências, experiências e trajetórias acadêmicas. A experiência vivida por eles contribuiu positivamente para mudanças de mentalidade, ofereceu novos elementos para as escolhas futuras ou ratificou anseios ou escolhas já definidas em diversos âmbitos da vida deles.

Para o estudante Luís, da Escola Particular Confessional, a pandemia contribuiu para a mudança da sua compreensão sobre a questão familiar, emocional, acadêmica e educação EaD, reforçou o que ele queria fazer.

A pandemia mudou toda a minha compreensão em âmbito familiar, acadêmico, a questão do EaD. Algumas pessoas não gostam do EaD, outras passaram a gostar muito. A pandemia mostrou a questão emocional, a perda das pessoas. Ela mostrou como você se relacionar com as pessoas, as relações pessoais. A pandemia foi um desastre, óbvio, que poderia ter sido evitado, mas, paradoxalmente, ela foi boa no sentido acadêmico e pessoal para mim. Ela só reforçou o que eu queria fazer (*focus 4*, participante masculino 6, 17 anos, Particular Confessional).

O estudante Fabio, da Escola Particular Confessional, diz que a pandemia contribuiu para ele definir melhor a sua área de estudo e trabalho, forçando-o a lançar-se mais em busca dos seus anseios, que foi conhecendo-os melhor durante o isolamento social pelas redes sociais e do ambiente virtual.

A pandemia mexeu muito comigo. Eu nunca tive noção do que eu queria fazer ligado a esporte que eu gosto, educação física ou coisa assim. Durante a pandemia assistindo *lives* de *videogames* eu comecei conhecer pessoas diferentes, conhecer coisas novas e me chamou a atenção um cara que era jornalista, fazia *lives* sobre esportes, falava sobre jornalismo, dificuldades, o que acontece, como é, o curso mesmo. Tomei a decisão, fui atrás, me interessei mais, fui ver o curso de jornalismo, e mudou bastante. Sair do zero para 90 por cento do que eu quero fazer é uma mudança brusca na minha vida, foi uma coisa boa (*focus 4*, estudante masculino 1, 17 anos, Particular Confessional).

Para o estudante Pedro, da Escola Pública do Interior, a pandemia abriu novas perspectivas de futuro em relação às suas escolhas. Embora também reconheça que ela pode ter causado prejuízos para outros jovens e famílias.

No meu caso, meio que abriu uma porta. Mas acho que para alguns pode ter alterado a questão familiar, por exemplo. Tanto que para algum jovem que queria cursar uma

faculdade a família podia ter dinheiro guardado e com a pandemia acho que pode ter afetado nisso, mas acho que se o jovem tinha uma ideia na cabeça, a pandemia não afetou nada, eu espero. Ao menos os que eu conheço dizem isso, mesmo com a pandemia vão fazer a mesma coisa, a pandemia não afetou nada (entrevista masculina 1, 16 anos, Pública do Interior).

O estudante Michel, da Escola Pública da Capital, relata que a pandemia foi benéfica para ele por ajudá-lo a discernir melhor sobre seus gostos, embora sentiu muita falta da escola, da convivência social, de passear etc. Ao retornar fisicamente para o ambiente escolar, percebeu o quanto este tempo de isolamento social provocou mudanças nos seus colegas de escola em relação a ideias, mentalidade, sonhos, ou seja, houve uma grande evolução nas pessoas.

A pandemia me ajudou. Porque eu consegui me descobrir melhor, saber o que eu gostava e o que eu não gostava, foi bom para mim, mas a falta da escola, e a falta da liberdade de sair para os lugares, poder viajar, acho que faz com que só fica em casa, ocioso, e não pense muito na vida, assim tipo o que quer do futuro, isto está bem destacado. Quando eu voltei para a escola, vi meus amigos, percebi que eles estava muito diferentes de como eu lembrava. Foi tanto tempo que não só as pessoas cresceram de forma física como na mentalidade, ideias novas, alguns mudaram o sonho que já tinham antes, decidiram agora senão nem decidiram ainda, outros já estão trabalhando, vivem uma vida extra e com a escola para continuar neste emprego para o resto da vida, dentro da vida pelo menos. Então evoluímos na pandemia, acho que mudou bastante sim a vida de todo mundo próximo de mim, da família também (entrevista masculina 2, 17 anos, Pública da Capital).

Os resultados indicam que os aprendizados adquiridos foram de fundamental importância para as juventudes perceberem suas evoluções, amadurecerem escolhas, identificarem características e aspectos que contribuíram para que elas pudessem desenvolver novos olhares, percepções, sensibilidades que também compuseram suas vivências e que poderão dar novos sentidos e significados para as suas escolhas, decisões e para seus projetos de vida.



#### ***6.1.4 A Covid-19 oportunizou para as juventudes aprendizados sobre sair da zona de conforto***

Deixar a zona de conforto não é, para o ser humano, uma tarefa e um exercício fácil, naturalmente desejado e buscado, por conta de desconfortos e desafios que ela poderá causar e requerer. O conceito, sair de uma situação ou condição confortável para vivenciar desconfortos e desafios, requer dos sujeitos resiliência, novas habilidades, competências e atitudes para enfrentar de maneira satisfatória, situações e problemáticas muitas das vezes indesejadas e inesperadas, que podem provocar inseguranças social, psíquica, emocional, física, entre outros sintomas e sentimentos. De tais experiências, ao contrário, também poderão resultar aprendizados e amadurecimentos que contribuam para desenvolver habilidades, competências, resiliências e outros componentes que auxiliam na busca da autonomia, resistência, superação de limites pessoais e/ou externos que ameaçam trajetórias existências e projetos de vida.

A categoria “sair da zona de conforto” pode englobar elementos de várias naturezas, conforme será apresentado. Cada sujeito juvenil vive uma condição existencial particular legítima e própria fundada em sua realidade, condição e contexto. Sob aspectos diferentes, os resultados sugerem que situações e experiências adversas provocadas e/ou indesejadas, além de prejuízos, também poderão oportunizar aos indivíduos desenvolver aprendizados, olhares relevantes e subtrair elementos positivos para demandas, anseios e maturações existenciais.

Para a estudante Aline, da Escola Particular Confessional, a pandemia contribuiu para ela adquirir maior esclarecimento, compreensão da realidade e sair da sua zona de conforto, da qual não saía por ser mais confortável. Essa atitude ajudou-a a ampliar horizontes e proporcionou-lhe crescimentos, obteve maior compreensão sobre as causas de pobreza, preconceitos, problemáticas ambientais, assumir responsabilidades e posicionamentos pessoais.

eu sinto que a maioria das pessoas aqui da escola, e eu me incluo nisso, por serem de classe média-alta, terem uma vida boa, condições para fazer as coisas, a gente acaba vivendo numa zona de conforto, a gente tá bem e é isso que importa. Acontecem questões de preconceito ou de até de extrema pobreza, pessoas que passam por dificuldade e falar aí, mas tô lá na minha zona de conforto aqui, eu estou tranquila, isso não me afeta, então não vou buscar ajudar, tentar entender pelos menos o que que tá acontecendo e pelo menos passar um

conhecimento sobre isso, sabe. Por exemplo, a questão do meio ambiente que eu sou muito engajada, por atualmente os impactos na nossa vida aqui na escola não serem tão grandes, a gente acaba ficando nessa zona de conforto. Quando eu abri a minha visão pra isso, mais intensamente na pandemia, saí dessa minha zona de conforto e comecei a entender tudo que acontece, questões de preconceito, questões de pobreza, questões do meio ambiente, eu percebi tem muitas coisas que são erradas e que a gente tem como ajudar, resolver ou pelo menos espalhar esse conhecimento sobre essas informações pra que mais pessoas entendam tudo isso que tá acontecendo (entrevista feminina 1, 17 anos, Particular Confessional).

A jovem Eduarda, da Escola Pública da Capital, diz que por conta da pandemia, ela começou a importar-se mais com as pessoas, ajudá-las, posicionar-se, tomar atitude, e desenvolver mais a dimensão da empatia e do comprometimento com o próximo.

É eu acho que eu comecei a me importar mais com as pessoas, eu me transformei em questão de empatia eu sempre me preocupei com as pessoas mas não a ponto de saber o que aconteceu com elas, fazer alguma coisa pra mudar. Antes eu ficava muito parada, sabe, eu não me posicionava sobre nada e agora sobre qualquer coisa que eu posso falar mesmo que eu tenha pouco conhecimento eu vou lá e tento me posicionar, acho que o problema também tá na gente porque a gente fala e não faz nada, a gente reclama que fulano não governa bem e a gente não se prepara para votar numa pessoa melhor, a gente vê um problema e só fala, não vai lá e resolve, eu acho que eu melhorei muito nisso sabe (entrevista feminina 2, 19 anos, Pública da Capital).

A estudante Silvia, da Escola Particular Confessional, diz que, na maioria das vezes, a própria família e a sociedade acabam contribuindo para que as juventudes vivam de maneira acomodada, o que lhes é prejudicial, pois a trajetória social, existencial, escolar e profissional requerem processos de amadurecimentos e aprendizados em vista de assumirem atitudes e responsabilidades de pessoas adultas e saber conviver com desafios, tensões e inseguranças. Ela diz que a escola é uma instância privilegiada e de grande importância para provocar e auxiliar as juventudes na saída da zona de conforto, adquirir conhecimentos, consciência crítica, abrir-se a realidades atuais e contextos nos quais estão inseridos, adquirir autonomia e fazer confrontos mais realistas ao estilo de vida que irão viver futuramente enquanto pessoas adultas.

Eu acredito muito nesta bolha, que a sociedade, principalmente a nossa família, tenta proteger a gente, privar a gente por mais tempo que pode. Só que chega uma hora na adolescência que a gente precisa virar adulto e aí é essas pequenas coisas que a gente vê em jornal, que a gente descobre sobre o mundo, vão meio que batendo na sua cara e acorda você, você precisa entender sobre isso para você amadurecer e ser uma pessoa melhor. Então eu acho que começar desde de cedo a escola introduzir isso nas nossas vidas, é bom. Porque a gente chegando em casa falando com a mãe eu aprendi isto na escola, não sabia que isso estava acontecendo. Os nossos pais acabam percebendo que precisam soltar a gente da bolha, a gente precisa. Eles precisam mostrar mais a realidade pra gente (*focus 3*, participante feminina 1, 17 anos, Particular Confessional).

Para o jovem Rafael, estudante da Escola Particular Laica, um dos caminhos para sair da zona de conforto é gerar processos e políticas de inclusão e defesa dos direitos básicos das pessoas, e todos devem participar, inclusive os que possuem melhores condições de vida. Ele menciona que o fato de estudar em uma escola particular não impede de ajudar o próximo e a superar desigualdades socioeconômicas, entre outros.

o papel do cidadão é contribuir com a sociedade e quando a gente fala em criar projetos a gente fala para poder ajudar o próximo, a gente pensa já que a responsabilidade é do governo, mas nem sempre gerar emprego, contratar pessoas vai influenciar, porque isso remete à economia e nem sempre o país vai estar voltado a tal ponto de contratar mais pessoas. Acho que a palavra que resumo isso que eu estou querendo dizer é inclusão – não é porque que eu estudo numa escola particular que eu não posso ajudar alguém que estuda numa escola pública, porque quando a gente fala de desigualdade social a gente começa a desencadear diversos fatores como a fome, a falta de moradia, a falta de acesso à saúde e quando a gente desencadeia vários fatores como esses, a gente percebe como uma pessoa privilegiada se dispõe a ajudar, ou seja, ela incluir essa pessoa no seu projeto de vida acho que já contribui muito (*focus 6*, participante masculino 1, 17 anos, Particular Laica).

Continuando o seu relato, Rafael afirma que sempre teve o desejo de ajudar as pessoas. Por conta da pandemia isso ficou mais evidente na sua vida em razão da gravidade da situação e das consequências da Covid-19 na vida das pessoas. Por causa disso, diz ele que acabou decidindo sobre a sua área de estudo a fim de poder sentir-se mais útil e oferecer a sua contribuição para a melhoria da vida das pessoas, particularmente influenciado por sua

vivência religiosa cristã e por sua família. A fala do jovem permite uma aproximação ao que Rodríguez (2021) relata sobre situações de sofrimento, vulnerabilidade e fragilidade da vida que geram provocações existenciais que contribuem para reconfigurar ou aprofundar o sentido da vida em meio a muitas situações de sofrimento e incertezas que influenciam escolhas e atitudes em vista de amenizar os sofrimentos e inseguranças de outros, além dos próprios.

desde de criança eu sempre tive um desejo de ajudar as pessoas e por volta destes 2 anos eu acabei percebendo que era necessário, que não tinham muitas pessoas que estavam dispostas a querer ajudar as outras e que estava se tornando cada vez mais frequente. Então eu percebi que era fundamental que eu tomasse uma decisão em relação a isso que é algo que eu queria, eu já fui para a área da engenharia mas acabei percebendo que nenhuma satisfazia, que era ajudar as pessoas, independente da área. Então a família também me ajudou bastante na parte da escolha e a igreja também me ajudou, nasci e fui criado na igreja, eu quis ficar dentro da igreja porque dava um alívio Deus, a palavra de Deus, e me ajudou muito a desenvolver nesta parte do que eu queria ser. Tanto minha parte familiar, tanto minha parte de criação, tanto minha parte espiritual, me fez a ver o curso que eu queria fazer” (entrevista masculina 1, 17 anos, Particular Laica).

Os resultados apresentados dão a entender que sair da zona de conforto pode ser compreendido enquanto atitudes provocadas por situações, acontecimentos, experiências de diversas naturezas (afetiva, emocional, profissional, cognitiva, existencial, espiritual, social etc.) que desafiam o ser humano no desenvolvimento de capacidades, habilidades, mecanismos de resistência, resiliência e confronto existencial.

A atitude e posicionamento de enfrentamento favorecem a busca de novos horizontes, reflexões, amadurecimentos, criatividade, estratégias e metas para responder satisfatoriamente às circunstâncias e/ou realidades externas que lhe são apresentadas, impõem desafios, problemáticas e ameaças que requerem aprendizados, atitudes, problematizar a própria existência e os próprios anseios, desenvolver competências e habilidades para sair de situações de inércia, conformismos e comodismos que podem atrofiar a existência humana e colocar em risco trajetórias e projetos de vida pessoal no que tange às dimensões pessoal, social, profissional etc., enquanto responsável direto e autotranscendendo-se, ou seja, o que faz mover a vida das juventudes para que elas possam dar vazão a criatividade, vitalidade e energias próprias desta etapa da vida? Estes questionamentos são importantes porque sobre

eles é que se aposta o melhor do que se é em vista do que se deseja ser, para quem ser e por que ser e onde se quer chegar?

Manter-se na zona de conforto por muito tempo pode aniquilar sonhos e projetos de vida por comodismo, procrastinação, medo, egoísmo. Para sair da zona de conforto é preciso ousadia, criatividade, coragem, autoconhecimento para saber tirar aprendizados de novas experiências impostas aos sujeitos de maneira inesperada, complexas e talvez ameaçadoras, como foi a pandemia da Covid-19.

Os resultados apresentados sobre esse tema encontram fundamentos nas teorias existentes. O conceito “sair da zona de conforto” pode ser aplicado a vários campos das ciências, situações e circunstâncias da vida dos sujeitos. Referências teóricas de “Cambridge”<sup>80</sup>, “Infopedia”<sup>81</sup> e a página “Psicanálise clínica”<sup>82</sup> contribuem para fundamentar, aprofundar e compreender melhor o conceito apresentado. Em geral, pode-se dizer que este conceito está relacionado às ameaças que afetam a sensação de segurança psicológica, afetiva, social, profissional que inibe, impede ou aprisiona o indivíduo a deixar comodidades, desafiar-se, abrir-se a experiências de mudanças inesperadas, expor-se a riscos e inseguranças, entre outros, sobre os quais não se tem domínio ou controle por motivos diversos.

Confrontar-se enquanto indivíduo ou confrontar anseios, sonhos, valores, sentimentos, trajetórias, dificuldades, medos, desconfortos e expectativas de vida, projetos de vida com circunstâncias e acontecimentos ameaçadores e inseguros pode provocar nos indivíduos mais resiliência, resistência, maturação, preparo, aprendizados e posturas mais esclarecidas para vivenciar e confrontar o momento presente, preparar-se melhor para lutar pela vida e por ideais que a movem, sobre os quais as decisões e escolhas são feitas com mais realismo, organicidade, maturidade e discernimento.

Segundo Rodríguez (2021: 341), vivemos em sociedades impregnadas de narcisismo, individualismo, consumismo, entre outros, que podem nos levar a viver e adotar estilos de vida

---

<sup>80</sup> Comfort zone. Cambridge Dictionary. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/comfort-zone>. Acesso em: 25 abr. 2023.

<sup>81</sup> Zona. Infopédia. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/zona>. Acesso em: 25 abr. 2023.

<sup>82</sup> Zona de conforto: significado e 5 passos para sair. Psicanálise Clínica. Disponível em: <https://www.psicanaliseclinica.com/zona-de-conforto/>. Acesso em: 25 abr. 2023.

acentuadamente autorreferenciais e egoístas, nos quais as perspectivas pessoal e individual podem ser absolutizadas e preponderantes.

Atitudes e sentimentos narcisistas, ao mesmo tempo em que oferecem gratificações pessoais em muitos sentidos subjetivos a quem assim vive, acabam por gerar incapacidades e imaturidades para lidar com frustrações, medos, inseguranças e limitações presentes na vida e condição humanas e no relacionar-se com os outros. Elas podem contribuir para provocar ainda mais sofrimentos e inseguranças psicológicas e ontológicas, entre outras, por não saber lidar com dificuldades, contrariedades, inseguranças e diferenças que escapam ao controle e à segurança pessoal. Diante de tais acontecimentos, um caminho possível pode ser buscar conhecimentos, estratégias, alternativas e ferramentas para enfrentar essas situações a fim de conseguir superar sentimentos e atitudes pessoais, circunstâncias e acontecimentos adversos que podem ameaçar a vida e projetos de vida das juventudes.

A pandemia forçou os indivíduos a buscarem alternativas criativas possíveis para conviver, trabalhar, relacionar-se, estudar e fazer-se próximo dos outros, além de propiciar novas maneiras de perceber-se a si mesmos, autoconhecer, autotranscender e encontrarem, em meio ao caos, a arte de existir e de viver (Corrêa & Oliveira, 2020).

Ao indicar que a pandemia também oportunizou aprendizados para uma significativa parcela das juventudes sair da zona de conforto, busca-se evidenciar que este fator não foi natural, porém provocado por dificuldades, limitações e problemáticas impostas a elas, em particular no que tange:

à própria condição transitória e liminar da juventude, congelando a vida juvenil pela subtração da escola, do trabalho. Para muitos jovens adultos, isso implicou o retorno à casa dos pais. Para todos, agravou a descontinuidade da vida sem fixação, os eventos imponderáveis em que vidas cruzam existências sociais, subjetivas e emocionais [...] Nesse exato aspecto do imponderável da experiência pandêmica emerge, para muitos desses jovens, de variadas classes sociais, gêneros, raças e escolaridades, um olhar diferenciado na forma de perceber e viver a vida, que os mobiliza pelo afeto, como campo da experiência, como manifestação das interações humanas. (Luz; Feffermann & Abramovay, et al., 2021: 193)

A crise pandêmica “nos ha puesto a prueba con respecto a nuestras vulnerabilidades y a nuestra finitud, además de habernos confrontado con nuestras limitaciones para tolerar la

incertidumbre, el dolor y la muerte” (Rodríguez, 2021: 338). Frente a experiências e contextos sobre os quais não se consegue ter muito ou pouco controle e segurança, por fatores diversos, o indivíduo sente-se desafiado a reposicionar-se, questionar as condições e ameaças que apresentam riscos à sua vida e ao sentido da sua existência e ressignificá-la, autotranscender-se por meio de novas alternativas, espírito e senso criativo para continuar a sua luta de sobrevivente em meio ao caos, à dor, ao sofrimento, às privações que lhes são impostas, atribuir novos significados a elas e superá-las.

Outro componente importante que pode ser agregado com base nas falas dos participantes e da reflexão em curso é a compreensão de que sair da “zona de conforto” também requer discernimento e decisão que coloca no centro da existência o autoconhecimento em vista da pergunta pela realização humana e compromisso social e não apenas aspectos, embora importantes, de cunho material, prestígio social, carreira bem-sucedida, busca por prazer, estabilidade financeira, que são aspectos bastante almejados e requeridos pelas juventudes na obtenção de maiores autonomia e empoderamento.

A realização humana também passa por uma vida não encerrada em si mesma, porém aberta ao outro, aos outros e à sociedade, por exemplo: “como posso servir melhor e ser mais útil para ao mundo [...] qual é o meu lugar nesta terra [...] que poderia eu oferecer à sociedade? [...] Tenho as capacidades necessárias para prestar estes serviços? [...] poderei adquiri-las e desenvolvê-las?” (Francisco, 2019: n. 285). Continua Francisco, dizendo, aos jovens: “Muitas vezes, na vida, perdemos tempo a questionar-nos: ‘*Quem* sou eu?’ E podes passar a vida inteira a questionar-te, procurando saber quem és. Mas a pergunta que te deves colocar é esta: ‘*Para quem* sou eu?’” (Francisco, 2019, n. 286).

#### ***6.1.5 A pandemia da Covid-19 oportunizou a valorização da empatia entre as juventudes pesquisadas***

A empatia é um conceito amplo e multidimensional que pode ser empregado em diversas situações e contextos. O seu significado, geralmente, aproxima-se de compreensão, sentimentos, experiências, atitudes e conhecimentos de natureza altruísta, fundamentados em concepção e perspectiva de alteridade, voltados sensivelmente para a pessoa e a condição vivida pelo outro, para o mundo exterior do sujeito e expressar componentes do próprio universo interior.

Dos resultados colhidos do trabalho de campo, foi criada esta categoria de análise para agrupar os dados, destacados pelos participantes sob diversos enfoques. Eles abarcam e integram conhecimentos, sentimentos, aprendizados, atitudes, valores adquiridos e mais valorizados como decorrentes, positivamente, desencadeados pela Covid-19.

Estudantes masculinos e femininas das escolas Particular Confessional e Pública da Capital coincidem ao relatar que, em meio à pandemia, suas experiências, atitudes e sentimentos tornaram-se mais empáticos, abertos, respeitosos e solidários, o que poderá, também, caracterizar suas atitudes, vivências, trajetórias e projetos de vida atuais e futuras enquanto uma habilidade adquirida por um viés tão incomum.

Para o estudante Fabio, da Escola Particular Confessional, o não compromisso empático mexeu muito com ele durante a pandemia ao ver relatos e postagens nas redes sociais de colegas seus que pouco observavam as restrições sanitárias prescritas. Eles pensavam mais em si e em curtir seus momentos e menos nos outros, com a possibilidade de fazer circular ainda mais o vírus e contaminar outras pessoas. Isto contribuiu para ele desenvolver mais a dimensão e as atitudes empáticas com relação aos cuidados para com o próximo, ao contrário do que presenciou de colegas.

Acho que é loucura o que vou dizer, mas a questão da empatia foi algo que mexeu muito comigo durante a pandemia e é até complicado falar porque eu falava muito com o meu irmão e com a minha namorada sobre sei lá, de ver uma pessoa e falar um negócio na rede social, indo pra festa, pô aquilo que me deixava chateado, mano, revoltado, eu ficava triste. Então eu acho que a questão de você se sensibilizar pelo próximo algo que eu comecei a valorizar muito, antes eu não pensava em ajudar muitas pessoas, não tomava partido sobre isso, sabe. Durante a pandemia você vê o quanto é essencial, são algumas atitudes que existem na sociedade e eu comecei a valorizar bastante isso. A empatia com o próximo, o valorizar essa ajuda acho que é isso que a pandemia ajudou com essa parte eu talvez a empatia tem dado um “up” assim que eu entendo como essencial, sabe” (entrevista masculina 1, 17 anos, Particular Confessional).

Na fala de Fabio, é possível identificar que a empatia pode dizer respeito a “compreender uma pessoa a partir do quadro de referência dela e não do próprio, de modo a experimentar de modo vicário os sentimentos, [as] percepções e [os] pensamentos dela” (APA, 2010: 335). De imediato, a empatia não envolve por si mesma a motivação para auxiliar outra



pessoa. Porém, ela pode despertar no sujeito a consideração pelo outro, a alteridade, o sentimento pessoal e levar à ação (Moitoso & Casagrande, 2017: 214), ou seja, a empatia é “a arte de se colocar no lugar do outro por meio da imaginação, compreendendo seus sentimentos e perspectivas e usando essa compreensão para guiar as próprias ações” (Krznaric, 2015: 10). Ela pode ser uma poderosa atitude para fomentar e favorecer transformações pessoais, políticas, sociais e revolucionar as relações humanas (Boni; Farhat & Moreno, 2022).

Para o estudante Nei, da Escola Particular Confessional, a pandemia também o fez refletir mais e amplamente sobre o mundo, a sociedade e as pessoas e desenvolver sensibilidades que contemplam outras pessoas que estão fora do seu círculo social e familiar.

eu comecei a refletir muito mais sobre o mundo, sobre a sociedade, sobre as pessoas. Então, essa questão do amor antes era pra mim para minha família, hoje em dia eu vejo mais como todo mundo merece a compaixão, todo mundo merece amor, todo mundo é ser humano, todo mundo merece as mesmas coisas, ser tratado com respeito. Que a gente não sabe o que tá dentro da cabeça do outro (entrevista masculina 2, 17 anos, Particular Confessional).

A fala de Nei está em sintonia com a definição de empatia enquanto “a sensação de ser movido por outra pessoa ou de estar em sintonia com essa pessoa” (Shivani Kapoor, 2022: 34), a “habilidade de compreender verdadeiramente o que as outras pessoas estão passando, de ver as coisas do ponto de vista delas, e de se colocar no lugar delas” (Shivani Kapoor, 2022: 35).

Para o estudante Moisés, da escola Pública da Capital, a geração atual será mais empática ao reconhecer, compreender e respeitar mais as diversidades e problemáticas que particularmente tocam o universo juvenil em detrimento de gerações atuais adultas.

Os jovens são influenciados em pensar de maneira diferente. Acho que daqui a 30 ou 40 anos, a nossa geração estará mais adulta e entenderá melhor como isto funciona, lida com isto bem, que sabe que seu filho tem depressão ele não está tendo frescura, você já entende que realmente existe problemas mentais, sim é uma geração mais empática e a gente vai deixar este tipo de marca (entrevista masculina 1, 17 anos, Pública da Capital).

A estudante Luiza, da Escola Pública da Capital, demonstra que, com a pandemia, ela tornou-se uma pessoa mais empática e solidária. Aprendeu a valorizar os momentos naturais da vida por compreender que a felicidade não está no produto final, mas, sim, nos processos e experiências vivenciadas pelas pessoas no seu cotidiano.

Além da empatia, eu comecei ser uma pessoa mais solidária, valorizar os pequenos momentos da vida porque eu acho que isso é muito difícil você encontrar uma pessoa que entenda que a felicidade não tá no produto final, por exemplo, eu vou ter a minha felicidade quando eu concluir o ensino médio, concluir a faculdade, subir de cargo na empresa e sendo que não é isso. Eu acredito que a nossa geração começou a olhar mais para o outro, entender que muitas coisas na vida além do Corona tem a ver com o outro e não só com a gente. Eu acho que a gente vai começar a pensar mais nas pessoas, levar as coisas para um lado mais emocional, entender que nem tudo é como a gente acha que é, a gente não pode julgar as pessoas por não saber o que elas passam, as pessoas vão começar a aproveitar a vida de uma forma certa (entrevista feminina 1, 17 anos, Pública da Capital).

O relato da Luiza reforça a posição de vários autores que, ao fundamentar e definir o conceito, convergem no entendimento de que a empatia é a capacidade e a habilidade humanas de procurar colocar-se no lugar do outro, estabelecer laços e vínculos com as pessoas, compreendê-las (De Waal, 2010; Moitoso & Casagrande, 2017), “‘ponerse en el lugar / en los zapatos de los demás’ buscando una metáfora para la idea de comprender o sentir lo que el otro siente en determinada situación” (López; Filippetti & Richaud, 2014: 38), ou seja “la capacidad de comprender los sentimientos y emociones de los demás, basada en el reconocimiento del otro como similar. Es una habilidad indispensable para los seres humanos, teniendo en cuenta que toda nuestra vida transcurre en contextos sociales complejos” (López; Filippetti & Richaud, 2014: 38).

Outro elemento importante a ser ressaltado, é que a empatia, em perspectiva fenomenológica, abarca tanto a interface interior (ego) quanto a exterior (relacional/social). Para Husserl e de Edith Stein, a habilidade empática atua na formação interior do sujeito, por meio da consciência e corporeidade e, na formação exterior, por meio das vivências experimentadas da reciprocidade e refletidas na vida em comunidades, ou seja, a existência humana e a materialidade social (Nogueira; Ulrich & Fraga, 2021). No entendimento de Savian Filho:

pela empatia, não vivo a experiência do outro, pois essa vivência dele é absolutamente pessoal, intransferível, mas vivencio o objeto que ele vivencia, o objeto de sua experiência. [...] A empatia, portanto, rigorosamente falando, não me põe dentro do outro, mas faz que

eu me dê conta do objeto de sua experiência (o “conteúdo”, conforme também diz Edith) (Savian Filho, 2014: 38).

A jovem Aline, da Escola Particular Confessional, presume que os aprendizados adquiridos da empatia durante a pandemia serão mais valorizados e estarão mais presentes e evidenciados nos projetos de vida das pessoas no futuro, tanto no auxílio direto quanto em projetos pessoais e profissionais que possam traduzir atitudes de comprometimento com as pessoas.

eu sinto também que tem pessoas que vão levar isso pro seu projeto de vida e vão acrescentar coisas do seu projeto de vida como buscar ajudar pessoas, levar essa questão da empatia que a gente adquiriu mais com a pandemia. Adicionar ao seu projeto de vida, fazer parte de projetos, ajudar pessoas ou seguir uma profissão que ajude as pessoas, que ajude mais as pessoas (entrevista feminina 1, 17 anos, Particular Confessional).

A fala de Alice indica que empatia é de extrema importância para a convivência social sadia e respeitosa, particularmente no âmbito dos Direitos Humanos. A escola é um dos desafiadores, oportunos e necessários ambientes de socialização, estímulo, desenvolvimento e experiência empática entre os indivíduos por acolher uma pluralidade e diversidade grande de sujeitos e fomentar entre eles o diálogo, o respeito às diferenças e ser mediadora de oportunidades para que a reflexão e a experiência empática seja proposta e vivenciada (Boni; Farhat & Moreno, 2022: 12).

O relato de Alice também sugere a compreensão de que, na contemporaneidade, a terminologia “empatia” não possui um significado unívoco. Ela pode ser empregada sob várias óticas, situações e conotações. Porém, pode-se dizer que há maior convergência e aceitação de que os componentes cognitivos, emocionais e afetivos são os mais evidenciados nas pesquisas contemporâneas quando o conceito é utilizado na perspectiva de: colocar-se no lugar do outro; sentir como sente outra pessoa, ser tocado pelo que o outro indivíduo sente; conectar-se emocionalmente a outra pessoa (Cuff; Brown; Taylor et al., 2014; Shivani Kapoor, 2022; Moitoso & Casagrande, 2017).

A empatia é um conceito amplo e multidimensional que pode ser empregado em diversas situações, contextos, ocasiões e formas, cujo significado, em geral, aproxima-se da compreensão, sentimentos, atitudes, experiências e conhecimentos de natureza altruísta, ou

seja, voltados sensivelmente para realidades e circunstâncias direcionadas a outros indivíduos, podendo, expressar, também, componentes do próprio universo interior.

No decorrer da evolução histórica das ciências, em situações e contextos nos quais o conceito foi sendo utilizado<sup>83</sup>, a terminologia foi recebendo novos contributos<sup>84</sup> que resultou na problematização e discussão sistemática do conceito e na utilização do termo de maneira multidimensional<sup>85</sup>. Embora controverso, o termo empatia pode referir-se a duas construções. A primeira diz respeito ao processo de colocar-se no lugar de outra pessoa, tomada de perspectiva ou de papéis, compreendida enquanto empatia cognitiva. A segunda, refere-se à experiência de reações emocionais à situação da outra pessoa, referida como empatia emocional, afetiva (The power of empathy, 2018<sup>86</sup>).

---

<sup>83</sup> Na formulação e no emprego do conceito de modo sistemático, há autores que o reportam a Robert Vischer (1847-1933) quando, em 1873, criou o termo alemão *einfihlung* cujo significado era conhecer melhor as pessoas, aproximando-se das situações e dos fatos (Nogueira; Ulrich & Fraga, 2021), e que, no final do século XIX, fazia parte dos círculos filosóficos alemães, concebida como categoria importante na estética filosófica.

<sup>84</sup> Posteriormente o termo *einfihlungsvermögen* foi utilizado por Theodor Lipps, filósofo alemão (1851-1914), para o qual a empatia é um “instinto natural”, inato (Nogueira; Ulrich & Fraga, 2021: 131).

No entendimento de Lipps, a empatia enquanto conceito que nasce da estética, é a tendência natural de sentir-se dentro do que se percebe ou imagina, reconhecer a existência do outro. Por meio da imitação é possível, segundo o autor, atingir diversos níveis que afloram a autoconsciência na experiência e a consciência do objeto experimentado. Ela é a união entre um sujeito e um objeto artístico, a participação dos dois sujeitos na mesma experiência por meio de suas ações (Morgade Salgado, 2000; López; Filippetti & Richaud, 2014). Além da conceituação estética, Lipps também reconheceu a empatia como uma importante categoria moral, sociológica e psicológica básica no entendimento da personalidade e das ações do ser humano em diferentes contextos, a fim de compreender seu papel de relevância na percepção dos objetos e ser uma referência básica para o reconhecimento da própria condição de criatura consciente (Moitoso & Casagrande, 2017).

<sup>85</sup> Há autores que reportam a utilização do conceito “empatia” a Edward Titchener (1909), traduzido da terminologia grega *εμπάθεια* (capacidade e/ou qualidade de sentir-se dentro de) para a língua inglesa como “empathy” com base na psicologia experimental (Fernández-Pinto; López-Pérez, & Márquez, 2008; López; Filippetti & Richaud, 2014; Davis, 1966; Rivera Ortega, 2018). A empatia também pode referir-se ao conhecimento dos próprios sentimentos, ou seja, quanto mais os indivíduos forem capazes de conhecer e identificar os próprios sentimentos, mais aptos estariam para reconhecer os sentimentos e estados de ânimo de outros (Boni; Farhat & Moreno, 2022; La Taille, 2006, 2009). Outros autores, por sua vez, dizem que não é possível ao indivíduo experimentar, sentir de maneira imediata o que os outros experimentam e sentem. Nesse caso, somente é possível imaginar como eles são afetados se imaginarmos o que nós sentiríamos em situação e condição semelhante (Smith, 2015), pois é impossível vivenciar no lugar do outro suas experiências, conhecer seu corpo, sua mente e seus sentimentos. Apenas é possível uma aproximação perceptiva imaginária da experiência vivida pelo outro (Moitoso & Casagrande, 2017), o que não impede de desenvolver a habilidade de construir laços com outras pessoas, compreendê-las e colocar-se no lugar delas.

<sup>86</sup> Cf. Gerace, A. The power of empathy. InPsych, v. 40, n. 5, out. 2018. Disponível em: <https://psychology.org.au/for-members/publications/inpsych/2018/october-issue-4/the-power-of-empathy>.

Acesso em: 31 mar. 2023.

A partir da década de 1980, o conceito foi definido como “um conjunto de construções que incluem os processos de colocar-se no lugar do outro e respostas afetivas e não afetivas” (Davis, 1996:12). O campo das inteligências emocionais também empregou o conceito de empatia a partir dos anos 1990, por Salovey e Mayer (1990) e Goleman (1995), voltado para o estudo de quatro capacidades humanas: percepção, facilitação, compreensão e regulação emocional (Fernández-Pinto; López-Pérez & Márquez, 2008; Wispé, 1987).

Na contemporaneidade, o conceito “empatia” não possui um significado unívoco. Ele pode ser empregado sob várias óticas, situações e conotações. Porém, pode-se dizer que há maior convergência e aceitação de que os componentes cognitivos, emocionais e afetivos são os mais evidenciados nas pesquisas contemporâneas quando o conceito é utilizado na perspectiva de: colocar-se no lugar do outro; sentir como sente outra pessoa, ser tocado pelo que o outro indivíduo sente; conectar-se emocionalmente a outra pessoa (Cuff; Brown; Taylor, et al., 2014; Shivani Kapoor, 2022; Moitoso & Casagrande, 2017).

Em diálogo com o parágrafo e autores anteriores, o significado, em geral, que mais se aproxima do conceito de empatia, na atualidade, refere-se à “arte de se colocar no lugar do outro por meio da imaginação, compreendendo seus sentimentos e perspectivas e usando essa compreensão para guiar as próprias ações” (Krznaric, 2015: 10). A empatia poderá tornar-se um poderoso meio para fomentar e favorecer transformações pessoais, políticas, sociais e revolucionar as relações humanas (Boni; Farhat & Moreno, 2022).

Os resultados apresentados evidenciam a compreensão que as juventudes têm da empatia associada, em geral, às dimensões cognitiva, emocional, social e afetiva. Ao identificar os elementos ressaltados acima, referentes a compreensão, sentimentos e atitudes é perceptível que eles provocaram nas juventudes olhares, sentimentos e percepções diferenciados para com o outro e a realidade, que podem contribuir para que em suas vivências, trajetórias e projetos de vida a empatia seja um componente de maior importância e necessário, frente a contextos e culturas com características acentuadas de individualismo e desigualdades. As trajetórias e projetos de vida são vivenciados e elaborados por sujeitos concretos e singulares que vivem em sociedade, da qual recebem e para a qual oferecem contribuições relevantes pautadas em princípios éticos, conforme demonstrado no capítulo quarto.

As juventudes convergem sobre a compreensão de que a empatia, mesmo podendo ser um componente inato no ser humano, tem a necessidade de ser mais propagada, estimulada e

experimentada em sociedades e contextos mais multiculturais, multiétnicos, globalizados perpassados por fatores sociais, de gênero, sexo, raciais, geracionais, preconceitos e intolerâncias mais acentuados pela Covid-19. Diante desses contextos, requer-se dos indivíduos e da sociedade, em geral, atitudes mais solidárias e respeitosas a fim de fomentar e fortalecer a fraternidade, a equidade, o respeito, a democracia e a alteridade.

Pode-se dizer, portanto, que o ato empático é a capacidade e habilidade humanas que acompanham o processo de maturação dos indivíduos em sua vivência social e que necessita de estímulos para desenvolver-se e qualificar-se. Ele representa um modo próprio de percepção nos campos cognitivo, psicofísico e espiritual que contempla emoções, sentimentos e sensações emotivas acompanhado de sincronização e movimentos corporais, expressões faciais, tons vocais e troca de olhares, entre outros, que se vê e ouve no outro (De Wall, 2010). Ele contempla a imbricação das dimensões *cognitiva* (capacidade de compreender o ponto de vista do outro, expressões e formas como cada qual reage às circunstâncias postas), *afetiva* (experimentar e compartilhar reações emocionais do outro, com certo distanciamento) e *comportamental* (entendimento sobre o estado do outro, expressão de respeito e consideração aos seus sentimentos e pensamentos), (Nogueira; Ulrich & Fraga, 2021: 132), atrelado ao desenvolvimento da maturidade emocional e da habilidade para o convívio social.

Sentimentos, atitudes e componentes empáticos tornam-se cada vez mais pré-requisitos e habilidades relevantes para viver em sociedades globalizadas, complexas, multiculturais, multiétnicas em vista de mitigar individualismos, intolerâncias, preconceitos, indiferenças, desigualdades, fundamentalismos que podem ferir a democracia e comprometer a defesa e a promoção dos direitos humanos e sociais dos cidadãos, em particular. Por conta disso, a alteridade e a empatia são componentes que devem ser mais estimulados e integrados nas vivências, socializações, trajetórias e projetos de vida. Sobre eles também se ancoram atitudes, decisões, cosmovisões, sonhos, anseios e utopias.

## **6.2 A Covid-19 reforçou valores pessoais e proporcionou a aquisição de outros valores para as juventudes**

O tema sobre valores é outra temática que emerge do trabalho de campo das entrevistas com as e os jovens estudantes, o que permite introduzir uma reflexão sobre valores nas vivências, trajetórias e projetos de vida das juventudes, uma vez que a pandemia forçou as

peessoas, particularmente as juventudes, a revisitar, refletir, hierarquizar valores pessoais, sociais, ecológicos, religiosos, subjetivos, democráticos e humanos, entre outros. Enquanto indivíduos imersos na Covid-19, todos fomos forçados a refletir e a reavaliar valores, atitudes e princípios frente ao caos e problemáticas impostos por ela para toda a humanidade, sobre os quais e/ou a partir dos quais as decisões foram inspiradas, as relações construídas, alimentadas e o agir humano direcionado.

### ***6.2.1 A Covid-19 oportunizou às juventudes a reflexão sobre valores pessoais***

Os resultados coletados sugerem adentrar no tema sobre os valores, uma vez que as juventudes vivenciaram experiências-limites que as forçaram a refletir e se apoiarem sobre valores pessoais, sociais, religiosos, democráticos etc., no enfrentamento da Covid-19.

A estudante Aline, da Escola Particular Confessional, diz que a pandemia foi tempo e experiência oportunos para ressignificar e hierarquizar melhor seus valores pessoais, independentemente de serem aceitos ou compartilhados por outras pessoas de seus grupos sociais. Ela relata ter adquirido maior autonomia para escolher e priorizar valores pessoais em detrimento da aceitação social, ou seja, as trajetórias, as escolhas e projetos de vida também se embasam e se inspiram em valores que os indivíduos julgam importantes para eles e nos quais se apoiam para tomar decisões, elaborar cosmovisões, traçar metas e organizar percursos existenciais, cidadãos e profissionais, entre outros.

Eu sinto que na pandemia a gente conseguiu analisar realmente o que era importante pra nossa vida e o que não era. Por exemplo, antes eu colocava muito peso em ser aceita pelo meu grupo de amigos, em ter uma quantidade grande de amigos, sei lá, tirar notas muito boas e sempre tive um carinho muito grande pela minha família, só que às vezes acabava escolhendo ir a festas a ir ver os meus avós, sabe? E depois da pandemia eu sinto que meus valores mudaram muito. Eu percebi que muitas amizades que eu tinha estavam me fazendo mal. Foi um dos valores da minha vida que eu consegui colocar num patamar certo, porque eu colocava os meus amigos e essa questão das amizades acima de mim mesma. Agora eu sou uma pessoa que valoriza muito mais a família. Meus valores também dessa questão de ajudar o próximo, de buscar a mudança, de fazer a minha parte. Então eu sinto que os meus valores de me manter no que eu acredito independente do que as pessoas falam, independente do quanto eu posso ser julgada por isso aumentaram muito também. Outro

valor que aumentou muito foi de me colocar primeiro, porque eu acabava deixando meu bem-estar em segundo plano (entrevista feminina 1, 17 anos, Particular Confessional).

O relato da jovem participante sugere que os valores fomentam expectativas e inspiram atitudes que caracterizam o ser humano no seu esforço cotidiano de transcender-se a si, a sua condição e situação histórica. Valores são componentes educativos para os quais, com os quais e por meio dos quais são educados indivíduos e gerações. Podem ser considerados “princípios-guia” que orientam a formação da conduta dos indivíduos, conceitos, categorias, critérios relacionados a buscas existenciais, posse de graus diferenciados de importância e prioridade, viesados pela cultura, religião, sociedade e contextos históricos etc. (Wachelke, 2018).

Eles caracterizam e sustentam o espaço vital do esforço humano em transformar o que é naquilo que deve ser, são fontes inspiradoras e orientadoras para o ser, o agir e o conviver humanos (Saviani, 1996). Para ser considerado valor, é necessário que ele corresponda às expectativas e anseios mais íntimos do indivíduo. São eles que dão sentido ao comportamento humano e, no processo de aperfeiçoamento e amadurecimento que faz, os valores ocupam uma posição vital e insubstituível. Diante disso, pode-se dizer que as escolhas e decisões sobre as quais se pautam as trajetórias e projetos de vida das juventudes também estão fundamentadas e/ou inspiradas em valores elegidos por elas ou apresentados a elas, caracterizados por intencionalidades.

Para a estudante Nara, também da Escola Particular Confessional, seguindo a linha reflexão e descoberta da estudante Aline, a pandemia também contribuiu para ela sair de uma vida de aparências para uma vida mais realista que valoriza o cotidiano, na qual a pessoa está mais focada em assumir e priorizar os seus valores.

eu sinto que antes da pandemia todo mundo vivia por aparência, por conveniência, ah eu estou amigo deste grupinho e o meu grupinho é fechado, e eu quero sair com minhas amigas todo o final de semana e a minha prioridade é meu ciclo escolar e meu ciclo de amizades. Agora você passa a dar prioridade e importância pra coisas que hoje na nossa cabeça são óbvias e que antes não eram, tempo com família, fazer uma atividade diferente com a sua família, passear no parque que antes eu falaria passear no parque? Não vou! Eu acho que a gente passou de pessoas que vivem pela aparência pra pessoas que sabem valorizar o que tá em volta de você. Depois da quarentena eu sei valorizar muito melhor as coisas que eu recebo na minha vida, que eu passo na minha vida, que eu tenho a oportunidade de ter,



coisas que você vê durante as tragédias, você passa a valorizar muito mais a sua vida, seus privilégios, você ter uma casa, um cobertor pra se cobrir, que antes eu ia falar tá, tô indo pra casa e hoje você fala meu tem muita gente que mora na rua, na quarentena aumentou muito, você passa a tipo valorizar muito mais o emprego dos seus pais, o índice de desempregado na quarentena aumentou muito (entrevista feminina 2, 18 anos, Particular Confessional).

A fala da participante Nara sugere que os valores desempenham duas funções importantes na vida dos jovens: “guiar o comportamento humano” e “expressar as necessidades humanas. Eles representam cognitivamente necessidades potencialmente universais da espécie humana” (Wachelke, 2018: 914) e estruturam o projeto de vida no que tange a orientação e núcleo motivadores por meio de subfunções: realização; normativa; existência; experimentação; interativa; suprapessoal. Com base no relato de Nara, pode-se dizer que a sua percepção no que tange a valorizar a pessoa que é, os bens materiais que sua família possui, conviver melhor e de modo mais intenso com familiares foram atitudes e valores redescobertos ou vivenciados de forma mais relevante que oportunizou a ela incorporá-los em sua trajetória e projeto de vida com novos sentidos e significados, ou seja, de maneira mais realista e fundado em condições e possibilidades.

Para a participante Ana, da Escola Pública do Interior, a pandemia a fez reorganizar e hierarquizar seus valores e o amor próprio, colocando família, amizades, trabalho e a si mesma como valor, amar-se mais e aceitar-se mais do jeito que se é.

em primeiro lugar é a minha família, que eu não dava muito valor até perder alguém importante para mim, os amigos, as amizades. O trabalho também é muito importante para mim, porque eu estou me desenvolvendo, eu nunca tinha trabalhado e eu acho que eu mesma, eu acho que um valor meu é me amar todos os dias depois que eu saí de 2020, me amar sem medo, me aceitar, falar você é desse jeito, linda, perfeita (entrevista feminina 1, 17 anos, Pública do Interior).

Na fala de Ana, percebe-se que um valor subjetivo, pode ser abordado em quatro dimensões que fundamentam a estrutura do “eu”: inteligência (capta o ser das coisas dadas na sua experiência e relações), vontade (força que desencadeia a ação), liberdade (capacidade de poder ser) e sentimento (capacidade de detectar um valor, sentir o valor, avaliar, apreciar) (Armosino, 2006). A existência humana, de alguma maneira, é construída com base em

determinados valores transmitidos, incorporados, reelaborados ou rejeitados pelos sujeitos, cuja função é inspirar, direcionar, parametrizar a identidade, a personalidade, o agir, o viver em sociedade e compor uma cosmovisão.

O estudante Moisés, da Escola Pública da Capital, diz que a pandemia oportunizou a ele desenvolver a percepção de que a vida é exigente e que há valores necessários para oferecer direcionamentos para a vida em sociedade, tanto do ponto de vista profissional quanto pessoal e estudos, pois os estudos e conhecimentos adquiridos são fundamentais para orientar e discernir tanto sobre escolhas e decisões sobre o momento presente quanto empreender projetos de vida.

a pandemia me fez ver que a vida não é fácil, hoje ela me fez ver que precisa sim ter valores na sociedade, que eu preciso me preocupar com várias coisas tanto profissionalmente quanto o estudo, porque, realmente, se você não estudar nada, você não vai ser nada na vida (entrevista masculina 1, 17 anos, Pública da Capital).

O jovem Michel, da Escola Pública da Capital, ressalta que, com a pandemia, ele aprendeu a valorizar mais as amizades até pela impossibilidade de estar fisicamente com os amigos e escolher com quais amigos estar. Além disso, descobrir o que é certo e errado, ter valores éticos e morais, por exemplo, a honestidade.

Eu acho importante você ter uma ética, saber o que é errado o que é certo, um valor moral. Para ser próximo de mim a pessoa tem que ter um pensamento parecido com o meu. É honestidade tipo não mentir, não gosto muito de mentira. “eu acabei valorizando muito mais a amizade neste tempo, porque eu tinha a opção de ficar na minha família. Enquanto eu tinha a opção de sair, eu queria sair mas eu não podia. Eu acho que não poder sair, mesmo querendo, fez eu valorizar mais a amizade e perceber desse poder de escolha de estar com eles, eu quero escolher ter aquela amizade, e valores éticos, eu descobri o que é certo e o que é errado (entrevista masculina 2, 17 anos, Pública da Capital).

Os relatos de Michel e de Moisés coincidem e estão de acordo com outras literaturas e autores ao reforçarem que os valores, de alguma maneira, estão presentes desde o início da existência e convivência humanas, “mas é na adolescência que o jovem, ao mesmo tempo em que começa a raciocinar sobre hipóteses [...] torna-se capaz de refletir sobre valores e de

construir uma escala pessoal de valores (Palhares & Freitas, 2017: 62), podem ser de naturezas diversas, conter perspectivas e critérios subjetivos e/ou objetivos.

Nos relatos dos participantes percebe-se que os valores tornam-se referências de grande valia para as juventudes apoiarem-se e inspirarem-se em suas escolhas, decisões, vivências e atitudes que perpassam diversas esferas e dimensões da vida do jovem, tanto pessoal quanto no exercício da cidadania e profissional, entre outras.

As falas dos jovens Michel e Moisés indicam expectativas e aspirações pessoais que caracterizam o ser humano em seu esforço de transcender-se a si e sua situação histórico-temporal, ou seja, o esforço e processo pessoal em transformar o que é naquilo que deve ser. Essa distância entre o que é e o que deve ser constitui o espaço vital da existência humana no qual a vida é tecida em toda sua singularidade e complexidade (Saviani, 1996). Refere-se, também, a trocas afetivas, sentimentos positivos, experiências e atitudes que cada sujeito realiza com o seu mundo exterior, objetos e pessoas (Araújo & Girardi, 2016).

A apresentação e a análise dos dados reforçam que o ato de valorar é pessoal e intransferível. Cada sujeito jovem o faz de maneira singular, com base em suas experiências, realidade e condições que a Covid-19 lhe impôs. Em geral, os valores podem ser compreendidos como princípios que orientam e atuam como referenciais importantes para os indivíduos sobre os quais se pautam e fundamentam-se, de maneira consciente, autônoma ou não, atitudes, escolhas, concepções de mundo, relações, discernimentos que norteiam vivências e trajetórias de vida, podendo ser de natureza multidimensional (Sandín; Valiente & García-Escalera, et al., 2020).

Os valores podem ser apreciados com base em perspectivas subjetivas e objetivas. Eles portam critérios ou características, tais como: durabilidade, integralidade, flexibilidade, satisfação, polaridade, hierarquia, transcendência, dinamismo, aplicabilidade, complexidade. O ato humano de valorar contempla “condições intelectuais e afetivas que supõem a tomada de decisão, a estimação e a atuação” (Sandoval Manríquez, 2007: 99). Os indivíduos valoram ao preferir, estimar e eleger determinadas coisas em detrimento de outras, ao formular metas e propósitos pessoais cujas variações dizem respeito a crenças pessoais, anseios, sentimentos, perspectivas de vida e de mundo, convicções pessoais e juízos de valor.

Do ponto de vista ético, o processo de valoração deriva de sua força orientadora que visa a uma moral autônoma do ser humano. Eles assumem a função central de edificação e

manutenção da identidade dos indivíduos, dos coletivos e forjam a imagem e a estima dos sujeitos, coletivos e instituições (Sandoval Manríquez, 2007). Valores também podem fazer referências à vida pessoal e social dos indivíduos (humanos, estéticos, éticos, econômicos, materiais, democráticos, espirituais etc.), e inspirar escolhas, atitudes, decisões, projetos de vida pessoal e coletivo, visão de mundo etc. (Armosino, 2006). O ato humano de valorar contempla “condições intelectuais e afetivas que supõem a tomada de decisão, a estimativa e a atuação” (Sandoval Manríquez, 2007: 106-107).

Há estudos contemporâneos que reconhecem os valores por sua natureza polissêmica:

- a) objeto da preferência, o desejável, o objeto de uma antecipação ou expectativa normativa;
- b) valor não é um mero ideal que possa ser total ou parcialmente posto de lado pelas preferências ou escolhas efetivas, mas é guia ou norma das escolhas e seu critério de juízo;
- c) valor pode ser considerado como possibilidade inteligente das escolhas (Abbagnano, 2000).

Os resultados sugerem que a pandemia, em razão de todas as problemáticas desencadeadas e restrições impostas, forçou as juventudes a confrontar, reavaliar e hierarquizar valores pessoais, sociais e coletivos tanto sob um olhar introspectivo e em relação tanto à própria família quanto para o mundo externo. As e os jovens participantes nomearam e hierarquizaram valores em suas trajetórias, vivências e projetos de vida que são, segundo seus relatos, fontes e critérios de inspiração e orientação em suas escolhas, vivências, opções e projetos de vida. Outros resultados emergentes enfatizaram também os valores religiosos como fonte de inspiração e prática religiosa, que deram sustentação e conforto no enfrentamento da Covid-19 para alguns participantes, conforme apresentado abaixo.

### ***6.2.2 Os valores religiosos foram considerados importantes, para alguns jovens, no enfrentamento da Covid-19***

Nos resultados do trabalho de campo, emergiram também valores religiosos, destacados pelos participantes como referências importantes em suas trajetórias de vida, escolha e decisões pessoais, além de terem tornado-se apoio e conforto espiritual para enfrentar a experiência da Covid-19. Os estudantes Mara, Pedro e Artur relatam que a Covid-19 também os levou a um contato maior com seus valores religiosos.

A jovem Mara, da Escola Particular Laica, diz que, em sua opção e condição cristã, o seu maior valor é a presença de Deus que está no seu interior. Segundo ela, assim como tais

valores não podem ser perdidos ou anulados em sua vivência e trajetória pessoal, social, profissional, relacional, eles também se tornam fonte de inspiração para suas atitudes. Para ela, a crença cristã requer o compromisso de ser sinal da luz divina (Deus) cujos frutos são a paz, o amor, a sabedoria, respeitando seu próprio processo de vida e de caminhada.

Como cristã, eu penso que meu maior valor é aquilo que tá dentro de mim, eu tenho que iluminar, aonde eu passar, eu tenho que ser luz. E o que eu tenho dentro de mim, no meu conhecimento, é a paz e o amor, ter sabedoria. Não adianta eu ter faculdade sendo que eu não tenha sabedoria. É o que tem mais trabalhado, eu tentando respeitar o meu processo, que envolve a sabedoria, a paz e o amor (entrevista feminina 2, 17 anos, Particular Laica).

Para Pedro, da Escola Pública do Interior, suas decisões e escolhas consideram valores que ele nomeia se são bons “aos olhos de Deus” e da sua mãe. Ele traduz o desejo e busca por corresponder a inspirações e orientações religiosas de natureza cristã-católica, em primeiro lugar. Além desses, nomeia a verdade, a justiça e a empatia como valores familiares herdados e que procura vivenciá-los no cotidiano da vida

sempre para tomar as minhas decisões eu pergunto: será que aos olhos de Deus isso é bom, será que aos olhos da minha mãe isso é bom também? Eu acho que a família e Deus assim, com certeza. Sobre os valores mais importantes, eu posso dizer que a verdade, ser justo com as pessoas, ter empatia pelas pessoas, isso é uma coisa que eu aprendi muito da minha mãe, valores de família (entrevista masculina 1, 16 anos, Pública do Interior).

No relato de Pedro, é possível perceber elementos que orientam a sua busca por um sentido maior na vida pelos valores que ele assumiu como importantes para a sua trajetória de vida no qual “en la búsqueda de la Verdad y en el que ir verificando y experimentando el sentirnos sostenidos por Dios desde lo más profundo de nosotros” (Rodríguez, 2021: 358) mesmo diante de experiências muito complexas e desafiadoras, como a Covid-19.

Por sua vez, Artur, também da Escola Pública do Interior, relata que os valores religiosos e a vivência da fé tornaram-se muito importantes para a sua vida e projeto de vida. Na pandemia, eles foram reforçados e lhe serviram de apoio para autodisciplinar-se e valorizar a castidade na perspectiva de valor cristão.

eu sempre volto para esse lado religioso que sempre esteve presente na minha vida e sempre vai estar. A pandemia criou novos valores, como eu diria que, a fé pode ser considerado um

valor? Foi a fé, como eu disse. Nessa pandemia eu fiquei também muito disciplinado em relação ao estudo, eu ia na academia, não fazia os estudos direitos, ia levando só, agora sou bem focado no que eu quero, meu valor é a disciplina. Eu considero como valor também que o cristianismo ensina que é a castidade, como eu falei da série, os jovens bebendo e se prostituindo, algo muito mundano, muito sujo, mas eu assumi a castidade também (entrevista masculina 2, 17 anos, Pública do Interior).

O estudante Rafael, da Escola Particular Laica, coincide com as perspectivas dos jovens anteriores e diz que a pandemia contribuiu para maior reflexão sobre atitudes pessoais e, entre elas, a empatia para com o próximo. Segundo ele, os valores mudam, e a Covid-19 questionou a sua fé, suas crenças, seus valores pessoais e contribuiu para desenvolver maior sensibilidade e busca por Deus por causa dos acontecimentos desencadeados pela pandemia.

a pandemia fez refletir bastante sobre as nossas atitudes, sobre quem a gente realmente é e o quanto a gente tem que ter empatia com o próximo. Os nossos valores mudam, eu fiz até um trabalho no ano passado na escola que foi a gente debateu essa questão da pandemia no nosso dia a dia, e foi muito esquisito, a pandemia acabou fazendo a gente pensar sobre as nossas crianças, nossos alunos, que a gente começa a pensar nossa é Deus criador de tudo, exagerando um pouquinho aqui e eu não via. Brasil não sei, milhão de pessoas no contexto a gente pensar, será que aquilo é verdade, será que realmente aquilo que a gente acredita tem base, a gente começa a questionar a nossa fé e as nossas crenças sobre os nossos valores. E no caminho eu fui percebendo que não, que a pandemia foi essencial para que a gente tivesse esse contato de ficar sozinho, de poder buscar, no meu caso, mais a Deus, nesse tempo de isolamento foi essencial pra esse desenvolvimento (entrevista masculina 1, 17 anos, Particular Laica).

O relato do estudante Rafael encontra respaldo e sintonia na dimensão espiritual que Frankl apresenta como o suprasentido, por meio do qual se pode encontrar sentido para a vida e servir-se também da dimensão espiritual e da fé para enfrentar inseguranças, incertezas e o próprio sofrimento (Frankl, 2009; Medeiros, Pereira, Silva, et al., 2020), uma vez que a fé e o amor não se deixam manipular (Frankl, 2015: 89-90).

Para Pedro, da Escola Pública do Interior, a experiência foi de grande importância para ele redescobrir e revalorizar a própria vida em detrimento dos sintomas e sentimentos que a pandemia desencadeou na sua vida, dando a ele maior serenidade e alento.

Na pandemia, eu tive crise de ansiedade por causa do coração, porque eu tinha botado na cabeça que eu tinha problema cardíaco, aí comecei a fazer exames e tinha momento que eu achava que eu ia morrer mesmo, aumentava a ansiedade, mas com certeza eu me apegar a Deus fez eu ter uma valorização maior da minha vida (entrevista masculina 1, 16 anos, Escola Pública do Interior).

No entendimento de Pedro, a experiência de apegar-se a Deus fez que ele encontrasse forças para enfrentar os impactos da Covid-19 desencadeados em sua trajetória e adquirir maior valorização da sua vida. O relato acima encontra respaldo relevante nos princípios básicos para um plano nacional de saúde mental em situação de pandemia. Segundo a OPAS (2019), estratégias e componentes culturais, ideológicos e religiosos podem servir de base e sustentação para mitigar prejuízos e impactos negativos de crises. Nesse sentido, Frankl também faz referência ao dado espiritual nomeado de suprasentido, enquanto dimensão espiritual e religiosa da vida em diálogo com a transcendência que oferece ao indivíduo componentes importantes para ressignificar e/ou valorizar a própria existência ou dimensões da mesma (Frankl 2009; Rodríguez, 2021; Gottfried, 2017).

O estudante Artur, da Escola Pública do Interior, ressalta também que a pandemia foi um momento importante para sua reflexão, retomada de aspectos centrais da própria vida e para tomar a decisão de dar à sua vida e experiências um rumo diferente, valorizando mais a sua essência e introduzindo o elemento religioso enquanto um componente importante para as suas decisões.

eu saía antes da pandemia com amigos, eu saía meio que não querendo sair, passar meio o que eu não era, eu não me sentia bem saindo, fazendo as coisas que eu fazia. Aí ocorreu a pandemia e eu ficava só em casa, não fazendo nada, o dia inteiro assistindo série. Aí eu assisti uma série que mostrava tipo uma festa, monte de jovens se drogando, me bateu uma coisa assim: é para isso que eu tô correndo atrás, o meu caminho vai me levar para isso? O ambiente que eu frequentava os amigos com que eu saía ia meio que me levar para isso. Aí eu falei: não é isso que eu quero, isso é muito vazio, foi aí que eu comecei buscar, melhorar a mim mesmo, comecei a estudar, parei de sair. Eu soube aproveitar de uma tragédia, senti Deus falando comigo e que me despertou isso” (entrevista masculina 2, 17 anos, Pública do Interior).

Com base no relato apresentado por Artur, viver não significa somente ser executor de funções aleatórias, mas encontrar sentidos para os quais valham a pena viver e sobre os quais é preciso liberdade e autonomia para escolher e responsabilidades sobre o agir e o decidir, alicerçado em sonhos, crenças, projetos, atitudes, missão a ser cumprida, contribuição a ser deixada para os semelhantes, pois cada “pessoa é questionada pela vida; e ela somente pode responder à vida respondendo por sua própria vida; à vida ela somente pode responder sendo responsável” (Frankl, 2000: 98).

A fala do estudante reforça que a atitude de posicionar-se frente à vida provoca mudança de paradigma, na qual a pergunta pelo sentido não é mais o que se deve esperar da vida, mas, sim, “o que a vida espera de mim? Que tarefas esperam por mim na vida? é a vida que faz indagações [...] nós somos os indagados! Somos nós que [...] temos que dar respostas às constantes e reiteradas questões da vida, às ‘questões vitais’” (Frankl, 2022: 37), o nosso ser é um constante responder e responsabilizar-se pela vida, “tudo depende de saber o que se espera de cada um de nós” (Frankl, 2022: 37).

Os resultados indicam a percepção da importância atribuída aos valores religiosos nas vivências, trajetórias e projetos de vida das juventudes. Eles foram mencionados não apenas como componentes espirituais que os acompanham e inspiram em suas escolhas, vivências e decisões, mas, também, como critérios para seus modos de ser e agir.

Segundo os participantes, a dimensão religiosa e espiritual da fé vivida por eles também tornou-se um componente de aprendizado importante no enfrentamento da pandemia da Covid-19, quer seja enquanto um acontecimento vivido quer seja enquanto um modo de ser e sensibilizar-se com os efeitos da pandemia na vida de outras pessoas, por meio de uma atitude oblativa, que também se volta para fora e para o outro. Tornam-se valores e componentes religiosos que inspiram tanto os modos de ser quanto o agir humanos e podem contribuir para descobrir novos sentidos para a própria existência. Pode-se dizer que a dimensão religiosa da vida e os valores religiosos são conteúdos e práticas importantes para orientar a vida dos indivíduos, suas vivências, atitudes, decisões e cosmovisão sobre as quais são tecidas as trajetórias e os projetos de vida, também presentes nas experiências das juventudes.

Acreditamos ser importante, nesse momento de análise, fazer um contraponto com uma pesquisa brasileira desenvolvida pelo Datafolha (2022, *In*: Carranca, BBC News Brasil, 9 de



maio de 2022<sup>87</sup>) referente às vivências e experiências religiosas das juventudes atuais. A referida pesquisa relata que, entre as juventudes de 16 e 24 anos, houve um aumento no número de jovens que se dizem “sem religião”. O fato de o estudo demonstrar que tenha aumentado a porcentagem dos sujeitos jovens que se dizem sem religião não necessariamente quer dizer que não tenham crenças, valores e experiências religiosas.

O fator preponderante diz que as experiências e crenças religiosas de uma parcela desses sujeitos jovens podem não mais estar vinculadas a uma única crença ou credo religioso e/ou a uma religião institucionalizada, ou seja, “Em uma sociedade em que a religião não mais se reproduz apenas verticalmente (entre gerações), horizontalmente surgem várias maneiras de ter fé e declarar-se “sem religião” (Regina Novaes, *In: Santos, 2022*).

Segundo Regina Novaes, amplia-se para a geração juvenil atual a possibilidade de buscar alternativas religiosas que atendam suas interrogações de fé e ofereçam chaves de leitura para as incertezas que vivem no presente. Uma característica mais predominante nesse contexto juvenil-religioso brasileiro é a “experimentação” do conteúdo religioso e que a religião precisa ser compreendida no “intercruzamento entre territórios, redes de comunicação e novos tipos de adesão e pertencimentos” (*In: Santos, 2022*). O surgimento de novas configurações e vivências religiosas entre as e os jovens pode tornar-se um fator importante para a renovação da religião por serem portadores de sinais dos tempos nos quais vivem e considerar também o que podem trazer de novo em termos de relações com a própria política.

A pesquisa ainda evidencia que, para uma significativa parcela das juventudes, a experiência, a crença e os valores religiosos institucionalizados continuam sendo referenciais importantes assumidos por elas, inspiram-nas e envolvem-nas em várias formas de pertencimentos, vínculos e práticas religiosas institucionalizadas. As instituições religiosas continuam tendo seu lugar justamente porque elas oferecem a participação em comunidades de fé (Novaes, *In: Santos, 2022*). Por mais fragilizadas e enfraquecidas que possam estar,

---

<sup>87</sup> Pesquisa Datafolha (2022) - jovens que se declaram sem religião chegam a 25%: 30% em São Paulo e 34% no Rio de Janeiro. Na população geral, 14%. “São jovens que cresceram em um momento histórico de significativa diminuição da transferência religiosa do catolicismo da geração dos pais para a geração dos filhos”. Vivem em famílias plurirreligiosas, o que aumenta sua possibilidade de buscar sua própria religião”. Nessa busca, “surge forte disposição de experimentar diferentes possibilidades. Uma parcela, sem aceitar um ‘pacote pronto’ oferecido pelas instituições religiosas, declara-se ‘sem religião’”. Cf.: Carrança, T. Jovens 'sem religião' superam católicos e evangélicos em SP e Rio. BBC News Brasil. 9 maio 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-61329257>. Acesso em: 23 jul. 2023.

institucionalmente, no seu papel educativo de transmissão, educação e proposição de valores, famílias, instituições educacionais, religiões, grupos de amigos, organizações e culturas continuam sendo mediações necessárias e influenciadoras no campo dos valores junto às novas gerações juvenis.

Para os sujeitos que aderiram à crença religiosa e à vivência espiritual próprias, evidenciados no caso dessa pesquisa, os valores religiosos tornam-se referenciais transcendentais que inspiram, orientam e fomentam atitudes, vivências, escolhas e desejo de participação não apenas de uma comunidade religiosa e de fé, mas, e acima de tudo, de ser “fermento na massa”, ou seja, assumir o compromisso de serem disseminadores dos valores e princípios religiosos que livremente abraçaram como forma de ser e contribuir para uma missão mais ampla e altruísta do que simplesmente inspirar um projeto pessoal de vida, ou seja, além das vivências e práticas pessoais assumidas, desejam e empenham-se para contribuir na construção de relações e de um mundo mais humanizado, respeitoso e fraterno.

Os valores religiosos, segundo os resultados, tocam a dimensão do sentido na vida e oferece componentes espirituais sob os quais as trajetórias e projetos de vida são tecidos, confrontados e ressignificados. Na interface com a pesquisa mencionada acima, é importante considerar que valores, experiências e conteúdos religiosos podem receber cada vez mais, na contemporaneidade, características e roupagens do sincretismo religioso e pluralidade religiosa também entre as juventudes.

Porém, vale ressaltar, segundo os resultados apresentados, que os valores religiosos são referenciais importantes para os participantes dessa pesquisa. Eles estão presentes como dimensão e componente que inspiram suas escolhas, vivências, decisões, trajetórias e projetos de vida. Os valores religiosos e suas práticas também estão presentes nas atitudes e cosmovisões das juventudes, não restritos às vivências introspectivas, subjetivas, mas traduzidos e externados em atitudes altruístas, éticas, morais, comportamentais delas enquanto compromissos assumidos de contribuir para o fomento de mudanças e transformação da realidade em geral e a serviço ao próximo, que agregam sentidos a suas vidas.

Poderá haver entre as juventudes trajetórias e projetos de vida que se definem e se estruturam com base em valores e crenças religiosos que atribuem sentidos a suas vidas, enquanto caminho vocacional ou serviços religiosos; aqueles e aquelas que os têm (valores religiosos) componentes e ou dimensão importantes de seu projeto de vida, quanto também

aqueles e aquelas que não os contemplam ou não os nomeiam em suas trajetórias, escolhas, decisões e projetos de vida enquanto conteúdos de crenças, credos ou pertencimentos institucionalizados.

### **6.3 A Covid-19 provocou reflexões e aprendizados sobre a valorização do momento presente, a valorização da vida e o sentido na vida**

As categorias “valorização do momento presente”, “valorização da vida” e “sentido na vida” nascem dos dados emergentes do trabalho de campo. Parte-se do princípio que os conceitos e categorias mencionados são dinâmicos, abertos e podem receber compreensões e subjetivações diversas, uma vez que é a pessoa quem nomeia e experiencia o que para ela tem sentido e valor, sem desconsiderar os conhecimentos que as ciências humanas e psicológicas oferecem para fundamentar, elaborar e aperfeiçoar instrumentos, técnicas e métodos que abarquem tais conceitos e conteúdos a fim de coletar, medir e demonstrar dados dessa natureza.

Crises profundas de naturezas diversas, incertezas, sofrimentos, variações drásticas e inesperadas no ciclo natural dos acontecimentos vitais e nas trajetórias existenciais, assim como uma pandemia, geram inúmeras inseguranças, tensões psíquicas e frustrações objetivas de expectativas e metas pessoais, sociais, exposição a vulnerabilidades e deterioração das condições e direitos básicos da vida humana, em particular, que tendem a produzir nos indivíduos sensibilidades e revalorizações de dimensões importantes das trajetórias e projetos de vida pessoal e coletivo (D’Angelo, 2000; Sandín, Valiente, García-Escalera, et al., 2020).

#### ***6.3.1 A Covid-19 contribuiu para o aprendizado de valorizar mais o momento presente da vida e o sentido na vida das juventudes***

Os resultados evidenciam que vários dos sujeitos pesquisados identificaram que a Covid-19 oportunizou para eles aprendizados, maior aprofundamento e compreensão sobre a valorização do momento presente no qual a vida é vivida, propriamente dita, a valorização da vida humana no confronto com a sua fragilidade e finitude tocadas mais profundamente na experiência com a pandemia da Covid-19 mesmo na juventude, uma população inicialmente de menor risco e ameaça pelo vírus e, por fim, o sentido na vida, ao deparar-se com o vírus e/ou o contexto ameaçado por ele, que os levou a uma indagação maior e mais profunda sobre o sentido na vida e da existência humana.

Elas e eles desenvolveram e/ou identificaram olhares e percepções mais relevantes sobre si e a própria condição humana relacionados à valorização da própria existência e trajetórias nas quais se encontram como indivíduos e concluintes do ensino médio, oportunizando a eles adentrar mais no seu mundo interior de maneira mais positiva, reflexiva, esperançosa e responsável. Os aprendizados e percepções podem oferecer aos participantes diferenciais importantes para embasar suas escolhas, decisões e projetos de vida, pois, não é a mesma coisa pensar e elaborar projetos de vida em contextos de maiores ameaças e inseguranças, no caso, tocados pela Covid-19, do que não ter passado por estas experiências.

Diante da diversidade e singularidade dos sujeitos juvenis e suas condições, estas experiências desenvolvem aprendizados diversificados, porém não necessariamente contraditórios, uma vez que no centro está o sujeito com as condições e circunstâncias que lhes são próprias, com trajetórias, e aprendizados únicos em suas vivências e perspectivas de vida, no que tange à valorização do momento presente, da vida em sua integralidade e dos sentidos a ela atribuídos ou dela adquiridos.

Conforme sugerido acima, uma valorização maior do presente, porém, sem cair no presentismo, a valorização da vida e a busca pelo sentido na vida podem ser fases e etapas diferentes nas trajetórias das juventudes participantes dessa pesquisa que não se excluem, não se contradizem e podem coexistir enquanto descobertas, aprendizagens e processos que as auxiliam e as acompanham em suas trajetórias, autoconhecimento, vivências, escolhas e projetos de vida.

Esse dado é importante para a compreensão de que diante da fragilidade e finitude da vida e da existência humanas, impactadas mais intensamente pela Covid-19, mesmo que o ser humano seja um ser aberto e propenso a planejar o seu futuro, a qualidade e a intensidade de como se vive o momento presente pode tornar-se determinante, pois é no presente que as trajetórias de vida são consolidadas, adquirem sentido e relevância. Por outro lado, há riscos de que diante de crises, inseguranças e ameaças do presente e da incerteza do futuro, poderá haver uma predisposição para refugiar-se e fazer do tempo presente a referência primeira, o que, de certa forma, poderia também se tornar limitador por conta de não dar vazão aos sonhos, anseios, projetar-se enquanto pessoa, cidadão, profissional, entre outros componentes e características muito próprios da vida juvenil.

No entendimento da jovem Luiza, da Escola Pública da Capital, a pandemia fez que as pessoas compreendessem e valorizassem melhor a vida e a condição humana nas suas expressões e acontecimentos cotidianos, corriqueiros e perceber que o sentido na vida é buscado e vivido em cada dia, na valorização da vida e das trajetórias cotidianas.

Eu acho que a maior questão é o emocional das pessoas, as pessoas agora já entenderam muito sobre a vida, eu acho que era isso que faltava para falar a verdade. Depois do Corona eu comecei a valorizar cada dia, comecei a entender que cada dia é importante, cada coisinha é importante independente do que eu vou fazer, da profissão que eu vá fazer porque eu acho que antes quando a gente estava vivendo nessa rotina mais sei lá robótica acho que a gente não prestava atenção nisso. Eu sempre achei que o valor está no final das coisas, quando eu conseguisse as coisas sendo que não é assim que funciona, a vida é sobre cada dia (entrevista feminina 1, 17 anos, Pública da Capital).

A jovem Eduarda, da Escola Pública da Capital, coincide com Luiza ao relatar que, com a pandemia, ela aprendeu a valorizar a cada minuto da sua vida e percebeu a necessidade de humanizar gestos e atitudes cotidianas que vão sendo deixados de lado no corre-corre do dia a dia. Sem cair no presentismo, perceber que de fato os momentos e os sentimentos do momento presente precisam ser vividos com maior qualidade e intensidade.

Sim, eu aprendi a valorizar cada segundo na minha vida porque assim por conta antes é na correria a gente esquecia dos pequenos detalhes. A gente as vezes passava reto por uma pessoa não dava bom dia, esquecia de falar com a mãe, de mandar uma mensagem. Na pandemia eu percebi como faz falta este toque humano, um abraço, um sorriso, um oi, um bom dia, a gente pode salvar vidas com apenas um bom dia. A gente realmente aproveitar o hoje e o agora, porque eu acho que na nossa cabeça a gente tá planejando tanto o futuro que a gente esquece de viver o hoje, de comemorar, porque a gente já tá pensando na outra coisa que vai vir. Então me ensinou muito aproveitar o agora, o hoje e o amanhã só Deus sabe o que vai ser, então é dar falar que te amo falar o que sente (entrevista feminina 2, 19 anos, Pública da Capital).

Com base na fala da jovem Eduarda, é possível dizer que o sentido na vida requer atitudes de vida responsáveis, conscientes e concretas cotidianas. Cada pessoa possui razões e valores particulares que produzem motivações para o seu agir e a sua existência sobre ou a partir dos quais são feitas suas escolhas, construídos e definidos seus projetos de vida em

diálogo com o seu mundo interior, aspirações e a realidade exterior para alcançar a autorrealização (Frankl, 2009; Ramírez-Díaz, 2016).

Pode-se dizer, também, que um projeto de vida é um ato criador da própria condição humana em vista do que o indivíduo quer ser, viver e conquistar, ou seja, ele diz respeito a experiências de sentido que abrem horizontes futuros e criativos possíveis à pessoa e pode também questioná-lo sobre o seu lugar no mundo enquanto pessoa, cidadão e profissional por meio de uma forma humana singular de conduzir-se (ética) e um estilo singular de ser (estética) que vai sendo desenvolvido, amadurecido, aperfeiçoado, e não composto de experiências prontas, determinadas (Gabriel, 2020: 44, *In*: Durau & Correia (org.), 2020).

Para a estudante Maria, da Escola Pública do Interior, seguindo a mesma linha de raciocínio da jovem Eduarda, os momentos e experiências do tempo presente precisam ser melhor vivenciados e aproveitados. Segundo ela, a valorização da vida passa também pelo autoconhecimento, maior cuidado e valorização de si, retomada de prioridades, parada para pensar melhor e valorizar mais as experiências do cotidiano que podem passar despercebidas, e que a pandemia a fez refletir sobre estes vários aspectos da vida.

Sim, eu acho que a gente passa a dar valor ao que a gente vive hoje, da gente se amar, se cuidar, se priorizar as vezes quando precisa, então acho que eu priorizei a minha vida de certa forma para cuidar dos meus irmãos, passei a cuidar mais de mim, me ouvir mais, acolher o que eu sentia e não o que as pessoas achavam, foi um tempo para ficar sozinha, mas foi um tempo para pensar também (entrevista feminina 2, 17 anos Pública do Interior).

O relato de Maria reforça a teoria de que “cada pessoa é questionada pela vida; e ela somente pode responder à vida respondendo por sua própria vida; à vida ela somente pode responder sendo responsável. Assim, a logoterapia vê na responsabilidade (*responsibleness*) a essência propriamente dita da existência humana” (Frankl, 2009: 133-134).

O segundo aspecto a ser mencionado refere-se à maior valorização da vida pessoal, familiar etc., diante da experiência da Covid-19. Para o jovem Moisés, da Escola Pública da Capital, a pandemia contribuiu para ele descobrir qualidades pessoais e valorizar-se mais enquanto pessoa, auxiliando-o em uma maior valorização pessoal e em sua autoestima, reorganizando suas prioridades existenciais e transformando conceitos vitais.

antes eu não me valorizava nem um pouco, aí eu descobri certas qualidades minhas que me fazem sei lá ter uma ótica melhor, saber que caso eu estude eu consigo sim aprender isso e até me destacar caso eu queira, fez eu me valorizar de uma forma boa. Antes da pandemia eu não tinha muito visão sobre mim, a minha vida, porque sei lá, eu acho também que estava numa fase de curtir as coisas, antes quando eu trabalhava, eu tinha dinheiro, ficava indo para *shopping* gastando dinheiro. Eu botava coisas fúteis na minha vida como coisas importantes, hoje em dia eu não vejo isso como uma coisa importante, eu mudei vários conceitos meus de vida (entrevista masculina 1, 17 anos, Pública da Capital).

O relato de Moisés corrobora com Bauer ao referir-se que a vida é que nos coloca questões que temos de responder. “É só ao respondê-las que surge a possibilidade de realização de sentido” (Bauer, 2022, *In*: Frankl, 2022: 13). Os indivíduos que se distanciam do ‘si-mesmo’, podem perder suas próprias forças interiores, enfraquecerem-se existencialmente, psicologicamente, espiritualmente etc., e correr o risco de cair na apatia, indiferença, fragilizar seu sistema imunológico, perder a capacidade de resistência a patologias, entre elas, as tumorais (Bauer, *In*: Frankl, 2022).

O estudante Fabio, da Escola Particular Confessional, diz que a pandemia o ajudou a valorizar aspectos importantes do cotidiano pessoal, familiar, escolar e social, fazendo que a sua vida adquirisse maiores sentido e valor, ajudando-o a viver com intensidade as experiências e oportunidades cotidianas.

eu acho que a pandemia mostra que às vezes no mundo normal, pré-pandemia, a gente deixava algumas situações escaparem, aquela coisa de não aproveitar um momento, de ir ao parque com seus pais, sabe. E aí vem a pandemia, para isso, você vê o quanto falta faz uma coisa simples, ir ao jogo do Palmeiras, quanta falta faz ir à escola, ver seus amigos, conversar no recreio, pô é uma delícia de chegar 10h20 descer ali embaixo e ficar com todos os meus amigos falando qualquer bobagem, sobre o futebol de final de semana, história de festa que a gente foi, histórias que a gente teve aqui na escola. Acho que eu aprendi a dar valor a essas coisas. É fazer valer. Eu acho que é isso, a pandemia me ajudou a valorizar os momentos, valorizar as coisas simples, valorizar as experiências, o que eu tenho, a oportunidade de ter, sabe (entrevista masculina 1, 17 anos, Particular Confessional).

Com base no que foi evidenciado por Fabio, do ponto de vista filosófico, redescobrir valores e componentes do cotidiano é de grande valia para que a vida seja mais valorizada.

Estes elementos e valores contribuem para o discernimento e escolhas cotidianos de maneira mais satisfatória diante de situações adversas e inesperadas, nortear trajetórias e eleger projetos de vida consistentes. Para Kant, *apud* Hessen, 1967: 242-246, a preocupação maior do ser humano deve consistir em saber como cumprir da melhor maneira possível a sua missão no mundo e o que deve fazer para conseguir ser pessoa, sujeito humanizado.

Em continuidade ao pensamento de Hessen (1967), Frankl realça que “A vida é, portanto, de alguma forma, obrigação, é um único e grande dever” (Frankl, 2022: 36). O núcleo conceitual da filosofia existencial desenvolvido por Frankl diz que “A questão não (pode) mais ser a seguinte: ‘O que devo esperar da vida’, mas deve ser apenas a seguinte: ‘O que a vida espera de mim’” (Bauer, 2022, *In*: Frankl, 2022: 13). Continua Bauer:

a tarefa central da vida consiste, segundo Frankl, em si posicionar bem interiormente desde cedo na vida. Isso exige que se desenvolva uma ‘capacidade interior’ para preservar ‘seu si-mesmo, sua dimensão mais autêntica’, também quando subitamente desaparecerem as constantes distrações e a tralha material com que estamos rodeados no cotidiano”. (Bauer, *In*: Frankl, 2022: 12)

Para Ana, da Escola Pública do Interior, a pandemia foi um choque de realidade, entre olhar para o futuro e/ou viver o tempo presente. O fato de ter passado pela experiência de ter perdido o seu avô, em decorrência da Covid-19, fez com que o seu olhar voltasse mais para o tempo presente e valorizar pessoas, momentos, oportunidades, sentimentos.

Eu acho que antes da pandemia eu olhava a vida mais para o futuro, não focava muito no presente, não me importava muito com os momentos que eu tinha talvez com a família, com os amigos, aí eu perdi o meu avô por conta da Covid e aí foi um choque de realidade. Eu não imaginava que isso fosse acontecer, e eu comecei a pensar porque que a gente almeja sempre o futuro, se é o futuro? O presente está aqui e eu vivo o presente ainda mais que hoje, o que mudou mesmo foi a perspectiva de viver e sentir cada momento, aqui na escola ficar com meus amigos, em casa com a família. Eu acho que eu consegui me libertar do futuro, porque eu sei que eu sou meio encanada com o que eu vou ser no futuro, se eu vou conseguir ser alguma coisa, poder exercer o que eu quiser, não me importar muito com o presente. A gente pensa tanto no futuro que não vive o presente, então valorizo o agora, por ter um prato de arroz na mesa que muitos não têm (entrevista feminina 1, 17 anos, Pública do Interior).



No entendimento de Lídia, da Escola Pública do Interior, a pandemia desencadeou coisas ruins e boas. Dentre as boas, ampliando mais os componentes dos participantes anteriores, foi uma valorização maior das diferenças e da convivência familiar, inclusive de poder abrir-se mais com os próprios pais e partilhar seus sentimentos.

Olha, a pandemia teve um lado ruim e um lado bom, porque a gente ficou muito tempo no começo agrudado e acabou sendo meio estranho porque a gente era quatro pessoas com personalidades diferentes que só se viam à noite, no horário do almoço, então por um lado isso foi muito ruim porque o estresse foi grande, mas eu consegui me abrir mais com os meus pais, falar o que eu sinto, a gente se entendeu até mais fácil que antes, sabe. Então a pandemia, por este lado, me ajudou muito porque eu era uma pessoa muito na minha, o que acontecia eu guardava mais para mim, mais na pandemia eu consegui expressar, sabe, não só chorar (entrevista feminina 3, 17 anos, Pública do Interior).

Para os estudantes Nei e Pedro, das escolas Particular Confessional e Pública do Interior, a pandemia demonstrou o quanto a vida humana é frágil e fez com que ela fosse melhor valorizada por eles, particularmente no aspecto emocional e pessoal.

O valor maior que a gente deu para a vida, que antes era abundante e que agora a gente viu o quão frágil é perder pessoas, principalmente nesta parte mais emocional que mexeu mais comigo (*focus* 4, participante masculino 3, 17 anos, Particular Confessional).

Eu acho que tive tempo para pensar e melhorar muitas coisas como pessoa. Acho que melhorou a minha valorização como pessoa (entrevista masculina 1, 16 anos Pública do Interior).

Os relatos de Nei e Pedro aproximam-se do que Frankl indaga sobre o valor da vida. “A vida não é algo; é a oportunidade para algo” (Frankl, 2022: 57), afirma o autor, pois “o ser humano pode sofrer sem estar doente e pode estar doente sem sofrer” (Frankl, 2022: 61). O sofrimento é inerente ao ser humano, é uma questão humana e da natureza humana. A Covid-19 interferiu brutalmente na forma como as pessoas percebem a saúde física, mental e a fragilidade da vida ante a possibilidade e exposição às possibilidades da morte.

Para o estudante Rafael, da Escola Particular Laica, a pandemia o levou a refletir sobre a própria vida, como ela deve ser valorizada, tomar decisões mais assertivas e efetivas a fim de conferir um sentido maior para a própria existência.

Ah, a pandemia foi fundamental para mim e para as minhas decisões. Foi ao mesmo tempo que a pandemia estava causando grande desastres humanitários que ela fez a gente refletir bastante sobre a nossa vida, sobre como a minha vida tem que ser valorizada, porque no mesmo instante que a gente estava naquele cotidiano, todo o dia com aquela rotina, no outro dia aparece coisas que mudam totalmente o nosso contexto, a nossa realidade, a gente acaba passando a pensar sobre isso, pensando como que é a nossa vida (entrevista masculina 1, 17 anos, Particular Laica).

Com base na fala de Rafael, a forma como cada indivíduo posiciona-se interiormente diante do sofrimento poderá conferir sentido às situações e circunstâncias vividas por ele. O sentido na vida, em grande escala, consiste em como nos posicionamos em relação ao nosso destino exterior, uma vez que depende somente dele se seu sofrimento tem um sentido ou não (Bauer, *In*: Frankl, 2022). Frente a isso, nada mais pode atemorizar o ser humano, nenhum futuro, nenhuma aparente ausência de futuro, uma vez que a sua decisão é tomada no presente e ele recupera a eterna nova questão da vida dirigida a cada ser humano (Frankl, 2022).

O terceiro aspecto evidenciado pelas juventudes entrevistadas está relacionado ao sentido na vida, enquanto aprendizado ou componente relevante identificado por elas. Por sua vez, o estudante Artur, da Escola Pública do Interior, diz que antes da pandemia, sua vida era conduzida pelos acontecimentos cotidianos, automaticamente, sem muitas motivações e vibrações. A experiência da pandemia fez que ele encontrasse um sentido na própria vida, um propósito para viver.

Antes da pandemia eu analisando hoje, eu via que não tinha sentido algum, eu via que eu só seguia algo assim, meio na encruzilhada. Você leu o “Memórias Póstumas de Brás Cubas”? Eu me sentia que nem ele assim, eu olhava para a vida assim e nada. E a pandemia me provocou e hoje ela tem um sentido, ela tem um propósito que é muito maior que qualquer coisa assim, que eu jamais imaginei que eu poderia ter” (entrevista masculina 2, 17 anos, Pública do Interior).

Segundo o relato de Artur, há situações e circunstâncias na vida que podem consistir ou constituir desafios para a pessoa e apresentar-lhe problemas a serem resolvidos, indagar pela questão do sentido na própria vida. Diante disso, a pessoa também deve perceber que não é a vida que reclama por um sentido, mas, sim, reconhecer que ela é quem está sendo indagada, em última instância, pelo sentido que deposita na própria vida, em como vive a sua própria

experiência vital, existencialmente (Frankl, 2009). No entendimento de Frankl, “a vida está repleta de oportunidades para dotá-la de sentido [...] Dei a entender que a vida humana tem sentido sempre e em todas as circunstâncias, e que esse infinito significado da existência também abrande sofrimento, morte e aflição” (Frankl, 2009: 108).

O jovem Maicon, da Escola Particular Confessional, relata que, na pandemia, ele começou a ver a vida com perspectivas mais positivas, conhecer-se mais em relação a convivências, gostos pessoais, *hobbies* novos e encontrou um novo sentido para a sua vida e trajetória pessoal, pois, segundo ele, vivia por viver, o que pode ser sugerido na ótica de Frankl como vazio existencial (Frankl (2009: 131-132).

eu também acho que passei a me conhecer mais durante a pandemia não só no quesito de conviver, mas também as coisas que eu gosto, consegui *hobbies* novos, consegui falar mais com as pessoas pela internet. Eu me via antes da pandemia como algo vazio, vivia por viver, não gostava de ler, agora eu gosto, não queria pesquisar as coisas, agora eu faço, comecei a ver a vida de uma maneira diferente. Estando mais em casa, paradoxalmente, eu acabei me afastando mais da minha família, cada um vivia mais no seu quanto e com suas coisas, ainda vejo isso como uma coisa que vai ser superada com o tempo (*focus* 4, participante masculino 5, 17 anos, Particular Confessional).

No relato de Maicon, é perceptível que a Covid-19 influenciou elementos relacionados às suas respectivas experiências cotidianas existenciais de maneira diversa e em múltiplas dimensões, inclusive a busca por preencher um vazio existencial com o qual poderá deparar-se. Porém, as juventudes obtiveram sentidos mais profundos ao questionar, desencadear sentimentos, reflexões e experiências que tocaram a essência e a fragilidade de suas vidas, ou seja, o sentido da própria existência. Na perspectiva de Frankl, demonstrada nas duas citações abaixo, a vida não é uma experiência abstrata na qual se procura um sentido abstrato, mas uma experiência concreta, por mais dolorosa que seja, pois, cada pessoa

tem sua própria vocação ou missão específica na vida; cada um precisa executar uma tarefa concreta, que está a exigir realizações. Nisso a pessoa não pode ser substituída, nem pode sua vida ser repetida [...] a tarefa de cada um é tão singular como a sua oportunidade específica de levá-la a cabo. (Frank, 2009: 133)

Pedi àqueles pobres coitados, que há tempo me escutavam na escuridão total do barracão, que olhassem de frente para a situação em que estávamos [...] e não desesperassem, mas recobrassem o ânimo, ciente de que, mesmo perdida, a nossa luta, nossos esforços não perderiam seu sentido e dignidade. (Frankl, 2009: 108)

O vazio existencial ou a falta de sentido na vida é um fenômeno bastante presente nas sociedades contemporâneas que pode ser atribuído a uma dupla perda sofrida pelo ser humano: o instinto (regula o comportamento do animal e assegura sua existência) e a tradição (referências de apoio para o comportamento) (Frankl, 2009) que têm como decorrência o conformismo ou o totalitarismo. Esse fenômeno “manifesta-se principalmente num estágio de tédio” (Frankl, 2009: 131) do qual podem decorrer a angústia e, como consequência, o suicídio, a depressão, a agressão, crises, vícios, vontade de poder (dinheiro), vontade de prazer (compensação sexual), neuroses, (Frankl, 2009: 132), o que pode ser suprido pela busca de sentido na vida. O vazio existencial pode ser provocado pela frustração existencial, quando a vontade de sentido é frustrada e a frustração existencial pode ter como consequências:

(a) ansiedad e inquietud interna, (b) aburrimiento y vaciedad del tiempo, (c) falta de objetivos y metas claras, (d) abulia, apatía e indiferencia hacia la vida, (e) vacío interior, (f) falta de sentido, misión y propósito de vida, (g) adicciones, conductas agresivas, angustia patológica y depresión. (Gottfried, 2017: 94)

A problemática do vazio existencial está bastante presente nos tempos atuais, entre as adolescências e as juventudes, embora não exclusivamente neste segmento populacional, em razão das rápidas, problemáticas e drásticas mudanças no desenvolvimento físico, emocional, mental, laboral, social e espiritual que provocam ambivalências, discontinuidades e contradições nos processos de busca de equilíbrio e acolhida de si mesmo e da sua identidade (Gottfried, 2017).

O fato de a adolescência e a juventude serem etapas decisivas da vida, embora bastante amplas e flexíveis em termos de faixa etária na contemporaneidade, elas contemplam processos complexos de desenvolvimento e consolidação da própria identidade, subjetividade e personalidade que expõem os sujeitos a múltiplas influências em suas interações interpessoais com altos níveis de sensibilidade e vulnerabilidade frente aos acontecimentos da vida física, psíquica, social, afetiva, sexual, emocional, educacional etc.

Para o estudante Moisés, da Escola Pública da Capital, o sentido na sua vida está em constituir família, ter reconhecimento profissional, uma boa vida e lutar para conquistar seus sonhos, acreditando mais nas próprias potencialidades e dons, pois sente que a pandemia fez que ele se sentisse mais valorizado, e isso foi muito positivo para ele.

Um sentido da vida para mim é formar uma família, ter meu nome reconhecido na sociedade de uma fama boa, obviamente, e que eu tenha uma vida boa, que até a hora da minha morte eu tenha feito coisas que eu realmente goste porque eu acho que a vida seria muito triste caso que você se contente a fazer suas coisas que você goste por medo de algo acontecer ou por medo de que falem mal sobre você, que você tenha uma má imagem. Antes eu ficava muito preocupado com o que as pessoas iam achar de mim hoje em dia eu não tenho mais isto, eu sou mais eu. Na verdade né, a pandemia me fez valorizar mais e ver a pessoa que eu sou realmente, eu acho que isso me ajudou muito (entrevista masculina 1, 17 anos, Pública da Capital).

Diante de situações ameaçadoras e causadoras de sofrimento, o ser humano é interpelado a elaborar novas respostas, atitudes criativas e reposicionamentos existenciais a fim de enfrentá-las e confrontá-las satisfatoriamente para encontrar um sentido mais amplo do que a experiência vivida, capaz de produzir-lhe esperança, otimismo, energias positivas para contrapor-se a elas sem prejudicar a própria identidade e contribuir de maneira harmônica para a formação da identidade social do indivíduo (D'Angelo, 2002).

Os resultados apresentados indicam aprendizados e componentes relevantes que as juventudes evidenciaram como decorrentes do confronto com a Covid-19. Mesmo assim, é perceptível a complexidade e a insegurança em construir projetos de vida com base em contextos e sociedades caracterizados por diversas ameaças que impactam suas vivências, trajetórias, sonhos e escolhas atuais. Pode-se dizer que aprendizados e valores auxiliam e encorajam os indivíduos em relação a uma maior e melhor compreensão, valorização da própria vida das juventudes, seus anseios e dimensões, no seu cotidiano, embora cada qual os vivenciem de maneira única, própria, com sentidos e significados singulares.

É possível intuir que os componentes de cunho religioso, existenciais, afetivos, culturais e relacionais, entre outros, estimulados, redescobertos ou aprendizados adquiridos pelos participantes contribuíram para maior compreensão e reflexão sobre a existência e condição humanas e a valorização de suas vidas. Assim como eles também poderão ter

adquirido sentidos e significados mais relevantes e aprimorados em suas vivências, trajetórias e elaboração de projetos de vida no que tange a autoestima, socialização, valorização das experiências cotidianas, encorajamento, decisões, concepção de vida e de mundo, fragilidade e finitude da vida etc.

Um estudo espanhol diz que “la situación de adversidades generada por la pandemia puede hacer que algunas personas vivan experiencias positivas o enriquecedoras, y que sean más conscientes o valoren aspectos de la vida que anteriormente le resultaban inadvertidos” (Sandín, Valiente, García-Escalera, et al., 2020: 17). Entre os participantes, “los jóvenes parecen ser más propicios que las personas mayores para percibir y valorar aspectos positivos que pueden emerger entre las diversas adversidades que generan las situaciones de extremo estrés psicosocial” (Sandín, Valiente, García-Escalera, et al., 2020: 15).

A responsabilidade existencial é uma atitude intransferível da pessoa, pois, a decisão sobre o ser, o agir e o sentido último atribuído a experiências e acontecimentos são, incondicionalmente, outorgados por ela (Frankl, 2009). Se não cabe à pessoa eleger as circunstâncias a serem vividas por ela e ter o controle sobre o seu destino; porém, toda pessoa torna-se responsável pela maneira de como as vivencia. Esta, entendida como “libertad espiritual última de todo ser humano no puede serle arrebatada ni siquiera por las condiciones más trágicas y devastadoras. Asimismo, definió el propósito como la motivación más intrínseca y primera de la vida” (Furman, 2021: 74-75).

Diante de problemáticas e desafios contemporâneos que tendem a fomentar ou intensificar inseguranças, tensões e pressões psicológicas que expõem o indivíduo a crises, riscos, valorização da vida e o sentido na vida, a psicologia positiva (Snyder & Lopez, 2009) poderá contribuir para desenvolver mais as potencialidades humanas, fomentar instituições e comunidades positivas capazes de criar e propor condições que contribuam para o aprendizado e crescimento integral da pessoa ao enfrentar profundas crises e ameaças pelas quais a humanidade tem passado, entre elas a pandemia da Covid-19 (Mannino & Schiera, 2021).

Focar no aprendizado adquirido e nas potencialidades humanas positivas não é desconhecer ou desconsiderar prejuízos e sofrimentos humanos, mas reforçar oportunidades e possibilidades que os indivíduos podem encontrar para desenvolver resiliência, resistências, habilidades e posicionar-se diante dos acontecimentos ameaçadores, inesperados e indesejados

que podem acometer o ser humano em suas vivências, trajetórias de vida, sonhos e perspectivas futuras<sup>88</sup>.

Os indivíduos que encontram um sentido na vida e valorizam a própria existência geralmente tornam-se indivíduos mais felizes, realizados, otimistas, resilientes, integrados socialmente, capazes de confrontar situações estressantes mantendo um satisfatório nível de equilíbrio físico, psíquico, social e mental (Mannino & Schiera, 2021). No caso desta pesquisa, percebeu-se que as vivências e trajetórias dos participantes foram ressignificadas por meio da valorização da vida, de alguma maneira e em aspectos diversos, cada qual conforme a sua condição e realidade.

A luta por sobreviver é decorrência de se ter encontrado um sentido ou propósito na experiência presente vivida com afincamento em vista de ideais futuros. Entre as diversas possibilidades de encontrar-se um sentido na existência, é possível mencionar três experiências concretas: a) os valores de criação: encontrar algum tipo de trabalho ou atividade que exerça um papel significativo para o mundo; b) valores de experiência: experimentar, vivenciar algo que favoreça a autotranscendência (bondade, compaixão, amor etc.); c) valores de atitude: decidir quais atitudes irá adotar diante do sofrimento inevitável e, se necessário, modificar atitudes e aspectos pessoais para enfrentar o momento presente com determinação (Frankl, 2015; Vieira & Dias, 2021; Medeiros, Pereira, Silva, et al., 2020).

---

<sup>88</sup> A psicologia positiva também estabelece uma interface com o conceito do sentido na vida. Ela destaca que sentimentos de alegria e ser sujeitos felizes são insuficientes para viver uma vida cheia de sentido. As pessoas preferem uma vida significativa à uma felicidade rápida e superficial, muito presente nas sociedades de consumo (Snyder & Lopez, 2009; Mannino & Schiera, 2021). “Los individuos que viven una vida llena de sentido son aquellos que explotan y utilizan plenamente todas sus facultades humanas, todos sus poderes, todos sus talentos. Son capaces de ejercer plenamente todas las facultades sociales y psíquicas. Estas personas están “llenas de vida en mente, corazón y voluntad”. Las personas que viven su existencia en plenitud siempre se colocan en una actitud de reflexión y son capaces de plantear las preguntas correctas a la vida y, al mismo tiempo, son lo suficientemente flexibles como para dejar que la existencia las cuestione a su vez. Su predisposición general hacia todo se caracteriza por el interés y el amor. Sin embargo, sería un error pensar que la plenitud de la vida es una medalla con un solo rostro: personas que realmente viven su historia al máximo, precisamente porque viven en profundidad, conocen el fracaso tanto como el éxito y están abiertas tanto al dolor y placer; tienen muchas preguntas y algunas respuestas, lloran y ríen, sueñan y esperan, lo único que permanece ajeno a su experiencia de vida es la pasividad y la apatía, se mueven, crecen constantemente, son criaturas en constante evolución” (Mannino & Schiera, 2021: 55).

Para as e os “adolescentes de hoy el descubrir un sentido para sus vidas no es una tarea fácil” (Gottfried, 2017: 88), pois, junto ao complexo processo de amadurecimento pessoal, a sociedade consumista os vê como sujeitos passivos, consumidores, conformistas, permeados por uma cosmovisão superficial e hedonista das coisas (Gottfried, 2017). Também para elas e eles “es difícil identificar los dones recibidos de la vida y por lo tanto sentir actitudes agradecidas” (Gottfried, 2017: 90). Diante disso, como forma de auxiliá-los na prevenção ao vazio existencial, cabem políticas e programas educativos, laborais, culturais, esportivos e de saúde que os ajudem na proposição de valores, na escuta de suas dores, medos, anseios, problemáticas que possam contribuir para a valorização de suas biografias, por mais fragilizadas e ou fraturadas que possam ser, fomentem e ajudem-nos a refletir sobre o sentido em suas vidas, para o qual o projeto de vida pode ser uma ferramenta positiva e eficaz.

Os resultados apresentados sugerem que a categoria “sentido na vida” pode adquirir *nuances* diferentes, coexistentes e não necessariamente contraditórios por estarem vinculados aos conteúdos e sentidos de vida emergentes elencados pelas juventudes ao evidenciarem aspectos e sentimentos refletidos e vivenciados por elas na pandemia, que as colocaram diretamente em confronto com a própria condição juvenil, a fragilidade e finitude da existência humana, sentimentos e circunstâncias que as envolve, oportunizando abrir horizontes mais esperançosos e com mais sentidos, dando ao momento presente maior ênfase pelos aprendizados e autoconhecimento adquiridos, pela valorização da vida ameaçada pelo vírus e suas consequências ou pelos sentidos encontrados na própria vida e trajetórias pessoais que atribuem qualidade e significados novos para o ser, o viver, os anseios e as escolhas a fazer na vida sobre os quais se pautam e fundamentam os projetos de vida.

Viver não significa outra coisa senão arcar com a responsabilidade de responder adequada e criativamente às perguntas da vida, pelo cumprimento das tarefas apresentadas por ela a cada indivíduo, pelo cumprimento das exigências e circunstâncias do momento presente (Frank, 2009: 102) no qual e por meio do qual a vida é relida, confrontada e ressignificada pelo indivíduo, uma vez que a matéria-prima do projeto de vida é a própria existência humana, acompanhada de suas condições e circunstâncias na aventura de autotranscender-se em direção ao suprasentido.



## **Conclusão**

O impacto da pandemia leva-nos a refletir sobre o significado e a finitude da existência humana, do valor da vida, das relações interpessoais e sociais e prioridades que o ser humano deve considerar em sua trajetória histórica, não dissociada do compromisso e “consciência planetária”, aprendendo uma nova e responsável maneira de ser parte do todo coletivo e de estar no mundo. Isso requer pensar novos modelos e políticas de sociedade composto e integrado de maneira harmônica pela natureza, tecnologia, sustentabilidade, direitos humanos, sociais, naturais e pelos seres humanos, interdependentes das atividades uns dos outros em uma complexa teia de interdependência e afiliação, na qual a espécie humana é o ser mais frágil e necessitado de cuidados.

Nesse capítulo, abordou-se como é possível apreciar aprendizados e ressignificações dos efeitos da pandemia da Covid-19 em termos de crescimento e amadurecimento para as e os jovens entrevistados. Foram privilegiados, nos resultados, aprendizados e componentes de maior relevância descritos pelos participantes. Em concreto, buscou-se responder ao objetivo específico III e hipótese correspondente a ele, dessa tese, apresentando os resultados em três seções, estruturadas com suas respectivas categorias e subcategorias de análise criadas com base nos dados coletados. No que tange à apresentação dos resultados, eles indicam que os impactos da Covid-19 influenciaram vivências, sentimentos, sonhos, valores, trajetórias e projetos de vida das juventudes em suas perspectivas relacionadas ao momento presente e futuro pessoal, coletivo e planetário, mesclando sentimentos e aprendizados diversos.

Em primeiro lugar, os resultados assinalam que situações e circunstâncias de extrema exposição e vulnerabilidade podem contribuir para que os indivíduos obtenham novos aprendizados, repensem atitudes e sentimentos e atribuam a eles novos significados que contribuam de maneira relevante para suas escolhas, trajetórias e projetos de vida a fim de auxiliar no autoconhecimento, amadurecimento pessoal, desenvolver resiliências, novas capacidades e habilidades, sair da zona de conforto diante da vida e de circunstâncias adversas apresentadas por ela.

Também indicou que as juventudes desenvolveram ou reforçaram sentimentos, atitudes altruístas e aprendizados que geram reflexão, compromissos e empatia que contribuem para a transformação e maturação de atitudes pessoais e ou coletivas capazes de mitigar dores,

sofrimentos, preconceitos, indiferenças, valorizar e/ou ressignificar aspectos e vivências simples, corriqueiros e cotidianos da vida pessoal, social, familiar, planetária e ser parte das mudanças que almejam e desejam que aconteçam.

Em segundo lugar, os resultados permitem compreender que a pandemia reforçou e priorizou valores que as juventudes ressaltaram como importantes. Entre eles, estão os valores pessoais e religiosos. Os valores possuem um papel importante na vida dos sujeitos enquanto critérios, referências, inspirações, convicções que orientam e guiam os indivíduos em suas atitudes, escolhas e decisões cotidianas, além de, em circunstâncias tão expositivas e ameaçadoras, como foi a Covid-19, oferecer sustento e conforto espiritual; no caso dos valores religiosos, resistência e inspiração para lidar com crises, adversidades, inseguranças que podem vir a ameaçar ou prejudicar suas trajetórias, escolhas e projetos de vida.

Um terceiro resultado a destacar é que a Covid-19 oportunizou às juventudes obter novos aprendizados relacionados à maior valorização da vida e sentido na vida, viver o momento presente com mais intensidade e qualidade; porém, também, autotranscender-se ao depararem-se com a complexidade das situações e circunstâncias vivenciadas por elas, nas quais a fragilidade e a finitude da vida ficaram muito evidentes e expostas. Os resultados sugeriram que o ser humano tem a capacidade de desenvolver resiliência, habilidades e resistências diante de sofrimentos e ameaças que colocam em risco a existência frágil e finita humana e, de modo particular, sonhos, anseios, trajetórias e projetos de vida das juventudes.

Com base nos resultados, é possível observar que, diante de situações de crise extrema e de natureza diversas, exposição a sofrimentos, ameaças, privações e isolamento social, entre outros, como a pandemia da Covid-19, podem ser aguçadas nos indivíduos, além de sentimentos e prejuízos físicos, sociais, mentais, econômicos, psicológicos e outros, atitudes e aprendizados criativos e inspiradores na busca por soluções, sentidos e respostas para enfrentar, resistir, ressignificar e autotranscender-se para que suas trajetórias e projetos de vida não sejam interrompidos e ou fraturados.

O ser humano é a única espécie capaz de refletir, reinventar, ressignificar, criar mecanismos e capacidades de superação, resistência, autotranscendência ao enfrentar problemáticas, sofrimentos, situações e circunstâncias que colocam em risco e ameaçam a sua existência. A postura e capacidade de refletir, ser resiliente e obter novos aprendizados contribuem para ele ampliar horizontes, revalorizar aspectos cotidianos importantes da sua

vida e rotina, desenvolver mecanismos e sentimentos de superação, autoconhecer-se mais, valorizar a própria vida e encontrar nela sentidos diante de sua consciência de fragilidade e finitude humanas, que o acompanham em suas vivências, trajetórias e projetos de vida.

Os resultados favorecem uma melhor compreensão e percepção de que as vivências, trajetórias e os projetos de vida são dinâmicos e podem ser atravessados por situações e problemáticas indesejadas, inesperadas que os atingem brutalmente, como a Covid-19. Porém, eles podem ser ressignificados no decorrer dos percursos existenciais dos sujeitos, outorgando a eles possibilidades e oportunidades para ressignificá-los com base em autonomia, circunstâncias e liberdade interior dos indivíduos.

Essa consciência e atitude gera responsabilidade pessoal e social, favorece a busca por novos sentidos para a vida em razão da capacidade que todo o ser humano e só ele tem de autoconhecer-se e autotranscender-se, ressignificar-se enquanto sujeito e ressignificar vivências, circunstâncias, escolhas, decisões, valores e atitudes sobre os quais as experiências, trajetórias e projetos de vida são elaborados, em particular nesse momento de sujeitos juvenis concluintes do ensino médio.

Acreditamos que uma das contribuições bastante relevante dessa tese é poder apresentar os aprendizados das juventudes vivenciados diante da experiência tão trágica, desafiadora e ameaçadora que foi a Covid-19, de modo particular no que tange a valorização e sentido da vida, empatia e capacidade de autotranscender-se em meio a sociedades com características bastante acentuadas de inseguranças, individualismos, ameaças, frágeis e temerosas expectativas que perpassam suas trajetórias, impactam suas decisões, escolhas e fragilizam suas esperanças, utopias e seus projetos de vida em relação ao futuro. É possível tirar aprendizados para a vida pessoal, o compromisso social e desenvolver a resiliência frente a situações e acontecimentos trágicos e ameaçadores.



## CAPÍTULO 7

### Projetos de vida e perspectivas de futuro das juventudes do último ano do ensino médio

#### Introdução

Um projeto de vida, em termos gerais, abre perspectivas de futuro, contempla valores, dimensões e componentes estruturantes que contribuem para que o indivíduo seja capaz de conceber-se, autoconhecer-se e contemplar-se de maneira integral, compreender o seu presente, revisitar o seu passado, acolher a sua história, biografia e projetar-se intencionalmente em direção a um futuro idealizado e possível<sup>89</sup>, enquanto um ser que carrega em si esperanças, sonhos, expectativas e utopias, componentes próprios e únicos e próprios da espécie humana.

O futuro, enquanto abertura potencial para um devir possível também desperta sentimentos de indeterminação e insegurança. Diante do aumento de perspectivas e sentimentos ambivalentes que poderão acompanhar os indivíduos em relação ao futuro, um dos caminhos pode ser o desenvolvimento de habilidades e capacidades de elaborarem “estratégias cognitivas que garantam o controle sobre o tempo da vida, a despeito do aumento da contingência: por exemplo, desenvolvendo a habilidade de manter uma direção ou trajetória a despeito da impossibilidade de prever seu destino final” (Leccardi, 2005: 50-51).

Esta, poderá ser uma alternativa para sustentar e motivar os indivíduos na busca por estratégias adequadas em vista de mitigar o temor paralisante e ameaçador que poderá emergir frente às incertezas e ameaças que tanto o momento presente quanto o futuro poderá lhes

---

<sup>89</sup> O futuro, mesmo que incerto e inseguro, de uma parte, poderá ser decorrência, embora não determinante, de um passado e presente pessoal, social e subjetivo, interligado, fraturado ou condicionado por circunstâncias e condições pessoais ou externas que tem o sujeito como protagonista de suas escolhas a partir das possibilidades que tem ao seu alcance. De outra parte, ele está ladeado por contextos familiar, social, político, histórico, cultural, econômico, educacional, religioso etc. As duas principais instâncias, pessoal e social e/ou externa, contextualizadas, integram-se, são interdependentes e condicionam as vivências, as escolhas, os valores, as trajetórias de vida dos sujeitos e a maneira como eles colocam-se em relação ao futuro pessoal social, histórico idealizado ou sobre o qual a concepção de futuro possível é colocada e idealizada (Mellucci, 1997; Nogueira, 2017; Groppo, 2015).

apresentar enquanto devir, ou vir a ser, realidades sobre as quais não se tem controle ou previstas.

A vida, em sociedades contemporâneas, apresenta múltiplas e diferentes formas, desafios e oportunidades para que o sujeito jovem<sup>90</sup>, em geral, possa gozar de suas moratórias social e vital (Margulis & Urresti, 1996; Derteano, 2013; Groppo 2015; 2016), (sem desconsiderar as desigualdades que as perpassam, fazendo que muitas não consigam, de fato, usufruir de maneira adequada delas), com suas regras, condições e vivências próprias estabelecidas social ou culturalmente pelo grupo de pertencimento. Nesse sentido, a “experiência torna-se cada vez menos uma realidade transmitida e cada vez mais uma realidade construída com representações e relacionamentos: menos algo para se “ter” e mais algo para se “fazer” (Mellucci, 1997: 9).

A ruptura na transmissão e construção da referencialidade tradicional faz que a “possibilidade de definir uma biografia contínua torna-se cada vez mais inserta (Mellucci, 1997: 10), perde-se a referência em relação ao passado ao mesmo tempo que o futuro torna-se incerto, inseguro e às vezes temido. As deslinearidades, fragmentações e descontinuidades do tempo passam a ser componentes mais presentes nas vivências e experiências das juventudes contemporâneas, com maior ou menor intensidade, que impactam ou configuram suas trajetórias e seus projetos de vida, diversamente, tornando o tempo individual, existencial, social e subjetivo composto de momentos e experiências que não se repetem e com duração de próprios.

Conjugar e integrar dimensões da existência humana com as do tempo e do espaço é uma experiência desafiadora e complexa na vida juvenil e para as juventudes contemporâneas, em geral, pois requer compreensão e diálogo entre aspectos e dimensões fundantes da própria existência com situações, condições e circunstâncias que vivenciam no tempo presente, ou

---

<sup>90</sup> Na contemporaneidade, o conceito de “juventude”, entendido enquanto construção social, história e cultural, abarca componentes e condições socioeconômicos, étnico-raciais, geográficos, gênero, desigualdades, religiosos, biológicos e psicológicos, entre outros, que contribuem para que o conceito seja melhor compreendido e empregado no plural – “juventudes” –, pois cada sujeito jovem vive de maneira única e singular a própria condição juvenil. Há múltiplos modos e formatos que perpassam as identidades, subjetividades, biografias e trajetórias juvenis, tornando únicas a condição e a singularidade com que cada sujeito a conceba e a viva, acompanhada em seus percursos e processos de formação e maturação por incertezas, medos, inseguranças, oportunidades, anseios, próprios dos contextos e sociedades nos quais vivem (Mellucci, 1997).

seja, as dimensões e cosmovisões sobre o tempo presente e futuro interferem e condicionam as trajetórias e os projetos de vida (Nogueira, 2017).

A indefinição e a insegurança, próprias de sociedades contemporâneas, passam a ser também características presentes nas escolhas, trajetórias, singularidades e continuidade das experiências individuais, para as quais são apresentadas tendências destituídas de identificação e referências de grupo e cultura definidas, fixadas, pré-estabelecidas. Diante dessa circunstância, percebe-se a necessidade de fazer que as experiências e a identidade individuais estejam enraizadas na força interior com capacidade disruptiva, de “redefinir-se a si mesmo repetidas vezes no presente, revertendo decisões e escolhas. Isso também significa acalantar o presente como experiência única, que não pode ser reproduzida, e no interior da qual cada um se realiza” (Mellucci, 1997: 11).

A busca por tipos de “controle” sobre o futuro da parte dos indivíduos equivale à intencionalidade de alcançar objetivos almejados. Acredita-se que a maioria das e dos jovens, mesmo talvez não tendo clareza, condições, oportunidades suficientes, projetos de grande envergadura ou ousadia, possuem intencionalidades, objetivos e metas que movem suas vidas em direção a um futuro idealizado, que gera motivação, criatividade, determinação e empenho em vista de concretizá-los.

A vivência de trajetórias e biografias em direção à construção de projetos de vida, na contemporaneidade, requer habilidades e capacidades “de aceitar a fragmentação e a incerteza do ambiente como um dado não eliminável, que deve ser transformado em recurso graças a um exercício constante de consciência e reflexividade” (Leccardi, 2005: 51).

O presente e o futuro são dimensões fundantes do projeto, composto de perspectivas direcionadas a um futuro idealizado, possível, elaboradas pelo sujeito. Para tanto, “definir o futuro não é somente definir o que fazer, mas futuramente decidir quem seria e ao mesmo tempo definir quem não ser” (Bohoslavsky, 1977: 53). No entendimento do autor, “o futuro tem uma importância atual ativa enquanto projeto para o adolescente, fazendo parte de sua estrutura de personalidade neste momento” (Bohoslavsky, 1977: 57).

Frente a esses marco e contexto, o capítulo VII versa sobre perspectivas de futuro das juventudes pesquisadas em contextos pós-pandêmicos da Covid-19, nos quais suas trajetórias e vivências foram impactadas e seus projetos de vida também poderão sofrer diversas

consequências diante das escolhas que deverão ser feitas e decisões tomadas no que tange à vida pessoal, social e profissional, de modo particular.

Para lograr esse objetivo, o sétimo capítulo também busca responder ao objetivo específico III: “Identificar os aprendizados adquiridos e as perspectivas de futuro que as e os jovens desenvolveram como resultado de suas experiências durante a pandemia da Covid-19, assim como os impactos que estes poderiam ter em suas escolhas e projetos de vida em contextos “pós-pandêmicos”, acompanhado da sua hipótese particular “As experiências vividas pelos jovens durante a pandemia de Covid-19 podem ser refletidas em uma série de lições aprendidas, bem como em perspectivas futuras, expressas em anseios, demandas e projeções individuais. Estes elementos exercem uma influência significativa nas suas escolhas e projetos de vida em contextos “pós-pandêmicos”, impactando de forma otimista ou pessimista aspectos fundamentais como a continuação da educação, a inserção laboral, a formação de relações pessoais e familiares, bem como o seu empenho e participação social”.

A primeira seção, apresenta percursos que as juventudes pretendem fazer após concluir o ensino médio, evidenciando a diversidade que perpassa suas as trajetórias e os projetos de vida: desde fazer um curso técnico e arrumar emprego, buscar um curso universitário e entrar no ensino superior; incluindo, não saber o que fazer na vida.

A segunda seção apresenta resultados relacionados à qualidade da convivência familiar, constituição familiar, apresentando abordagens diversas, desde os que planejam formar família aos que optam por adotar filhos.

A terceira seção aborda perspectivas de futuro e legados que a geração atual deixará para as futuras gerações, com destaque para visões otimistas e compromisso com os direitos humanos quanto legados pessimistas, egoístas e de indivíduos acomodados para contextos “pós-pandêmicos”.

### **7.1 Um futuro próximo: trajetórias e projetos de vida percorridos pelas juventudes após concluírem o ensino médio**

Um primeiro eixo dos resultados indica como as juventudes delineiam ou projetam suas perspectivas e trajetórias de vida ao concluírem o ensino médio. De acordo com necessidades e condições pessoais, existências, socioeconômicas, as perspectivas e características



convergem para três caminhos possíveis: buscar um curso de curta duração e procurar trabalho; buscar um curso universitário; saber o que fazer na vida.

### ***7.1.1 Fazer um curso técnico e procurar trabalho ao concluir o ensino médio***

O Brasil é um país de dimensões continentais e possui muitas diferenças e desigualdades que o perpassam em muitos segmentos, entre eles o acesso a educação e saúde, condições, oportunidades e locais de moradia e trabalho, garantia de direitos humanos e sociais, entre outros, que, para os segmentos mais empobrecidos e vulnerabilizados, particularmente as juventudes, tornam-se grandes desafios, mesmo com avanços em políticas públicas voltadas para os âmbitos educacional e laboral, embora insuficientes.

Diante da brusca diminuição da porcentagem de jovens que conseguem ingressar na universidade e concluir um curso universitário no país<sup>91</sup>, o desafio continua sendo como garantir o direito à educação de qualidade para todos e evitar a evasão escolar nesse momento tão delicado e decisivo da vida das juventudes, no qual uma grande parcela, muitas vezes, tem que deixar a escola para procurar trabalho ou deixa a escola por não conciliar estudo, vida pessoal e trabalho (Ciavatta, 2018; Kuenzer, 2006; Conjuve, 2020).

As juventudes femininas e masculinas das escolas públicas pesquisadas evidenciam que, por um lado, concluir o ensino médio já é uma grande vitória e, ao mesmo tempo, demonstram que há outras necessidades que a própria condição juvenil e social apresenta-lhes, que é a de buscar trabalhos e adquirir maior autonomia financeira já durante o ensino médio ou após concluí-lo, preocupação ou necessidade que as juventudes das escolas particulares não mencionaram durante o percurso educacional no ensino médio ou após concluí-lo. Por mais que as juventudes, em geral, compartilhem oportunidades, contextos, faixas etárias aproximadas ou iguais, além de outras similaridades culturais e sociais, há entre elas, diversas

---

<sup>91</sup> Altos índices de desistência na graduação revelam fragilidade do ensino médio, avalia ministro. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32044-censo-da-educacao-superior#:~:text=Total%20de%20estudantes%20-%20O%20Brasil,6%20deles%20em%20instituições%20públicas>. Acesso em: 23 mai. 2023. Maia, Rodrigo. Apenas 18,1% dos jovens de 18 a 24 anos estão matriculados no ensino superior. CNN Brasil. 8 jun. 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/apenas-18-1-dos-jovens-de-18-a-24-anos-estao-matriculados-no-ensino-superior/>. Acesso em: 23 maio 2023. Mapa do Ensino Superior. Instituto Semesp. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa/>. Acesso em: 23 mai. 2023.

condições e desigualdades que as distinguem e as invisibilizam na sociedade, enquanto segmento social.

Para ilustrar algumas dessas diferenciações, desigualdades de trajetórias e perspectivas de projeto de vida futura, um estudo brasileiro realizado apresenta a entrevista com a jovem Karina Penha (não é parte dessa pesquisa), evidencia alguns dos aspectos e das condições que na atualidade acompanham muitas juventudes das periferias brasileiras:

Muitos jovens de periferia nem conseguem imaginar um ‘amanhã’. Eles estão muito ocupados com o hoje, mas o hoje significa tentar conseguir um emprego para ajudar nas despesas de casa, ter que estudar duas vezes mais para tentar entrar em uma universidade já que os pais não têm dinheiro para pagar um cursinho, acrescenta. Mesmo assim, acredita que “eles vão se engajar bastante para tentar construir um mundo menos difícil para as próximas gerações”, mesmo que apenas a sobrevivência os absorva. (Penha, 2019)

Para muitas juventudes que estudam em escolas públicas, nas realidades brasileiras, entrar na universidade não é uma trajetória natural ao concluir o ensino médio, comparado às juventudes das escolas particulares (percurso obrigatório, desejado por eles próprios ou por familiares que os sustentam), devido às condições socioeconômicas em que vivem, expectativas pessoais ou oportunidades para futuros profissionais mais autônomos financeiramente e promissores.

A maioria das juventudes, ao concluir o ensino médio nas escolas públicas, que já é uma grande vitória para muitas delas devido suas condições particulares, pode não almejar ou buscar o ensino superior por múltiplos motivos, entre eles o acesso geográfico à universidade, em razão de local de moradia, ter que trabalhar para se manter e/ou pagar um curso universitário na própria cidade e/ou em outra cidade, já ter responsabilidades familiares ou laborais que as impedem de conjugá-las com um curso de ensino superior ou até mesmo não ver na graduação possibilidades factíveis de melhoria da condição da própria vida ou uma melhor colocação no mundo do trabalho.

As estudantes Eduarda e Luiza, da Escola Pública da Capital, ressaltam que ao concluir o ensino médio, cursar uma faculdade não é prioridade, quer seja pela área de trabalho e carreira que desejam seguir enquanto perspectiva profissional, quer seja por conta de terem outras demandas neste momento da vida, entre elas, encontrar um trabalho e ter mais

autonomia financeira. Para isso, julgam que um curso técnico possa colocá-las mais rapidamente no mundo do trabalho e terem um retorno financeiro mais rápido.

antes eu tinha muito na minha cabeça que quando sair do colegial tenho que ir direto para uma faculdade. Mas, eu percebi que não preciso. Eu posso fazer cursos, me especializar em outras coisas, não é faculdade lógico, que a faculdade você faz aprendizado maior. Mas eu pensei, eu quero fazer enfermagem eu posso muito bem fazer o técnico de enfermagem e depois é quando eu começar a trabalhar, fazer estágio, eu me apropriar mais para entrar numa faculdade, e também eu pretendo muito é estudar também sobre estética então eu posso é me ampliar em outras coisas também então não necessariamente eu preciso entrar numa faculdade (entrevista feminino 2, 19 anos, Pública da Capital).

a profissão que eu quero seguir não exige faculdade. A faculdade na dança seria só se eu quisesse dar aula em escola do governo, uma instituição maior, mas como eu não preciso porque o meu foco é dar aula em estúdio, trabalhar como artista, desenvolver videoclipe, trabalhar com enfim diversas formas diferentes só que não exige faculdade. A faculdade em si seria bom pelo fato que eu teria muito conhecimentos sobre a história da dança etc., o que é muito importante porque não tem como você ensinar dança sem saber a história dela, só que não precisa da faculdade, eu posso fazer um curso técnico que é o que eu pretendo, e mesmo se eu não quisesse não precisaria, porque a dança ela é bem diferente dessas profissões ela é um área que a gente aprende mais na rua, nos estúdios, no boca a boca, você pesquisa na internet se você quiser entendeu? (entrevista feminina 1, 17 anos, Pública da Capital).

A estudante Josefa, da Escola Pública do Interior, diz que pretende concluir o ensino médio já tendo encontrado um trabalho, fazer um curso para que possa ter melhor definida a área de trabalho que gosta, cursar uma faculdade e constituir família.

pretendo sair do ensino médio empregada, fazer um curso para saber o que eu quero, depois fazer uma faculdade na área que eu quero, concluir ela, estabilizar financeiramente e construir uma família (*focus* 1, participante feminina 4, 17 anos, Pública do Interior).

As estudantes Ana, Maria e Maitê, da Escola Pública do Interior, também reforçam a tendência por buscar cursos que possam auxiliá-las com novos conhecimentos mais rápidos do que buscar um curso universitário, ao concluir o ensino médio no momento.

eu ainda não sei o que vou fazer, mas acho que vou seguir algo que gosto, fazer uma faculdade ou um curso ou só seguir a vida que você quer seguir (*focus 1*, participante feminina 1, 17 anos, Pública do Interior).

fazer alguma coisa, um curso que me de conhecimento na área de beleza (*focus 1*, participante feminina 2, 17 anos, Pública do Interior).

eu não pretendo entrar na faculdade direto, fazer um curso até eu ter certeza do que eu quero e depois só seguir (*focus 1*, participante feminina 5, 17 anos, Pública do Interior).

Os estudantes Moisés, Fabio, Pedro e João, das escolas públicas da capital e do interior, demonstram que, ao concluírem o ensino médio, desejam procurar trabalho em vista de obterem mais recursos e autonomia econômicos.

no meu caso, após acabar o ensino médio, eu vou procurar emprego para me manter e enquanto eu procurar emprego vou procurar algo que eu goste para eu focar nisso e ter retorno financeiro e futuro (*focus 8*, participante masculino 4, 17 anos, Pública da Capital).

eu quero arrumar um emprego quando acabar a escola porque eu não consigo estudar de manhã, trabalhar de tarde e treinar à noite, eu quero trabalhar de manhã e de tarde e treinar à noite, fazer dezoito anos e eu quero ir embora do Brasil, trabalhar, é isso (*focus 8*, participante masculino 3, 17 anos, Pública da Capital).

achar um trabalho (*focus 2*, participante masculino 3, 16 anos, Pública do Interior).

achar um trabalho melhor (*focus 2*, participante masculino 2, 17 anos, Pública do Interior).

Já para os estudantes Guto e Moisés, da Escola Pública da Capital, ao concluir o ensino médio, um manifesta o desejo pelo empreendedorismo e o outro por prestar concurso público em vista de obter mais estabilidade e investir corretamente seus recursos.

no meu caso eu quero eu acho que é seguir a rotina, estudar, acabar a escola e fazer empreendedorismo (*focus 8*, estudante masculino 1, 16 anos, Pública da Capital).

quando eu acabar a escola, eu tenho em mente fazer algum concurso público para conseguir me manter de forma mais estável e também arrumar um pouco de capital para investir do jeito certo e ter, lógico, um início para conseguir investir (*focus 8*, participante masculino 4, 17 anos, Pública da Capital).

Os resultados evidenciam vários contrastes e paradoxos que perpassam grande parte das juventudes brasileiras em relação às que estudam em escolas públicas e as que estudam em escolas particulares. As juventudes das escolas públicas, em sua maioria, mesmo durante o ensino médio ou ao concluí-lo, já buscam por algum tipo de trabalho a fim de obterem maior autonomia econômica para despesas pessoais ou inclusive apoiar suas famílias.

Essa situação é vivida por muitos jovens tanto das escolas públicas do interior quanto da capital, isto é, por mais que não sejam as mesmas realidades e condições que possam viver, há demandas e necessidades semelhantes que acabam perpassando suas trajetórias de maneiras semelhantes. Por isso, o ensino médio poderá ser, para uma grande parcela, na desigual realidade brasileira, a última etapa de estudos sistemáticos, em razão de demandas e necessidades que lhes são apresentadas ou até mesmo pelas dificuldades e implicações econômicas ou geográficas para ingressar em um curso superior e manter-se nele. Menos de 25% de jovens entre 18 e 24 anos chegam à universidade no Brasil, e em torno de 75% são os que não vão além da educação básica, segundo o senso da educação superior de 2022<sup>92</sup>, e 25% das vagas das instituições universitárias públicas não são ocupadas.

Por sua vez, a maioria das juventudes das escolas particulares, por terem um padrão socioeconômico mais estabilizado e serem sustentadas por suas famílias, seguem com mais chances, naturalidade e oportunidades para o ensino universitário, pois, em geral, não precisam estudar e trabalhar ao mesmo tempo ou interromper os estudos para trabalhar.

### ***7.1.2 Jovens que pretendem fazer um curso universitário, ao concluírem o ensino médio***

Uma parcela das juventudes pesquisadas disse pretender, ao concluir o ensino médio, ingressar, de imediato, na universidade e seguir sua trajetória universitária. Os resultados evidenciam que estudantes das escolas particulares veem a trajetória universitária como um caminho de transição natural ao concluir o ensino médio, por terem maior estabilidade socioeconômica e um padrão de vida que lhes dê maior garantia, possibilidades e estabilidades

---

<sup>92</sup> Bandeira, K. & Alfano, B. (2023). Censo da Educação Superior: apenas um em cada quatro jovens de 18 a 24 anos entrou na faculdade no Brasil. O Globo. 10 out. 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/10/10/censo-educacao-superior-754percent-dos-jovens-de-18-a-24-anos-nao-acessam-a-faculdade-no-brasil.ghtml>. Acesso em: 22 jan. 2024.

para buscar e concluir um curso universitário, não obstante as dificuldades que também enfrentarão. Mesmo já tendo definido ingressar em um curso universitário, os sentimentos expressados por elas revelam preocupações e anseios que as acompanham em suas trajetórias enquanto concluintes do ensino médio.

Entre as preocupações e anseios, a estudante Fátima, da Escola Pública da Capital, diz que pretende ingressar o quanto antes em um curso universitário por conta de querer fazer duas graduações, qualificar-se melhor para o mundo do trabalho, constituir família e seguir a vida.

eu pretendo ingressar já numa faculdade, quanto mais cedo eu começar mais cedo eu termino, eu posso entrar com mais qualificações, ainda mais eu que quero duas graduações, casar e continuar a vida (*focus 7*, participante feminina 4, 17 anos, Pública da Capital).

As estudantes Nair e Carla, da Escola Particular Laica, dizem que pretendem ir para a universidade, embora tenham certo medo de ter que sair da própria cidade e distanciar-se fisicamente da família para estudar. Porém, reforçam a necessidade de pensar no seu futuro, na saúde mental, mesmo sabendo que estarão sujeitas, permanecendo na própria cidade, junto à família ou saindo para estudar, a que as coisas podem não dar certo, além do medo do novo que vem pela frente.

eu penso e tenho até um pouquinho de medo porque as coisas que eu quero são longe da cidade onde eu moro e tenho medo de ir para fora e perder esse contato com a minha família, com os meus avós, que eu sei que o tempo deles não é tão longo. Eu penso muito nisso, mas eu também tenho que pensar no meu futuro, sobre a minha saúde mental, às vezes eu posso continuar na cidade e ser infeliz aqui, às vezes eu posso ir para fora, totalmente longe e ser muito triste longe da minha família, também (*focus 5*, participante feminina 3, 17 anos, Particular Laica).

querendo ou não a gente tá saindo já. Agora no final do terceiro ano acho que é muito essa questão do medo da gente passar na faculdade, sair de casa, morar sozinha, e o medo do novo, do desconhecido (*focus 5*, participante feminina 2, 17 anos, Particular Laica).

O jovem Robson, da Escola Particular Laica, diz que pretende concluir o ensino médio e entrar em um curso universitário. Caso não consiga de imediato, fará um cursinho preparatório, pois deseja, com o curso universitário, encontrar um emprego a curto prazo e conquistar a sua independência financeira, liberdade e “sair do ninho”.

eu só quero me formar e entrar numa faculdade. Isso que eu estou lutando e almejando. Se não der eu vou ter que vir para o cursinho, mas tudo o que eu quero é entrar numa faculdade, ter um emprego a curto prazo e ter a minha independência. A gente ama os nossos pais, mas a gente quer o nosso lugar. Cada um quer ser livre, independente, ter liberdade, voar, sair do ninho (*focus* 6, participante masculino 3, 17 anos, Particular Laica).

O estudante Lucas, da Escola Particular Confessional, relata que pretende entrar na universidade, fazer outros cursos de aperfeiçoamento, não trabalhar durante a universidade, embora pretenda adquirir outras experiências e sair com seus amigos.

eu pretendo entrar na faculdade, como a maioria das pessoas, fora isso eu pretendo fazer uns cursos, voltar ao inglês, que eu parei, fazer alguns cursos em outras áreas que eu curto também, não trabalhar, mas participar em algum lugar para ter experiências em outras coisas, sair bastante com meus amigos, espero, não perder contato com ninguém” (*focus* 4, participante masculino 2, 17 anos, Particular Confessional).

O estudante Luís, da Escola Particular Confessional, já idealiza para si uma carreira universitária mais ampla. Pretende ser cientista e pesquisador, doutorar-se fora do país em uma universidade renomada. Gostaria também de construir uma empresa educacional para compartilhar o conhecimento que irá adquirir ao longo do seu percurso profissional, além de ser o primeiro que poderá obter o título de doutorado na sua família.

eu pretendo entrar na faculdade, conversei com um grande amigo meu que está em Harvard, brasileiro, saber como é ser cientista, para eu me estruturar. Pretendo passar numa universidade boa, ter boas notas, ter iniciação científica, fazer um doutorado fora do país, numa universidade notável, tipo sanduiche. Além de ser o primeiro na minha família a ter um doutorado, quero seguir a carreira de pesquisador, buscar algo novo, gostaria muito de instaurar uma empresa/ONG para universalizar a educação não só no Brasil, mas em todo o planeta. Depois gostaria de ser professor para que todo o conhecimento que eu conseguir adquirir na minha vida, passar para meus alunos seguir o meu trabalho, aí eu morro (*focus* 4, participante masculino 6, 17 anos, Particular Confessional).

A estudante Aline, da Escola Particular Confessional, diz que se sente insegura e imatura para entrar na universidade por causa do prejuízo educacional obtido em decorrência

da pandemia, mas, mesmo assim, irá tentar entrar na universidade e, caso não consiga, fará um cursinho preparatório para futuras tentativas.

eu vou tentar passar na faculdade esse ano, mas eu queria muito pelo menos fazer mais um ano de cursinho, eu sinto que eu preciso desse amadurecimento, pra eu conseguir ter este tempo desse ano que eu perdi o ano passado, pra conseguir entender, ou pelo menos deixar um pouquinho mais claro, como que vai ser daqui pra frente, porque realmente a gente tá com um ano de prejuízo aí. E agora cada ano a gente vai ter que se virar com esse ano de prejuízo e com esse um ano de falta de maturidade” (*focus 3*, participante feminina 2, 17 anos, Particular Confessional).

Os resultados evidenciaram que para uma grande parcela das juventudes das escolas públicas, a universidade não é uma trajetória natural ao concluir o ensino médio, embora, muitos a almejam, buscam por um curso de nível superior e conseguem entrar nas universidades públicas e manter-se nelas com muitas dificuldades para subsidiar-se, de modo particular quando têm que deixar suas cidades de origem e as famílias possuem baixas condições financeiras.

Para as juventudes das escolas particulares, o caminho universitário é praticamente uma trajetória natural e quase obrigatória, não obstante as inseguranças e os desafios que se apresentam para elas, mais acentuados em razão dos prejuízos decorrentes da pandemia, ao não se sentirem amadurecidas e preparadas o suficiente para ingressar na universidade, muitas também têm que deixar a família e/ou a cidade de origem, porque a universidade e/ou o curso universitário que desejam cursar apresenta alto índice de concorrência com outros estudantes devido ao percurso escolar realizado e ao número de vagas ofertadas, entre outros.

A busca pela universidade enquanto possibilidade de obter formação específica, aprimorar e especializar-se em determinadas áreas das ciências e do conhecimento após concluir o ensino médio, mesmo que almejado de imediato pela maioria das juventudes, tem conotações diferentes para cada jovem. Em geral, ela está relacionada à busca por qualificação profissional específica a partir da qual um indivíduo começa construir ou aprimorar a sua carreira profissional, obter um emprego imediato; alcançar autonomia de pensamento e independência financeira, melhorar a sua colocação no mundo do trabalho e aumentar a renda econômica, seguir carreira universitária e poder partilhar os conhecimentos adquiridos com outras pessoas etc.



Por fim, os resultados apresentados também dialogam com autores e pesquisas brasileiros que apresentam a paradoxal e desigual realidade da educação superior no Brasil por ser considerada quase que um privilégio e de maior acesso para segmentos populacionais mais elitizados, conforme mencionado acima pelo censo do ensino superior brasileiro, no qual menos de 25% das juventudes de 18 a 24 anos conseguem frequentar um curso universitário (Ciavatta, 2018; Conjuve, 2020; Gadotti, 2003; Freire, 2005).

### ***7.1.3 Jovens que dizem não saber o que fazer na vida, ao concluir o ensino médio***

Nas sociedades contemporâneas, as trajetórias juvenis “resultam de uma diversidade de caminhos entrecruzados, interrompidos e, em muitos casos, bifurcados, supõe-se uma gama maior de escolhas em diferentes dimensões da vida na qual antes bastaria “seguir o fluxo” (Korman Dib & Castro, 2010: 13). As possibilidades de escolhas, embora mais amplas e diversas, são fortemente condicionadas pelas condições e disposições sociais, culturais e existenciais nas quais as juventudes encontram-se e têm à sua disposição (Alvez & Dayrell, 2015). Contudo, não se pode desconsiderar contrastes, ambivalências, desigualdades e inseguranças próprias dos contextos contemporâneos e condições existenciais juvenis que as acompanham.

Alguns estudantes, em sua maioria femininas (apenas um masculino), das escolas particulares confessionais e laicas, ressaltam aspectos importantes de suas trajetórias e projeto de vida ao se aproximarem da conclusão do ensino médio, que é o de não saber o que fazer após concluir o ensino médio, que vai além de decidir sobre a escolha da área do curso universitário ou carreira profissional, que são questionamentos de cunho existencial que tocam a necessidade de um direcionamento para própria vida, que podem ter sido mais acentuados pelo contexto de pandemia da Covid-19.

A estudante Karen, da Escola Particular Confessional, relata que a sua maior preocupação no momento, após concluir o ensino médio, é a insegurança sobre ainda não ter definido o que ela desejará ser pelo resto da sua vida, que deveria estar em primeiro lugar nesta etapa da vida, quer seja por não ter mais a rotina da escola ou ir para a universidade sem saber ainda o que quer ser.

eu digo que mesmo a gente tendo escolhido o que a gente quer ou não, a gente vai sair da escola totalmente perdida. Não importa se eu sei que eu vou fazer veterinária, ou se eu não

sei. Assim que a gente parar e perceber, quando cair a ficha de que quando a gente entrar em férias, não é férias, acabou o ensino médio, agora você tá com a sua vida. Então eu sinto que é um negócio que agora, nesse momento, eu não tenho estabelecido o que eu quero pelo resto da minha vida. Eu não sei como vai ser a vida sem vir todo o dia para a escola. O que adianta eu ir para a faculdade, e não saber o que eu vou fazer do resto da minha vida, vou passar 4 horas na faculdade, durante 4 anos, todo o dia, e não sei o que vou fazer da vida (*focus 3, participante feminina 4, 18 anos, Particular Confessional*).

As estudantes Nara e Aline, da Escola Particular Confessional, seguindo a mesma linha de reflexão da Karen, também expressam a sua insegurança e angústia em relação a ter que fazer a escolha por um curso ou área de estudos universitário e buscar trabalho sem ainda ter definido o que desejam ser na vida, ter rompido os ciclos e trajetórias “naturais”, as pressões impostas do que ser e fazer, o que traz, para elas, uma grande insegurança de como será o seu futuro, que merece atenção e cuidados nessa etapa da vida, em particular.

eu acho que tipo assim, por exemplo, desde 4 anos de idade eu estou na escola e agora com 18 eu vou me formar e aí já tá meio na nossa linha do tempo que com 18 anos você entra na faculdade e com 20 e poucos você sai da faculdade e aí quando se faz a faculdade, você vai tipo trabalhar e vai crescendo nestes ciclos. Eu acho que são ciclos muito fechados e que muitas vezes a gente só pensa no nosso ramo profissional da vida, a gente sai da escola pensando: nossa o que eu fazer da faculdade, a gente não sai da escola, nossa o que eu vou fazer da vida. As pessoas saem da escola pensando em vestibular, faculdade, e eu acho que essa pressão é meio sem sentido, não deveria ter tanta pressão só no ramo profissional. As pessoas vão muito, nossa, virei adulto o que eu vou fazer profissionalmente, não em tipo da vida para ser feliz na vida. Por exemplo: eu não sei o que vou fazer de faculdade e tipo eu não tô tipo nossa meu Deus do céu preciso resolver mas eu não vou mentir que me sinto pressionada. A minha irmã já está praticamente dentro da faculdade, ela já sabe o que ela quer desde pequena e eu que não sei o que eu quero, me sinto pressionada vendo que a pessoa já tá na faculdade e eu fico pensando que o que eu vou fazer da vida. Preciso entrar na faculdade, procurar um trabalho e sem faculdade eu não consigo fazer um trabalho porque a gente tá muito direcionado a pensar nesses ciclos. Então quando você sai do ensino médio a primeira coisa que você pensa é faculdade, você não vai pensar na sua vida como um todo. Eu não tenho que focar só no ramo profissional, mas no todo da vida, você não pode esquecer sua vida porque você escolheu a sua profissão. Este é o problema, a nossa

cabeça, a nossa educação é feita em ciclos. Tem o ciclo escola, acabou o ciclo escola, pra não ficar perdida eu vou pra o ciclo faculdade e quando acabar a faculdade, porque agora a gente vai ser solta no mundo e todo mundo, vai atrás de uma faculdade, porque todo mundo tem que ir atrás de uma faculdade, mas quando acabar a faculdade, você vai fazer o que, você vai arrumar outra faculdade? (*focus 3*, participante feminina 6, 18 anos, Particular Confessional).

E nada é feito gradativamente. Saiu da escola, pum, acabou, o próximo ciclo a gente é solto no mundo não foi gradativamente, depois a faculdade pum acabou o estudo, se vira, nada é gradativo, por isso que é exaustivo e sobrecarrega tudo isso, por isso eu não quero pensar que faltam dois meses para acabar tudo isto. É, eu tenho a mesma sensação, de angústia, de eu sei minha faculdade, mas eu não sei mais nada da minha vida (*focus 3*, participante feminina 2, 17 anos, Particular Confessional).

Por sua vez, a jovem Silvia, da Escola Particular Confessional, relata sentir-se imatura ao concluir o ensino médio, mesmo sabendo que já próximo de completar a maioridade, ela já poderá obter mais autonomia para vivenciar de maneira mais plena a sua cidadania. Porém, o que ela também reforça é o sentimento de imaturidade que a acompanha.

eu não me vejo sendo adulta. Na minha cabeça ainda eu sou uma adolescente de 15 anos, mas na verdade, em 6 meses eu faço 18, eu já tenho minhas próprias escolhas, posso dirigir, posso fazer o que eu quiser, posso viajar sem contar com ninguém, porque eu vou ser adulta e a sensação que eu tenho é que eu tenho 15 anos. E isso é muito estranho. Parece que no meio da roda gigante, a gente tem que pular lá de cima (*focus 3*, participante feminina 1, 17 anos, Particular Confessional).

Ainda na perspectiva em desenvolvimento, os estudantes Tiago e Lúcia, das Escolas Particulares Confessional e Laica, reforçam suas preocupações existenciais relacionadas à indefinição e ao medo do que fazer, embora visam maior independência financeira, todavia, pretendem dar os passos e fazer as escolhas com mais calma e discernimento.

eu não tinha pensado nada ainda sobre isso, eu sei que vou para uma faculdade, especificamente depois, só ter a minha renda mesmo, ter a minha independência, não depender de dinheiro de pais ou de alguma outra pessoa, e tentar construir a minha vida, tentar ter minha casa própria, carro próprio, esposa, família, entrar nesse negócio de ter filho

ou não, enfim, essas coisas (*focus* 4, participante masculino 4, 17 anos, Particular Confessional).

eu acho que saindo do ensino médio eu não sei ainda se eu quero ir para a faculdade, porque eu acho que não tô amadurecida suficiente, é a minha opinião sobre mim. Quero ir com calma para saber se eu tô preparada. Acho que todo mundo tem esse medo, aí eu quero ir com calma (*focus* 5, participante feminina 6, 17 anos, Particular Laica).

As juventudes expuseram problemáticas complexas, desafiadoras e de grande importância que precisam ser consideradas e melhor conhecidas nessa etapa da vida e de conclusão do ensino médio, sobre incertezas, medos, angústias e inseguranças presentes nas sociedades contemporâneas, conforme explicitados no início desse capítulo e acentuados pela pandemia da Covid-19.

A condição socioeconômica e o tipo de educação recebida não são garantias de que as juventudes, ao concluírem o ensino médio, já terão seus projetos de vida definidos ou as escolhas amadurecidas e feitas sobre os próximos passos a serem dados, conforme parte das juventudes das escolas particulares confessionais e laicas expuseram. Por viver em sociedades materialistas e capitalistas, poder-se-ia supor que essa não seria uma demanda ou preocupação para jovens de classe social com maior segurança e estabilidade financeira, ou seja, que haveria “moratórias”, o que não foi evidenciado.

A necessidade de buscar respostas e sentido para o que e quem se deseja ser na vida precede a busca por escolhas e decisões do que se deseja fazer na vida, assim como, talvez, as transformações presentes nas sociedades contemporâneas não oportunizam um amadurecimento ou discernimento satisfatório para que a conclusão do ensino médio já ofereça às juventudes as condições e recursos mínimos suficientes para que suas escolhas sejam feitas e decisões tomadas, inclusive sobre a ótica dos estudos.

Percebe-se certo adiamento ou retardamento das escolhas no universo juvenil contemporâneo, que pode ser causada por fatores diversos. As demandas e sentimentos existenciais não devem ser desconsiderados ou colocados em segundo plano nessa etapa da vida, em particular, pois a escolha profissional e a estabilidade e/ou autonomia financeiras podem não ser suficientes para trazer segurança existencial para as juventudes e sustentá-las em suas trajetórias e seus projetos de vida, em sua maioria.

As evidências dos dados ressaltam que um projeto de vida indaga o sujeito não somente em relação ao que fazer enquanto escolha profissional, carreira ou curso universitário. Mas, nele, as indagações existenciais são tão importantes quanto as escolhas de um curso universitário, de uma carreira profissional, uma vez que as escolhas que compõem um projeto também devem responder a anseios existenciais, sociais, além dos profissionais, por ser o sujeito alguém integral, concreto, situado no tempo e no espaço, dialógico consigo, com os demais, com o seu entorno e contexto.

Por último, cabe dizer que o não saber o que se deseja ser na vida pode resultar em uma dimensão angustiante para as e os jovens nesse momento da vida e de escolhas, devido a pressão e expectativas pessoal, social e familiar que possam sofrer ou se impor a si próprios. Porém, pode ser entendido também, como uma positiva oportunidade e recurso metodológico para aprofundar o sentido de propor às juventudes diálogos que as auxiliem na aproximação dos anseios profissionais aos anseios existenciais em vista de estabelecer canais de diálogo sobre o sentido do que vivem, do que querem e do que buscam na vida, ou seja, o exercício de projeção não se restringirá à área de estudo e carreira profissional. Ele abarca diversas buscas e anseios, entre estes, os existenciais e vitais. Para isso, é de extrema importância estabelecer diálogos que envolvam os próprios jovens, familiares, professores, equipes multidisciplinares e colegas de percursos nos processos de inserção e desenvolvimento das juventudes em contextos com graus elevados no que tange a inseguranças e incertezas que pairam sobre o futuro (Korman Dib & Castro, 2010), em vista de pode oferecer auxílio, suporte, acompanhamento e canais de diálogo sobre suas demandas e necessidades existenciais, afetivas, sociais, laborais etc.

## **7.2 Juventudes refletem sobre vivências familiares, constituir família, ter filhos e situações econômicas em seus projetos de vida**

Sobre essa pesquisa, os resultados evidenciam cinco aspectos que mais foram destacados pelos sujeitos sobre a perspectiva familiar pessoal em relação ao futuro: a) quer constituir família; b) não pensa em constituir família no momento; c) pretende constituir família após concluir um curso universitário e obter autonomia financeira; d) as incertezas e instabilidades pelos quais passa a sociedade atual e as perspectivas de vida dos sujeitos não estimulam a ter filhos; e) sobre ter filhos, não ter filhos e/ou adotar filhos.

Cabe assinalar que a maioria dos sujeitos entrevistados veem a constituição familiar sob uma referência positiva e um valor que os acompanham em suas trajetórias no presente. Deduz-se, inclusive tendo presente o capítulo anterior, no qual as juventudes dizem que a família é um valor para elas, que a constituição familiar oferece suporte material, emocional e afetivo para suas vivências e as inspiram em suas projeções familiares, ainda mais reforçado pela pandemia da Covid-19.

### ***7.2.1 As juventudes aprenderam a valorizar mais experiência e convívio familiares em seus projetos de vida***

Sem desconsiderar e relativizar problemáticas e prejuízos ameaçadores provenientes da Covid-19, as juventudes evidenciaram que ela oportunizou aprendizados, redescobertas, valorização de momentos e relações familiares, maior companheirismo e divisão de trabalhos domésticos, entre outros, ou seja, os relatos coincidem sobre aspectos positivos relevantes relacionados às experiências vividas por eles junto aos seus familiares.

Para a estudante Maria, da Escola Pública do Interior, a pandemia contribui para que ela encontrasse um emprego para ajudar a sua família e que esta (família) ficasse mais unida, pudessem conviver mais e aproveitar melhor os momentos de encontro e compartilhar mais a vida doméstica, em geral.

família ficou mais unida, consegui um emprego, as pessoas da minha família procuram se ajudar mais, a gente fica mais junto, aproveita o momento, antes cada um ficava mais no celular, consegui sair de um emprego e entrar em outro (*focus 1*, participante feminina 2, 17 anos, Pública do Interior).

A estudante Fatima, da Escola Pública da Capital, relata que a pandemia oportunizou para a ela e sua família readquirir novos hábitos de convivência e unir-se mais, pois, devido à rotina do trabalho dos membros de sua família, havia pouco tempo para encontros e convivências.

A gente começou a fazer coisas que a gente não tinha o hábito de fazer, que era simplesmente, vamos sentar todos juntos à mesa para jantar, assistir um filme, uma série, então foi um momento que a gente parece que se uniu, as ideias bateram bem e deu tudo certo. Depois a correria começou com o trabalho, a minha mãe é da área da saúde, então,

acabou que a gente estava junto mas ao mesmo tempo não estava, talvez essa interferência tenha dado mais certo (*focus 7*, participante feminina 4, 17 anos, Pública da Capital).

A jovem Mara, da Escola Particular Laica, reforça o aspecto da melhoria da qualidade da convivência familiar durante a pandemia. Segundo ela, isto foi bem positivo, embora, a intensidade da convivência cotidiana familiar também despertasse algum tipo de estresse e saturação. Porém, o resultado final foi bastante positivo.

a minha família é muito unida, aí com o início da pandemia a gente teve que ficar em casa, conviver mais, trabalhar em casa, estudar em casa. Com certeza, isso foi muito positivo. Claro que às vezes a gente enjoava de olhar para a cara um do outro, todos os dias, mas foi algo maravilhoso. Eu sou uma pessoa muito de família, entendeu, e, para mim, estar ali todos os dias, o meu pai estava sempre fora, daí nós passamos um bom momento dentro de casa, foi muito bom, consegui aproveitar muito (*focus 5*, participante feminina 4, 18 anos, Particular Laica).

O jovem Gabriel, da Escola Particular Laica, diz que a pandemia favoreceu mais e melhor a qualidade de convivência com o seu pai, além de conseguirem dividir trabalhos e afazeres domésticos, coisas que a rotina até então não favorecia ou não permitia que acontecesse.

eu moro com meu pai. Antes da pandemia a gente se via de manhã, eu vinha para a escola e depois a gente se via de noite, porque ele também trabalha. Com a pandemia a gente não podia sair, a gente começou a conviver mais, ficar mais tempo junto, fazer o almoço junto, conversar mais, assistir filme, jornal, coisas que a gente não fazia antes (*focus 6*, participante masculino 2, 17 anos, Particular Laica).

O estudante Moisés, da Escola Pública da Capital, relata que a pandemia contribuiu para maior união entre os membros familiares, estavam com saudades de se reencontrarem e que isso foi bastante positivo para ele e sua família.

para mim acho que foi a união mesmo, tinha pessoas da minha família que eu não via a quase um ano. Daí acho que depois da pandemia todo mundo se uniu mais porque ficou um com saudade do outro, que a gente não se via, acho que essa parte foi beneficente (*focus 8*, participante masculino 4, 17 anos, Pública da Capital).

O estudante Nei, da Escola Particular Confessional, por sua vez, disse que com a pandemia, ele aprendeu a conhecer-se mais, ter mais interesse por gostos pessoais, aproximou-se mais da sua família e começou a relacionar-se melhor com ela, pois também tinha pouca disposição para isso.

me conheci melhor, comecei a ter mais interesse por coisas que eu gostava, aprender sobre. Mais importante foi que eu me aproximei mais da minha família, comecei a conversar mais com os meus primos, eu era o primo estranho que só ficava no computador (*focus 4*, participante masculino 3, 17 anos, Particular Confessional).

Os resultados do trabalho de campo sugerem que a pandemia da Covid-19 interferiu repentinamente na rotina e na organização estrutural e relacional das famílias, em múltiplos aspectos, exigindo delas novas reconfigurações e ressignificações na reorganização interna das convivências e rotinas de afazeres pessoais e familiares.

Vários desafios, ameaças e problemáticas foram desencadeados pela Covid-19 para as juventudes e suas famílias em todo o planeta. No que tange à convivência e ao confinamento familiar devido a restrições sanitárias e isolamento social, a pandemia, também desencadeou o aumento de tensões e violências domésticas para um significativo número de crianças, adolescentes, idosos, mulheres, gênero e feminicídios (Sousa; Santos & Antonietti, 2021; Gómez-Macfarland; Sánchez-Ramírez et al., 2020; Fiocruz, 2020; Lorente-Acosta, 2020; Bezerra; Vidal; Kerntopf, et al., 2020). Por outro lado, favoreceu mais tempo de convivência, compartilhamento de serviços domésticos e maior qualidade nas relações parentais em razão da mudança no ritmo e no formato da rotina de vida, trabalhos e estudos entre os membros familiares, conforme será demonstrado nos dados.

Do ponto de vista dos aprendizados, os relatos dos participantes coincidem sobre componentes diversos e sugerem que eles oportunizaram mais e melhor qualidade nas relações entre seus membros, experiências e aprendizados vividos entre eles. O ambiente familiar tornou-se não só lugar de convívio fraterno, mas, também, lugar de trabalho, estudo, compartilhamento de serviços e espaços para a maioria da população, o que acabou favorecendo, para uma parcela da população juvenil, maior possibilidade e qualidade de convivência, proximidade física, compartilhamento de serviços, espaços de diálogo e partilhas



(Vásquez; Urtecho-Osorto & Agüero-Flores, et al., 2020; Sandín; Valiente & García-Escalera, et al., 2020).

### ***7.2.2 Jovens que desejam constituir família futuramente***

No que tange a constituir família e ter filhos, tendo presente que isto pode dar-se de maneira diversa e em tempos diferentes na vida dos indivíduos, as falas das juventudes expressam múltiplas possibilidades que perpassam os vários tipos de escola e sexo, ou seja, não há segmentação e diferenciação significativas que possam ser atribuídas à condição socioeconômica, tipo de escola ou sexo.

No entendimento de Guto e Luana, das escolas Pública do Interior e Particular Laica, há o desejo para constituir família. Esse compromisso requer estar pronto, preparação e é um caminho a ser construído juntos, não determinado por tempo, convenção ou pressão social.

eu, basicamente, quando encontrar a pessoa certa quero estar pronto já (*focus* 8, participante masculino 1, 17 anos, Pública da Capital).

eu também pretendo, mas eu acho que quando eu encontrar uma pessoa que realmente eu me identifico e tal, a gente vai construindo uma vida juntos. O casamento acho que é uma construção da sociedade. Porém, eu pretendo sim, um dia, mais é uma consequência também, eu pretendo construir uma família, isso é muito forte (*focus* 5, participante feminina 1, 19 anos, Particular Laica).

Com base nas falas de Guto e Luana, dialogar sobre perspectivas de constituir família e ter filhos, na atualidade, é uma iniciativa bastante complexa e desafiadora por causa dos diversos e múltiplos componentes sociais, condições e problemáticas que perpassam este tema, em geral, e particularmente entre as juventudes contemporâneas, em especial as gerações *millennials* (Y) e a geração Z (Agência Velvet, 2023; Román, 2022; Agência o Globo, 2022).

Constatou-se, portanto, que as gerações atuais concebem a constituição familiar de maneira positiva e sob múltiplas perspectivas. Acredita-se que as transformações sociais, econômicas, laborais, inseguranças, precariedades laborais, complexidade e dificuldade para conciliar estudo, trabalho e família, para uma grande parcela do segmento juvenil contemporâneo (Agência Velvet, 2023; Agência O Globo, 2022) entre outros, fazem que as perspectivas futuras sobre a constituição familiar sejam diversas.

Os estudantes Rafael e Mario, da Escola Particular Laica, dizem pretender constituir família e reforçam que a vida a dois é melhor que sozinho, a vida sozinho pode ser triste e depressiva.

a vida a dois é muito melhor que sozinho (*focus* 6, participante masculino 1, 17 anos, Particular Laica).

a vida sozinho pode ser triste, depressiva (*focus* 6, participante masculino 6, 17 anos, Particular Laica).

O relato destes dois jovens está em sintonia com outras pesquisas ao afirmar que a família é uma necessidade vital para a sobrevivência humana. “O ser humano não aguenta a solidão e precisa compartilhar a sua vida” (Rosely Sayão *In*: Delboni, 2023). Países do norte europeu, como o Reino Unido, França e Japão já instituíram, politicamente, o “Ministério da Solidão” para acompanhar pessoas em isolamento social devido a fatores diversos, entre eles, não pertencer a famílias (desaparecidas ou decisão por não ter uma), baixa taxa de fertilidade de homens por conta das condições ambientais, alimentação e patologias psicológicas como a depressão (Román, 2022).

Os estudantes Lucas, Robson e Mara, das escolas particulares confessionnal e laica, desejam constituir família. O que condiciona o momento no qual isso se dará na vida de cada um deles é o tempo oportuno para conciliar as responsabilidades e papéis que esse compromisso requer, entre eles, a vida profissional.

eu quero, tenho tipo uma meta assim. Tenho muito interesse em ter uma família, casar, ter filhos, tudo, é bem importante para mim. A questão é como conciliar com o profissional, assim (*focus* 4, participante masculino 2, 17 anos, Particular Confessional).

depende, você pode ter uma vocação, ter seu ambiente, seu espaço. Eu pretendo casar, acho que é questão de tempo (*focus* 6, participante masculino 3, 17 anos, Particular Laica).

ter uma família, para mim, praticamente é um sonho (*Focus* 5, participante feminina 4, 17 anos, Particular Laica).

Os resultados evidenciam que a constituição familiar é uma opção válida, presente e desejada para a maioria das e dos jovens das gerações Y e Z, respeitando condições, tempos e

trajetórias próprias dos sujeitos para que ela se concretize em suas vidas e projetos de vida. Muitos jovens julgam a importância de priorizar o estudo universitário e alcançar estabilidade financeira para depois constituir família. Ainda em caráter de complementaridade e opção pedagógica, serão apresentados dados dos sujeitos que desejam constituir família, porém, depois de concluírem um curso universitário e alcançarem autonomia financeira.

### ***7.2.3 Jovens que desejam constituir família após concluir um curso universitário e obter estabilidade financeira***

Entre os jovens que desejam constituir família, há os que colocam a constituição familiar após concluir um curso universitário, estar empregados profissionalmente e adquirir estabilidade financeira, em razão de empenhos e desafios para conciliar várias demandas nessa etapa da vida. Portanto, outros jovens julgam ser de extrema importância programar o momento no qual deverão dar o passo em direção à constituição familiar.

Jovens das escolas Particulares Laica, Confessional e Pública do Interior, de ambos os sexos, dizem que constituir família é uma decisão muito importante e requer muitas responsabilidades que empenham a vida da pessoa como um todo. Segundo os dados, é bastante desafiador, nessa etapa da vida, conciliar as diversas demandas da vida pessoal, profissional, saúde mental, estudantil e familiar, além de sentirem a necessidade de adquirir condições que lhes deem certa estabilidade de vida, o que faz que muitos jovens das gerações atuais tenham que pensar em retardar ou adiar suas opções de constituir família nessa fase da vida.

O estudante Marco, da Escola Particular Laica, diz que pretende casar-se, mas que não pode ser de maneira precipitada e que requer mais tempo e conquistas tais como um curso superior, um bom emprego e estabilidade.

eu quero casar, não se pode tomar decisões precipitadas. Eu não me vejo casando cedo como a geração passada casava. As pessoas casavam com 20/22 anos. Hoje em dia as pessoas casam com 30, eu acho uma idade adequada, você já fez uma faculdade, já tem um bom emprego, você já está estável, todo fechadinho. Imagine você ter uma família e ter que estudar, esse fechadinho vai rachar tudo (*focus* 6, participante masculino 4, 17 anos, Particular Laica).

O jovem Fabio, da Escola Particular Confessional, diz que já está namorando, porém, ainda não pensa em matrimônio e ter filhos. Quer focar primeiro nos estudos, vida profissional e depois a questão familiar.

Eu tenho uma namorada, mas claro que com 17 anos tá longe pensar em casamento, construir uma família, ter filhos. É um sonho, uma meta, casar, ter minha família, meus cachorros, tenho essa vontade. Primeiro quero focar nos estudos, cursar uma faculdade, fazer tudo certo, focar um pouco da minha vida acadêmica, profissional e depois, pensar na parte da família, ter uma esposa, ter filhos, ter uma família mesmo (*focus 4*, participante masculino 1, 17 anos, Particular Confessional).

Para as estudantes Maitê, Maria e Lídia, da Escola Pública do Interior, o casamento deverá acontecer após conquistar seus ideais e metas, entre eles, trabalhar, ter saúde mental e estabilidade financeira, por primeiro.

penso em conquistar bastante coisa, trabalhar, ter estabilidade mental e financeira e aí pensar em constituir uma família. Eu queria casar, ter filhos, mas mais pra frente (*focus 1*, participante feminina 5, 17 anos, Pública do Interior).

eu acho que casar, vontade que 90 por cento daqui tem. Mas, não é uma das minhas metas no momento, penso em me formar, conquistar o que eu quero, ter estabilidade financeira e depois pensar em casamento (*focus 1*, participante feminina 2, 17 anos, Pública do Interior).

é um sonho que toda menina tem, eu quero, mas não pra agora, depois que eu conquistar algumas metas na minha vida, poder criar meu filho bem com boas condições, ter estabilidade psicológica (*focus 1*, participante feminina 6, 17 anos, Pública do Interior).

Pode-se dizer, com base nos resultados, que as transformações sociais, políticas, econômicas, culturais, profissionais, acesso a bens de consumo, o caráter efêmero e provisório das relações e compromissos sociais, entre outros, presentes nas sociedades contemporâneas, e mais acentuados pela pandemia da Covid-19, têm provocado nas juventudes novos hábitos de poder e acesso de consumo além de muitas incertezas e inseguranças em relação ao futuro, em geral, que interferem em suas escolhas, seguranças e necessidades atuais, levando-as a terem outros posicionamentos em relação ao momento e à necessidade de constituição familiar, que perpassam os vários segmentos sociais, culturais e econômicos.

#### ***7.2.4 Jovens que se dizem indecisos e não pensam em constituir família no momento***

Em complemento aos dados anteriores, no que tange ao desejo e/ou à perspectiva de constituir família, os dados evidenciam que para muitos jovens esta decisão não é um desejo ou uma prioridade do momento. Ela pode estar condicionada por opções e circunstâncias pessoais, sociais, trajetórias de vida, entre outros.

O estudante Moisés, da Escola Pública da Capital, relata que há o desejo de constituir família, porém, será uma decorrência de suas trajetórias em relação ao futuro.

eu também tenho essa vontade, mas depende, acho que vai ser muito mais para a frente porque pra eu casar eu tenho que saber que a pessoa realmente é a certa para mim porque eu tenho um problema de confiança com as pessoas, então, para mim até chegar nesse nível aí eu não quero ter nada de casar, essas coisas mais afetivas assim (*focus 8*, participante masculino 4, 17 anos, Pública da Capital).

O jovem Luís, da Escola Particular Confessional, diz que pretende casar-se, porém, no momento, isto não está no seu foco e prioridade. Seria um empecilho para ele conciliar sua trajetória acadêmica e de estudos com o namoro, família e esposa.

eu acho interessante instaurar o matrimônio, mas não é alguma coisa que eu busco hoje, não é uma coisa principal, porque se fosse, acho que seria um empecilho para eu ter que lidar com todas as coisas acadêmicas, uma namorada, uma família e uma esposa. O que tiver que acontecer vai acontecer no tempo adequado. Acho secundário, no momento (*focus 4*, participante masculino 6, 17 anos, Particular Confessional).

Por fim, o estudante Maicon, da Escola Particular Confessional, diz-se indeciso, ainda não sabe se irá ou não constituir família. No entendimento dele, a sua pouca sociabilidade poderá ser um fator dificultador.

na posição que eu estou agora não sei dizer, se vai acontecer ou não vai acontecer. Eu não sou uma pessoa muito sociável, que faz amigos fácil, estou meio sendo guiado pelo destino (*focus 4*, participante masculino 5, 17 anos, Particular Confessional).

Outros estudantes masculinos e femininas apresentam aspectos que os fazem questionar sobre a possibilidade e/ou a necessidade de constituição familiar até o momento. Os resultados estão em sintonia com dados apontados por pesquisas recentes ao afirmarem que as

transformações sociais, falta de autonomia financeira, inseguranças em relação ao futuro, tempos hiperseculares, rompimentos com formatos familiares patriarcais, dificuldades para conciliar anseios pessoais e sociais com a estrutura familiar, o empoderamento e a autonomia feminina dentre outros, revelam maior insegurança para uma parcela das juventudes atuais em vista de assumir o compromisso familiar (Román, 2022, Agência Velvet, 2023; Agência O Globo, 2022).

As e os estudantes Ana, Josefa, Gabriel, Tiago, Lúcia, Alex, Pedro, Artur, Juca, Caio e João, das Escolas Pública do Interior, Particulares Laica e Confessional, também relatam que a constituição familiar não é prioridade no momento. Apresentaram vários elementos por meio dos quais justificam seus posicionamentos nesse momento e etapa da vida, que, segundo elas eles, traria mais empecilhos e problemáticas do que a realização de sonhos e anseios.

criar uma família é uma responsabilidade muito grande (*focus 1*, participantes femininas 1 e 4, 17 anos, Pública do Interior).

vai sobrar muito pouco tempo para você, por exemplo, estudo, trabalho, família, vai faltar tempo para você porque não planejou a sua vida direito (*focus 6*, participante masculino 2, 17 anos, Particular Laica).

é uma coisa meio incerta ainda. Não sei se quero casar, ter filhos. Não tenho uma ideia formada se quero ou não quero ter uma família, bater o martelo (*focus 4*, participante masculino 4, 17 anos, Particular Confessional).

ah, eu não penso muito nisso não (*focus 5*, participante feminina 6, 17 anos, Particular Laica).

a gente não pensa em construir uma família agora (*focus 2*, participantes masculinos 1, 3, 4, 5, 6, Pública do Interior).

se for para mim ter uma família, vai ser deixada para último caso (*focus 2*, participante masculino 2, 17 anos, Pública do Interior).

As falas dos participantes acima indicam que constituir família, para as juventudes, pode ter várias perspectivas e conotações. É um tema complexo e desafiador devido a complexidade e multiplicidade de aspectos e dimensões que ele abarca, a pluralidade de

formatos familiares que existem na atualidade e as transformações sociais, econômicas, políticas, culturais e ideológicas que perpassam o tema. Porém, o diálogo torna-se necessário pelo fato de as juventudes pesquisadas terem demonstrado que a família é um valor, uma referência positiva, necessária e válida para suas perspectivas de vida futura presente e futura.

Segundo dados do IBDFAM<sup>93</sup>, em pesquisa realizada em 2019 pelo IBGE<sup>94</sup>, os brasileiros estão casando menos e, quando constituem família, o tempo do vínculo está em declínio. Em 2019, segundo a pesquisa<sup>95</sup>, foram registrados em torno de 1,02 milhão de casamentos no Brasil, cerca de 28,8 mil a menos que em 2018, o que representa uma queda de 2,7%, pela quarta vez consecutiva, pois, entre 2017 e 2018, a queda foi de 1,6%. Em 2018, a duração média do casamento era de 17,6 anos. Em 2019, a média caiu para 13,8 anos. Em 2019, 48,2% dos registros dos divórcios tiveram menos de 10 anos de duração. Em 2009, esse percentual foi de 30,4%. Por outro lado, em divórcios registrados em 2019, 9,6% ocorreram entre 20 e 25 anos de casamento, enquanto 18,3% após 26 anos ou mais de união. Em 2009, estes percentuais eram de 16,4% e 24,5%. Do número apresentado de união civil em 2019, 9,05 mil foram entre pessoas do mesmo sexo, 4,9% a menos que em 2018, sendo que nos 9,05 mil casamentos entre pessoas do mesmo sexo, 5,3 mil foram entre mulheres e 3,7 mil entre homens.

O estudante Nei, da Escola Particular Confessional, relata que mesmo sendo questionado sobre se irá ou não constituir família, por parentes, não sente necessidade de pensar nisso no momento, há outras prioridades em sua vida.

eu nunca parei pra pensar sobre isso ainda. Eu sempre deixo para depois. Aí chega aquelas tias e perguntam: e as namoradinhas? Vou deixar isso para depois que eu conseguir um emprego. Eu nunca namorei, me relacionei, transei, se não passar por isso não vou sentir falta. Vou deixando isso para depois, não me faz falta. Prefiro agora fazer as coisas da escola, estudar para o vestibular, jogar meu videogame no final de semana. Não sei se será

---

<sup>93</sup> IBDFAM: Instituto Brasileiro de Direito da Família.

<sup>94</sup> IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa.

<sup>95</sup> Pesquisa do IBGE aponta que brasileiros têm casado menos e se divorciado mais rápido. IBDFAM: Instituto Brasileiro de Direito de Família. 10 dez. 2020. Disponível em: <https://ibdfam.org.br/noticias/8040/Pesquisa+do+IBGE+aponta+que+brasileiros+têm+casado+menos+e+se+divorciado+mais+rápido>. Acesso em: 20 mai. 2023.

assim para sempre, mas não penso em casar, ter filhos, não passa pela minha cabeça (*focus* 4, participante masculino 3, 17 anos, Particular Confessional).

Os dados evidenciaram que apenas a estudante Deise, da Escola Pública do Interior, disse que não quer constituir família, o que também está presente em pesquisa encontrada (Román, 2022).

não quero constituir família (*focus* 1, participante feminina 3, 17 anos, Pública do Interior).

Conforme os dados, entre os participantes, vários, de ambos os sexos e dos quatro estabelecimentos educacionais, disseram que a constituição familiar, nesse momento e etapa de suas vidas, não é uma prioridade devido às demandas atuais e futuras de cunho educacional, profissional, financeira e saúde mental, entre outras, mais urgentes, além da evidência de uma participante dizer que não quer constituir família.

Os três aspectos evidenciados nesse item, relacionados à constituição familiar, conforme mencionado, não fixam fronteiras ou classificam os dados em separado. Visou-se demonstrar suas ênfases sem perder de vista que são instâncias e dimensões complementares e conjugadas em um momento da vida bastante complexo e desafiador para as juventudes concluintes do ensino médio em relação aos seus projetos de vida, condicionados por circunstâncias existenciais, aspirações pessoais e condições sociais, entre outros.

O próximo item, também relacionado ao tema de constituição familiar, adentra no aspecto de como jovens contemporâneos concebem a dimensão e perspectiva de ter ou não filhos, acompanhados de suas motivações.

### ***7.2.5 Condicionamentos que influenciam as juventudes na decisão de ter ou não ter filhos biológicos***

Os dados coletados oferecem elementos importantes sobre como a geração Z concebe e reflete sobre as possibilidades de ter ou não filhos. Segundo eles, as possibilidades não estão relacionadas apenas a um desejo pessoal ou capacidade para tê-los, mas adentra também em aspectos estruturais das sociedades contemporâneas que geram inseguranças e incertezas de perspectivas futuras de vida e de mundo no qual irão viver que influenciam essa decisão, em particular no que tange a conciliar a carreira profissional, a sustentabilidade financeira e ter mais liberdade para realizar aspirações e desejos pessoais.



A escolha por ter ou não filhos é um assunto complexo, desafiador e está condicionada, assim como a opção de constituir família, por múltiplos aspectos, para a geração atual. Partindo da dificuldade de encontrar estudos sistemáticos sobre o tema em voga, também nos apoiamos em informações encontradas em *sites* sobre pesquisas recentes para dialogar sobre este assunto e os dados coletados, mesmo sabendo de suas fragilidades ou ineficácias científicas.

Mudanças e transformações sociais, laborais e econômicas, culturais, ampliadas pela globalização, internet, tecnologias da informação e da comunicação, redes sociais, mundo digital, incertezas sobre o futuro pessoal e do planeta, entre outras, pelas quais as sociedades contemporâneas têm passado, influenciadas ainda mais pela pandemia da Covid-19, são fatores que incidem profundamente nas vivências, perspectivas e nos projetos de vida das juventudes atuais e na decisão sobre ter ou não filhos.

Para parte da geração atual, “além da paternidade ser difícil, requer sacrifícios pessoais que não estão mais dispostos a carregar, seja porque a subjetividade juvenil não se reconhece preparada ou porque não está entre suas prioridades, mais centradas em satisfações imediatas, rápidas, mas efêmeras” (Román, 2022) no que tange a viajar, estudar em outros países, curtir experiências de amizades ou amor com pouco compromissos, “não se sentem presos, porque sentem que o futuro é hoje e não um projeto como nos ensinaram” (Román, 2022). Tais tendências são mais crescentes e acentuadas na geração *millennials* e Z, em particular.

Outro fator a ser considerado é que para a geração Z, ao mesmo tempo em que aumenta a taxa de participação feminina na força de trabalho, há um planejamento para adiar o parto e ter menos filhos do que as jovens *millennials*, e tem aumentado também a taxa das que não desejam ter filhos. “Quando perguntadas por quê, 89% das mulheres da geração Z disseram que gostam da flexibilidade que suas vidas têm por não ter filhos e 70% valorizam seu tempo sozinhas” (Carter, 2022).

Com base nessas pesquisas e fontes, não devem ser desconsideradas que, para muitas juventudes brasileiras, em razão de desigualdades e condições de vida socioeconômicas que vivem, tais perspectivas tornam-se quase impossíveis por terem que lutar para sobreviver a cada dia, apoiar suas famílias ou assumir famílias precocemente por causa de gravidez não programada, contextos ou expectativas de vida de onde moram. Há também referências de que para constituir família, entre os jovens portugueses, a saúde física e emocional vem em primeiro lugar para os *millennials* (98%) e 97% para a geração Z (Lusa, 2022).

Sobre o desejo de não ter filhos, as gerações *millennials* e *Z* exponenciam a “crise dos princípios heteronormativos e patriarcais que governaram quase todo o século XX. O que antes era considerado “normal”, hoje, é interpelado ou questionado por essas gerações e, muitas vezes, por boas razões” (Román, 2022). Por ser a “geração da digitalidade imersiva e expansiva” (Román, 2022) a geração *Z* compreende perfeitamente os males que acompanham a globalização, a superpopulação mundial, a fragilidade dos ideais políticos democráticos, as crises ambientais, a insegurança alimentar, financeira, ontológica e a corrupção generalizada no âmbito moral. Psicologicamente, sofrem com maior intensidade a incerteza sobre o futuro, a instabilidade e precariedade laboral etc. (Román, 2022).

Para 97% da geração *Z*, a qualidade da saúde mental está em segundo lugar em seus objetivos de vida. Para as mulheres da geração *Z* que não querem ter filhos, 66% colocam a saúde mental como um dos motivos. Das mães trabalhadoras da geração *Z* que têm filhos, 27% não sabe se planejariam ter mais um filho em detrimento de 22% das *millennials*. Entre essas jovens, 40% dizem querer conciliar carreira e maternidade, porém, para isso, necessitariam de outra organização no trabalho (Cartes, 2022).

Segundo Román, para uma parcela da geração *Z*, “as relações amorosas entre os jovens atuais estão condicionadas por uma ideia de liberdade muito individualista e hedonista, com poucos recursos psíquicos a favor da tolerância, a paciência e o compromisso alimentado” (Román, 2022), com tendências egoístas em relação a não ter filhos devido à crise dos vínculos humanos e, por causa disso, preferir animais de estimação que cumprem o papel de companhia, para os quais são transferidos ou projetados “sentimentos de amor, confiança, segurança, companhia” (Román, 2022). Os jovens da geração *Z*, totalmente expostos aos sistemas e modelos midiáticos demonstram que é possível “ser feliz sem filhos ou mesmo na solteirice” (Román, 2022).

Outro elemento evidenciado para esta geração é que por conta da dificuldade de alcançar a autonomia financeira, fica cada vez mais difícil constituir uma família. Relatam que não há tempo suficiente para realizar “tarefas simples e comuns que envolvem cuidar da casa, dos filhos, cozinhar, passar um tempo tranquilo no lar [...] estão cada vez mais escravas do trabalho. A maioria encontra-se em dois empregos, sem filhos e com algum animal de estimação” (Agência Velvet, 2023).

Outra tendência presente nos relacionamentos contemporâneos é a “agamia”<sup>96</sup>. São pessoas que questionam a noção de que só é possível se relacionar por meio do amor romântico e do parceiro. É uma perspectiva não monogâmica que diz que o casal não é uma estrutura necessária. Segundo as/os agâmicos, ter um companheiro e/ou estar em busca de um condiciona a expressão vital da pessoa, limita seus comportamentos em outros contextos e com outras pessoas. Exploram os tipos de uniões pessoais que se encontram, porém, de forma livre. Priorizam o desenvolvimento da sexualidade individual, proporcionando mais espaço e relevância ao autoconhecimento e ao prazer sexual, de forma mais livre, embora não rechacem totalmente os vínculos afetivos (Ziccardi, 2024).

Para as estudantes Joana, Karen e Nara, da Escola Particular Confessional, a falta de perspectiva positiva de vida, inseguranças materiais, profissionais, econômicas, ecológicas e ambientais, incertezas em relação ao mundo no qual irão viver no futuro, vivenciadas por sua geração, são fatores muito importantes que interferem na decisão de ter ou não filhos, o que confirma dados de pesquisas recentes que dizem “Para que trazer bebês a um mundo superpovoado, faminto, doente e violento, que sofrerá catástrofes ambientais e que seus recursos serão mais escassos? Não será tal posição uma atitude ética?” (Román, 2022).

a nossa geração não tem muita perspectiva. Por exemplo, a gente não sabe, se a gente vai poder um dia comprar uma casa, porque a cada ano, os preços dos imóveis crescem, crescem, crescem, mas os salários continuam os mesmos. Então eu não sei se eu vou poder criar um filho, botar um filho no mundo, não sabendo se eu vou ter sempre uma casa pra educar e criar essas crianças. Eu não sei se um dia eu vou poder ter um carro, eu não sei como vai ser o mundo quando essas crianças crescerem, eu não sei se elas vão ter um emprego, eu não sei se elas vão poder se aposentar um dia, porque provavelmente, a gente só vai poder se aposentar depois dos 70 anos, então, é... botar uma criança no mundo ou tipo se responsabilizar pela criação de uma criança hoje é muito difícil porque, por conta dessa, é... visão pessimistas assim, a gente não tem certeza de absolutamente nada (*focus 3*, participante feminina 3, 17 anos, Particular Confessional).

---

<sup>96</sup>Ziccardi, V. V. Agamia: a nova forma de se relacionar que cresce entre os jovens. O Globo. 9 abr. 2024. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/saude/noticia/2024/04/09/agamia-a-nova-forma-de-se-relacionar-que-cresce-entre-os-jovens.ghtml>. Acesso em: 20 abr. 2024.

Eu sinto que é um negócio que preocupa muito, todo mundo no geral, né porque querendo ou não, a sua geração não tá tendo a chance de ter filhos porque o mundo tá um caos. E eu vejo isso, pessoas que também querem ter família, sabe? Você vê pessoas muito família, aí você imagina, tipo, mano, a chance da pessoa não ter um filho porque o mundo tá desse jeito e as pessoas realmente não ligam umas para outras, é ridículo sabe, meio que a pessoa, tem que se privar disso, por conta do que a gente tá vivendo. Eu vou ter que me privar de ter um filho porque a inflação tá alta, porque os empregos não tão dando o dinheiro que davam antigamente, que a gente não tem mais a condição de vida, que a gente tinha antigamente (*focus 3*, participante feminina 4, 18 anos, Particular Confessional).

eu sinto que o que falta não é a vontade, é a certeza. Essa situação incerta que a gente vive não dá coragem de colocar outras pessoas no mundo, sendo que a gente não tem certeza nem do que vai ser a nossa vida amanhã. Essa incerteza que a gente vive, que não sabe se vai ter dinheiro pra comprar uma casa, pra pagar conta, pra... sei lá... imagina colocar outra pessoa no mundo (*focus 3*, participante feminina 6, 18 anos, Particular Confessional).

A estudante Leticia, da Escola Pública da Capital, diz que não pretende casar e ter filhos no momento nem, talvez, futuramente. Ela faz menção mais a elementos pessoais do que a elementos estruturais de inseguranças e incertezas, conforme as estudantes anteriores, que influenciam na decisão de ter filhos.

Nesse momento, eu não quero ter filho, nem daqui uns 15 anos eu não pretendo, por enquanto. Eu não consigo ter paciência. Casar, namorar com alguém até que vai, mas casar para mim também não tenho muita paciência, poxa, se já conviver com sua família em casa é uma coisa difícil, imagina você conviver com uma pessoa também em casa, é uma pessoa que você pensa que conhece, mas não conhece totalmente, a gente não conhece 100% da pessoa” (*focus 7*, participante feminina 5, 17 anos, Pública da Capital).

A estudante Marta, da Escola Pública da Capital, diz que a decisão por ter ou não filhos é algo imprevisível, condicionado pelo tempo e pelo ritmo das coisas.

Sobre ter filhos, acho que isso é uma coisa imprevisível, tem que deixar as coisas acontecerem (*focus 7*, participantes femininas 5 e 1, Pública da Capital).

Por outro lado, há uma parcela de jovens de ambos os sexos que afirmam o desejo de querer ter filhos. Os e as estudantes Gabriel, Nair, Fabio, Carla, Alice e Daniel, das escolas

Particular Laica e Pública da Capital, dizem que pretendem casar e ter filhos, porém, são perspectivas voltadas mais para o futuro do que para o momento presente.

Sim, quero casar e quero ter filhos (*focus* 6, participante masculino 2, 17 anos, Particular Laica).

Sim, eu penso muito sobre isso, com amigos da escola a gente pensa até em nome para os filhos. Mas ainda para um futuro bem distante, quero aproveitar a minha vida, ter uma base para depois ter filhos e criar eles com uma educação muito boa, dar uma criação bem boa para eles (*focus* 5, participante feminina 3, 17 anos, Particular Laica).

eu tenho vontade de casar e ter filhos, mas, bem mais para a frente (*focus* 8, participante masculino 3, 17 anos, Pública da Capital).

eu também pretendo casar e ter filhos, mas sem ficar programando muito, deixar meio que a vida vai mostrando (*focus* 5, participante feminina 2, 17 anos, Particular Laica).

eu já pretendo ter filhos, mas no momento não estou pensando muito nisso (*focus* 5, participante feminina 5, 17 anos, Particular Laica).

eu tenho essa opinião também de que o mundo está ruim, sempre está a mesma coisa, tem momentos piores e momentos melhores, como na nossa vida tem momentos melhores e piores e eu tenho vontade sim, só que bem mais para a frente mesmo (*focus* 8, participante masculino 2, 16 anos, Pública da Capital).

Para o estudante Michel, da Escola Pública da Capital, a decisão por constituir família e ter ou não filhos não pode estar condicionada pelo contexto no qual se vive ou por incertezas em relação ao futuro, pois sempre houve e haverá, segundo ele, ao longo da história, elementos desafiadores que geram incertezas e que, segundo ele, não devem interferir na decisão de ter filhos.

eu quero bastante casar e principalmente ser pai, eu tenho sonhado muito tempo já, e essa desculpa de sociedade, de dizer eu não vou ter filho porque o mundo tá muito ruim, acho que é desculpa, até porque o mundo esteve sempre ruim, eu nasci numa época, mas a minha mãe, por exemplo nasceu na época da ditadura. Aquela época também estava ruim, hoje ela vive bem, eu acho que sempre vai ter uma época ruim, época de guerra, de ditadura, esse tipo de coisa, revolução não sei lá mais o que, e a gente tem que continuar seguindo, a gente

tá passando por um momento ruim mesmo, mais vai ter piores ainda e vai ter melhores, eu não ligo para esse negócio de como o mundo tá, eu só sei que eu quero ter, seguindo a minha vida, é isso, não pensar no global, se o mundo acaba amanhã, tudo bem (*focus* 8, participante masculino 5, 17 anos, Pública da Capital).

Os dados evidenciam que entre as juventudes, a opinião e decisão sobre ter ou não filhos é complexa e diversa, pode ter motivações pessoais, estruturais em relação ao como se veem no futuro ou sobre em qual futuro e sociedade irão viver, marcados por incertezas e inseguranças e por decisões que independem dos problemas presentes e/ou futuros, pois sempre haverá, segundo eles, aspectos favoráveis e desfavoráveis na sociedade, embora a busca por seguranças e autonomias pessoais e financeiras, além de condicionamentos externos que acabam interferindo nas decisões e o tempo de quando isso poderá se concretizar.

Somados a estas evidências, há também o elemento temporal, a partir do qual juventudes programam-se para decidir sobre constituir família e ter filhos, que geralmente não estão programados para esse momento de suas vidas e sim, para o futuro, por motivações e necessidades diversas, entre elas, obter maior segurança material, estabilidade profissional e financeira. Outro dado emergente, não menos importante sobre a decisão de ter ou não filhos biologicamente, é o de adotar filhos, ao invés de tê-los.

### ***7.2.6 Jovens que não pensam em ter filhos biológicos, mas adotar filhos***

Em relação ao tema da adoção de filhos, duas estudantes tocaram no assunto quando indagadas sobre a decisão de constituir família e/ou ter filhos. Não houve nenhuma evidência de dados relacionada aos estudantes masculinos.

As estudantes Aline e Sílvia, da Escola Particular Confessional, disseram que pretendem adotar filhos, caso escolham tê-los, por conta da insegurança e falta de perspectivas em relação ao futuro, o que não lhes motiva na decisão de colocar mais pessoas no mundo por um lado e por outro, por depararem-se com situações e perspectivas de inseguranças e incertezas. Segundo elas, preferem, com a possibilidade de a adoção de filhos, amenizar a dor e o sofrimento de quem já está neste mundo, dando a eles uma família.

Eu, por enquanto, não me imagino tomando a decisão de ter um filho. Se for para eu ter um filho eu vou adotar uma criança que já está no mundo, eu não me imagino colocando outra pessoa, nesse mundo, sem perspectiva. Eu não me imagino criando outra pessoa pra passar

pelos problemas que a gente tá passando. Eu quero, eu gostaria muito de ser mãe, eu gostaria muito de ter um filho, mas não colocar uma criança no mundo, eu tenho muito essa vontade de adotar uma criança, pegar uma criança que não tenha essa perspectiva de vida, que tá numa situação complicada e conseguir ajudar ela e estar comigo (*focus 3*, participante feminina 2, 17 anos, Particular Confessional).

Eu, por exemplo, quero me formar em Engenharia Química, e depois fazer Pedagogia pra dar aula pra criança, então, assim, eu espero seguir duas coisas na minha vida. Engenharia Química porque eu gosto muito, eu sou muito curiosa, adoro Química, e Pedagogia, porque eu sempre gostei de criança, eu sempre gostei do convívio, sempre gostei de ensinar as pessoas, eu sempre tive vontade de ter filho, de adotar principalmente, eu acho, nossa, um gesto muito lindo. Só que quando a gente olha para o futuro, eu, por exemplo, falo que eu sou otimista. Eu quero que o mundo melhore. Mas, vendo a perspectiva de tudo que tá acontecendo, eu não me vejo por exemplo, tendo um salário de professora, podendo sustentar, meus filhos, isso é uma insegurança grande, então, eu quero, mas, ao mesmo tempo, eu penso que eu não posso e não consigo (*focus 3*, participante feminina 1, 17 anos, Particular Confessional).

Por fim, para a estudante Luiza, da Escola Pública da Capital, a opção por adotar crianças é motivada por ajudar a diminuir o sofrimento delas, dar um lar e uma família para elas, mas que não se restringe a adotar apenas crianças pequenas, mas também crianças com mais idade.

Eu sempre fui muito sensível e muito sentimental e eu cresci em torno de muitas crianças. É, eu também cresci cuidando de uma prima minha, então esse amor de criança vem desde de cedo, então quando eu vejo assim orfanatos, na África um monte de criança abandonada essas coisas, isso mexe muito comigo. Desde de pequena eu falava para minha mãe, eu quero trabalhar pra construir algo que eu possa ajudar crianças, ajudar jovens e é assim quando a gente fala em adoção, a gente acha que a maioria só quer adotar recém-nascido, ou de um ano, mas pensa também nos jovens de 10, de 18 anos que são colocados no orfanato desde de nenê e ninguém quis adotar, e a pessoa vai crescendo e a pessoas não tem uma família. E eu sempre falo não importa se eu casar ou não eu quero ter um filho. E não precisa eu gerar esse filho, eu posso muito bem adotar. Porque eu acho que mãe não é a que gera e sim a que cuida. Se eu estou cuidando dessa pessoa eu vou me sentir mãe dela, eu me sentir no papel de mãe dela, entendeu? Então assim é um desejo de sempre ser mãe e eu sempre

tive na minha cabeça quando eu tiver muito bem estabilizada porque lógico sempre é uma bênção na nossa vida mas a gente tem que ter muita responsabilidade e que não é fácil você criar uma criança (*focus 7*, participante feminina 1, 19 anos, Pública da Capital).

Os dados demonstrados evidenciam que as juventudes possuem perspectivas múltiplas sobre os temas relacionados à constituição familiar e ter filhos. As diferenças emergentes estão condicionadas por fatores diversos. Entre eles, os mais evidenciados são o fator tempo, incertezas e inseguranças relacionadas ao futuro pessoal e ao futuro no qual irão viver, conciliar vida familiar e prioridades educacionais, carreira profissional e estabilidade financeira. Esses fatores interferem na concepção e no formato familiar por parte delas e na necessidade e decisão sobre quando pretendem constituir família e ter ou não filhos biológicos ou adotivos.

Poucos estudos científicos estão disponíveis para dialogar sobre este tema e oferecer substratos para analisar os dados coletados, o que nos levou a recorrer a *sites* e redes sociais em busca de elementos que pudessem servir de embasamento teórico, mesmo que tendencioso e inconsistente, para iniciar o presente diálogo e a análise dos dados com as juventudes pesquisadas. As fontes nas quais as informações foram buscadas versam sobre os múltiplos aspectos relacionados ao tema constituir família para geração Y (*millennials*) e Z, conforme o foco e o interesse das fontes consultadas.

Com as informações obtidas é possível abrir um diálogo para ampliar e aprofundar a análise dos dados coletados, ou seja, ao serem indagadas sobre a possibilidade e o desejo de constituir família, as juventudes afirmam, quase em sua totalidade, que pretendem constituí-la. Os resultados apontam que a dimensão temporal, a autonomia financeira, conciliar estudo, trabalho, vida social e família e a maturidade têm se tornado cada vez mais fatores importantes e determinantes para definir em qual momento poderá acontecer ou não a constituição na vida das juventudes, devido a demandas e condições pessoais e transformações sociais, econômicas, culturais, perspectivas de futuro e outras, que elas e eles têm nessa etapa da vida enquanto concluintes do ensino médio em suas trajetórias e seus projetos de vida.

Um estudo<sup>97</sup> realizado em dez países europeus, publicado em 2022, diz que a “maioria das gerações mais jovens europeias, como os *millennials* ou a geração Z, quer constituir

---

<sup>97</sup> Ter filhos. Portugueses são os que mais desejam constituir família. Contacto. 5 set. 2022. Disponível em: <https://www.contacto.lu/sociedade/ter-filhos-portugueses-s-o-os-que-mais-desejam-constituir-familia/506801.html>. Acesso em: 26 maio 2023.



família, mas é em Portugal que o desejo de ter filhos se manifesta de forma mais intensa” (Lusa, 2022). Segundo o estudo, 72% das gerações europeias mais jovens desejam constituir uma família, sendo que em Portugal esse percentual atinge 82%. Ainda com dados do estudo, em Portugal, 49% dos *millennials* querem ter filhos no prazo de três anos e foram os mais receptivos em caso de dificuldade em conceber naturalmente ou de realizar tratamentos de fertilidade: oito em cada 10 jovens não hesitariam em fazê-lo, 7% acima do que os jovens europeus no seu conjunto (Lusa, 2022). Outro dado a considerar é que mesmo os jovens portugueses “serem os que mais desejam constituir família, na realidade apenas 21% dos jovens em Portugal têm filhos, menos 12 pontos percentuais do que os jovens europeus no seu conjunto. Por geração, quase 30% dos *millennials* portugueses têm filhos” (Lusa, 2022).

Em vista de evidenciar que o desejo por constituir família continua sendo um desejo e intenção bastante presente entre e para as juventudes contemporâneas, mesmo considerando os dados anteriores apresentados, relacionados à diminuição de casamentos e do tempo de duração das relações, pesquisas atuais com jovens universitários brasileiros no período de 2013 reforçam que “além do sucesso profissional, constituir família e viver confortavelmente” (Corrêa & Jobim e Souza, 2015:23) aparecem como desejos recorrentes entre as juventudes. O anseio por viajar e conhecer o mundo é decorrência de fatores que inviabilizam adquirir o que realmente desejam, por ter um alto custo e distanciar-se da realidade da maioria das juventudes.

Outro estudo brasileiro, realizado em 2022 em todas as regiões do país, relacionado a Movimentos Geracionais, conduzido pela HSR Specialist Researchers publicado no *blog* de Carolina Delboni, na página do jornal *Estadão*<sup>98</sup>, evidencia que o tema “família” “ganhou força e espaço nos últimos anos, tanto nas rodas de conversas sociais quanto na política brasileira” (Delboni, 2023). Segundo a pesquisa, entre os entrevistados, há os que defendem o formato de “família tradicional”, os que pautados nos valores da religião defendem o amor e acreditam que “família se constitui com um homem, uma mulher e filhos” (Delboni, 2023).

---

<sup>98</sup> Delboni, C. Mais de metade dos jovens da Geração Z querem casar à moda antiga. *Estadão*. 27 fev. 2023. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/emails/carolina-delboni/mais-de-metade-dos-jovens-da-geracao-z-querem-casar-a-moda-antiga/>. Acesso em: 28 mai. 2023.

Segundo o referido estudo, a “Geração Z”<sup>99</sup> (sujeitos nascidos entre 1997 e 2010, com aproximadamente 12 a 25 anos), conhecida como “nativos digitais”, “cabeça aberta”, mais respeitosa com as diversidades de identidade de gênero, defende um mundo com menos barreiras e preconceitos, “acredita no casamento à moda antiga, com papel passado em cartório e morando sob o mesmo teto. Do jeitinho que seus pais e avós fizeram” (Delboni, 2023; Agência O Globo, 2022).

Para reforçar a afirmação acima, os dados da pesquisa evidenciam que 76% das e dos jovens pretendem morar com seu par, entre eles, 57% desejam casar no papel e morar na mesma casa, 19% visam uma união sem papel passado, 8% uma relação estável podendo as pessoas morar em locais diferentes, 9% não visam um relacionamento sólido, 8% projetam uma relação aberta ou poliamor. Ainda segundo a pesquisa, para 60% dos entrevistados, a família é um valor, e 63% enfatizam o amor como sentimento importante para as relações que estabelecem. Mesmo que para uma parte dos entrevistados o modelo de casamento não necessariamente seja entre homem-mulher, o casamento “reflete uma segurança e um alicerce que só a família é capaz de prover aos filhos” (Delboni, 2023).

A família hoje é o único grupo com que os adultos “compartilham a vida até que a morte os separe” (Rosely Sayão *In*: Delboni, 2023). Dada a relevância que a família tem para as novas gerações, “a troca verdadeira entre esses jovens e seus pais, escola e a sociedade como um todo segue sendo a base para uma relação de respeito e de desenvolvimento saudável – inclusive no que diz respeito ao emocional” (Delboni, 2023), e que “os anseios dos mais jovens são os mesmos que os nossos. São aspirações humanas. E, na história da humanidade, a evolução e a sobrevivência só foi possível graças ao coletivo familiar e às comunidades que se formavam e se fortaleciam” (Karina Milare *In*: Delboni, 2023).

---

<sup>99</sup> Geração XYZ: características e como aprendem. BEI Educação. 9 mar. 2021. Disponível em: <https://beieducacao.com.br/geracoes-x-y-z-e-alfa-como-cada-uma-se-comporta-e-aprende/>. Acesso em: 20 mai. 2023.

Dos Baby boomers à geração Z: Hábitos de consumo das diferentes gerações. Ge-commerce. 30 jan. 2023. Disponível em: <https://gecommerce.com.br/marketing-digital-ecommerce/dos-baby-boomers-a-geracao-z-habitos-de-consumo-das-diferentes-geracoes/>. Acesso em: 20 mai. 2023.

Campos, K. Gerações X, Y e Z: características, diferenças e conflitos no trabalho. Poder da Escuta. 1 abr. 2022. Disponível em: <https://www.poderdaescuta.com/geracoes-x-y-z/#:~:text=Gerações%20X,%20Y%20e%20Z,diferenças%20e%20conflitos%20no%20trabalho&text=Um%20ambiente%20de%20trabalho%20rico,da%20equipe%20como%20um%20todo>. Acesso em: 20 mai. 2023.

É de fundamental importância ressaltar, por parte dessa pesquisa, que a subdivisão dos vários elementos contemplados sobre o tema em evidência foi uma escolha pedagógica para se evidenciar e dar ênfase aos aspectos mais relevantes coletados do que classificá-los e delimitá-los, pois entende-se que, por ser um tema complexo, principalmente nessa etapa da vida das juventudes, os sujeitos jovens vivenciam de maneira diversa suas trajetórias, projetos de vida e na maneira como concebem e planejam suas perspectivas familiares em relação ao futuro.

Nesse aspecto, a análise não visa adentrar na discussão sobre formatos e estruturas de família, por falta da evidência de dados, mas demonstrar que as juventudes concebem a família como uma referência importante e válida para suas vivências, perspectivas de futuro e pretendem constituí-la. Os resultados do trabalho de campo evidenciam que as juventudes, ao serem indagadas sobre o tema constituição familiar e como pretendem viver essa experiência no futuro, expressam perspectivas e concepções diversas, porém, em sua maioria, a constituição familiar é um dos componentes e uma dimensão contemplados em seus projetos de vida.

### **7.3 Projetos de vida e futuro pós-pandêmico: perspectivas heterogêneas**

Ao serem indagadas sobre as perspectivas de futuro e legados que deixarão para as gerações futuras, ao passar pela Covid-19, as juventudes apresentam uma tríplice perspectiva: legados pessimistas de uma geração egoísta, acomodada, desencantada com o futuro, que irá repetir os mesmos erros das gerações passadas; legados otimistas de uma geração embasada na esperança, na empatia, na luta por sonhos e mudanças de atitudes frente às questões ambientais e disposição para transformar o mundo; um legado geracional comprometido com os direitos humanos e sociais.

Os resultados indicam que a diversidade, a pluralidade e a heterogeneidade, enquanto componentes geracionais, são características e elementos cada vez mais constitutivos e presentes nas gerações juvenis contemporâneas em razão da pluralidade de condições que perpassa o universo juvenil devido a crises, ameaças e transformações das sociedades em constante ebulição.

Elas ressaltam aspectos e características importantes mencionados anteriormente. O fato de nascerem em um mesmo período histórico, terem a mesma faixa etária, proximidade

geracional, frequentarem o mesmo ano escolar não quer dizer que todos compartilham de componentes, oportunidades, condições e características geracionais iguais. Há componentes e características que se convergem, e há também outros que os diversificam e os distinguem enquanto juventudes ou que produzem diversas configurações juvenis, entrelaçadas por sentimentos e perspectivas de vida diversos e diferenciados.

Os processos sociais de integração e atuação das juventudes nas sociedades são marcados por crises intergeracionais (Mannheim, 1982). Por um lado, as juventudes podem ser inseridas ou invisibilizadas em sociedades que não foram construídas por elas, e, sim, por gerações que as precederam, lhes apresentaram ou impuseram valores, costumes, padrões de comportamento etc., produzidos ou conservados. Por outro, as novas gerações vão se constituindo e empoderando-se no seio das sociedades ao produzir, introduzir e compartilhar outros valores, costumes, características, estilos de vida próprios do tempo e da história no qual vivem ou ressignificados de gerações anteriores, com outras roupagens.

É possível dizer, portanto, que há novidades, conservação, atitudes disruptivas e ressignificações de valores, costumes, estilos de vida, cosmovisão em todas as gerações, uma vez que elas coexistem, interagem e interdependem-se socialmente, assim como há conflitos e diferenciações ideológicas que desencadeiam crises, mudanças, rupturas e lutas por causas próprias ou apresentadas por contextos sócio-históricos, político e cultural nos quais vivem e, que, de alguma maneira, estão presentes em seus projetos de vida.

### ***7.3.1 Perspectivas e legados pessimistas das juventudes sobre o futuro***

Sobre os legados que a geração juvenil atual deixará para as futuras gerações, uma parte das juventudes pesquisadas olha para a sua própria geração com pessimismo, dizendo que é uma geração egoísta, acomodada, de pouco interesse pela política, pela transformação social e sustentabilidade do planeta, entre outros, embora com mais acesso aos estudos em relação a gerações passadas.

A estudante Nara, da Escola Particular Confessional, vê a sua geração como egoísta, acomodada, com falta de interesse pelas problemáticas que acontecem no mundo. É bastante autocentrada em relação às gerações anteriores no que tange a gerar desenvolvimento, economia, produtividade, medo de olhar para frente e do que poderá vir pela frente ou acontecer no futuro.

Eu não consigo pensar em contribuições que a nossa geração vai deixar porque eu acho a nossa geração muito egoísta, só pensa em si mesma, é acomodada. Em relação à acomodação, eu não consigo pensar em algo que nossa geração vai trazer para o mundo. Nossos pais, tios, eles estão fazendo o mundo andar, estão trabalhando, criando empresas etc. Eu acho que como a nossa cabeça não está programada para olhar pra frente, muita gente brinca sobre isso mas é uma coisa séria. Como é que eu vou colocar o mundo pra frente, fazer o que meu pai faz? Também tem muito esse negócio de se comparar, meu pai tem tal cargo em tal lugar, como é que eu vou chegar até lá? Então as pessoas têm tanto medo do que vai acontecer na vida delas, que ficam receosas de ir para frente. Então eu não consigo ver o que a nossa geração pode fazer, porque a nossa geração está acomodada, com medo de tudo o que pode acontecer, não pensa no que a gente pode fazer, pensa assim nossa mas meu pai tá fazendo muita coisa eu tenho que fazer isso também, mas como é que eu vou chegar lá, como eu vou fazer isso, e a acomodação, a gente tá muito acomodado, muita gente não tá pensando no que vai fazer, quer pensar no que tá fazendo agora não no que vai fazer no futuro (entrevista feminina 2, 17 anos, Particular Confessional).

Para o estudante Pedro, da Escola Pública do Interior, além da sua indecisão, ele arrisca dizer que a geração atual tem mais acesso a estudos e educação, se desenvolverá mais que as gerações anteriores, porém, a ignorância política será a mesma, repetirá os mesmos erros e padrões das gerações anteriores.

Cara, eu não sei. Eu acho que não vai ser uma marca diferente da outra. Essa geração teve muito mais estudo, com certeza, mas acho que a ignorância vai ser a mesma, vai saber ler mais, falar melhor, mas vai continuar ignorante em questões como a política, acho que não tem uma marca que eu consigo te falar agora (entrevista masculina 1, 16 anos, Pública do Interior).

Contrário em algum aspecto ao que disse Pedro, o estudante Caio, da Escola Pública do Interior, relata que as futuras gerações das quais a sua faz parte, trarão repercussões piores para o Brasil. Porém, ao deparar-se com experiências e coisas ruins, sentirá na obrigação de oferecer uma contribuição política melhor para a sociedade.

As gerações futuras ligadas as questões futuras vai trazer uma repercussão pior ainda para o Brasil. Eu acho o fato ter trazido muita coisa ruim, diante de um passado ruim vão se

convencer que vai ter que trazer uma contribuição política melhor para a sociedade (entrevista masculina 3, 17 anos, Pública do Interior).

O jovem Rafael, da Escola Particular Laica, acredita em um mundo melhor, porém, sente-se indignado ao deparar-se com a alienação que muitos jovens da sua geração demonstram ter. Segundo ele, é uma geração tida como mais frágil, que reclama mais, mesmo que ainda não consegue ter uma opinião melhor elaborada sobre a questão posta.

Ah, eu tenho que prestar a minha indignação, mas eu tenho problemas, eu acredito num mundo melhor, mas eu estou muito pensativo em relação a isto, porque eu convivo com a maioria, com tipo os jovens então a alienação com o que dizem geração do mi mi mi que (risos) ah tudo para eles para a maioria né, é a verdade dói para muitos então é bem tipo isso, definir bem a geração, eu acredito que estou pensando (entrevista masculina 1, 17 anos, Particular Laica).

Para Paulo, da Escola Particular Laica, a geração atual é vista com características de inseguranças, medos, tristeza, depressiva, mas não como traços determinantes. Ele também reforça a dimensão da esperança, da possibilidade de contornar estas questões e dar a volta por cima.

Uma geração insegura com medos, o famoso mau do século, como a tristeza, a depressão, porém buscar a superação, lógico não estamos numa guerra, mas é uma situação que aconteceu 100 anos atrás, ainda conseguimos contornar, mas mesmo com os empecilhos conseguimos mostrar que é questão de tempo, tudo vai acontecer de forma que tem que acontecer (entrevista masculina 2, 17 anos, Particular Laica).

Os resultados indicam que uma parcela das juventudes atuais se vê e se coloca em perspectivas diferentes enquanto geração sobre o legado que irá deixar para as gerações futuras. Suas falas revelam um misto de desesperanças, medos, alienação, egoísmo, inseguranças em relação ao futuro pessoal e ao futuro que irão deixar para as próximas. Somados a estes sentimentos e perspectivas de futuro pessimistas, os resultados apresentam outros componentes que também reforçam a visão pessimista sobre o que poderá vir pela frente.

As estudantes Karen e Aline, da Escola Particular Confessional, relatam que a falta de consciência ecológica, comprometimento pessoal e atitude para com o bem coletivo e o

individualismo são outros fatores que reforçam sentimentos de pessimismo em relação ao futuro, na ótica delas.

A pessoa pensa muito nela mesma, então, assim, um exemplo bobo, mas que é verdade: às vezes, você está passando na rua e vê uma garrafa plástica no meio da rua, ah você fala assim ah pega, a pra que que eu vou pegar, o que eu vou adiantar no mundo? Se todo mundo a cada 100 metros quadrados pensar assim, já são muitas pessoas no mundo pra ajudar, mas não, a pessoa pensa nela mesma, então o que que eu vou fazer para ajudar o mundo? (*focus* 3, participante feminina 4, 18 anos, Particular Confessional).

E aí você pensa essa questão, por exemplo, ah não vou fazer, eu fazer não vai mudar nada. O problema é que todos pensam assim, entendeu? E aí as pessoas que fazem alguma coisa para mudar são julgadas, por exemplo: sou muito envolvida nessa questão do meio ambiente, sou vegetariana, vai fazer 3 anos já, e toda vez que eu falo, alguém fala, ah não vai mudar nada você parar de comer carne, o mundo inteiro continua comendo. Tá, mas, vocês entendem que se cada um fizer a sua parte, a gente resolve. Então é exatamente o individualismo é o que me traz esse pessimismo (*focus* 3, participante feminina 2, 17 anos, Particular Confessional).

Esta perspectiva relatada e presente em grande parte das juventudes atuais aproxima-se do conceito da ecoansiedade<sup>100</sup>, ou seja, o “medo do que pode acontecer a partir dos eventos climáticos extremos que se multiplicam todos os anos como inundações, secas e incêndios” (Redação GLMRM, 2022), enquanto fatores de natureza mais ampla e planetária que lhes causam preocupações e inseguranças sobre o futuro do planeta, do qual o futuro pessoal e coletivo é parte integrante.

O estudante Luís, da Escola Particular Confessional, diz ter medo do futuro e que suas expectativas estão permeadas de otimismo, medos e inseguranças. Ele demonstra ter consciência de que suas seguranças são frágeis, e as motivações e os anseios sobre o futuro insuficientes por conta de não saber se conseguirá alcançá-los no que se refere a concluir um curso universitário, adquirir autonomia financeira, o que poderá vir a acontecer com ele próprio

---

<sup>100</sup> Jovens não querem filhos por medo do futuro': entenda a 'crise dos 20'. Glamurama. 1 nov. 2022. Disponível em: <https://glamurama.uol.com.br/comportamento/jovens-nao-querem-ter-filhos-por-medo-do-futuro-entenda-a-nova-crise-dos-20/>. Acesso em: 29 mai. 2023.

e sua família, se o que quer fazer atualmente terá continuidade no futuro. Por conta disso, diz ele que suas decisões são guiadas pelo momento presente e não tanto em relação ao futuro.

nas expectativas é claro que ninguém pensa pra você mesmo algo pior né, só que pretendo terminar minha faculdade, conseguir meu emprego, arrumar dinheiro para comprar as minhas coisas e o que vier depois, não penso sobre. O que eu penso é: eu vou conseguir passar na faculdade que eu quero?, passar no curso que eu quero?, depois disso vou conseguir arrumar um emprego?, vou conseguir viver com um padrão de vida que eu espero ou gostaria? O que vai acontecer com minha família, comigo? Eu acabo, por conta dessa insegurança e desse medo que tenho do amanhã, pensando muito mais no hoje, muito mais no que eu quero fazer agora do que eu vou estar fazendo daqui a 10 anos, por exemplo. As minhas decisões acabam sendo muito mais guiadas pelo momento do que esperando do que vai acontecer no futuro. Eu tenho os cursos que quero fazer, as faculdades que quero prestar vestibular, só que pra mim não significa ainda muita coisa, essa insegurança que eu tenho, eu vou conseguir cumprir o que eu quero/espero? E se eu não conseguir o que vai ser de mim? Eu tenho medo do que pode acontecer comigo, o que pode acontecer no mundo. Por mais que possa acontecer uma coisa X num país tal, isso afeta o nosso cotidiano, afeta a gente. Uma questão pessoal, profissional, saber lidar com ela e com o mundo a gente não sabe lidar, essa é a minha incerteza, saber conviver (*focus 4*, participante masculino 6, 17 anos, Particular Confessional).

Seguindo a linha de reflexão do Luís, o estudante Robson, da Escola Particular Laica, diz que vive uma mistura de emoções positivas e negativas em relação ao futuro. Às vezes, é acometido mais pelo desespero do que de fato irá fazer e qual decisão deverá tomar. Em meio a essa mescla de sentimentos, afirma que é muito importante ser realista e viver de maneira responsável o momento presente.

para mim é uma mistura de emoções, eu tenho expectativas positivas em relação ao futuro, embora, às vezes bate o desespero em relação ao que eu vou fazer, qual decisão tomar. Tem que saber lidar, manter o pé no chão e viver com responsabilidade (*focus 6*, participante masculino 3, 17 anos, Particular Laica).

Para os jovens Marco, Mario e Lucas, das escolas Particular Laica e Pública do Interior, encerrar este ciclo da vida e dos estudos do ensino médio e abrir-se para perspectivas de futuro sem ter muita clareza sobre o que desejam ser gera sentimentos novos e diversos, tais como



indecisão, insegurança, angústia. Reconhecem que os desafios fazem parte da vida e que precisam estar preparados para enfrentá-los, com maior ou menor expectativas. Sobre o que poderá vir pela frente.

é desesperador, chega a ser angustiante, porque não tenho ideia do que ser, então está bem incerto os passos para frente, daí é loucura considera-se uma pessoa mais realista, mas também não pode pensar que vai dar tudo errado ou vai dar tudo certo. Sempre vai ter empecilho, alegria, sempre assim (*focus* 6, participante masculino 4, 17 anos, Particular Laica).

é algo muito novo, mas tem que estar preparado para isso (*focus* 6, participante masculino 6, 17 anos, Particular Laica).

prefiro ficar neutro, se acontecer algo ruim a gente já está preparado para não cair no fundo do poço (*focus* 4, participante masculino 2, 17 anos, Pública do Interior).

As estudantes Luana e Mara, da Escola Particular Laica, dizem temer o futuro em detrimento da defasagem educacional ou de conhecimento não adquirido na pandemia, o que isso poderá causar na vida e trajetória educacional de muitos estudantes e as implicações que isso poderá trazer para a vida deles, em si, mas também para a sociedade, em geral, enquanto atuação profissional, qualidade dos serviços prestados, além das polarizações políticas no país com relação às eleições que se aproximam.

eu tenho medo, sim, porque eu não conheço a época, mas várias pessoas acabaram colando nas provas *on-line*, e vai acabar acarretando defasagem, querendo ou não e vai aparecer no futuro; outra coisa, teve também muita polarização da política e o ano que vem tem eleições, então a gente fica meio apreensivo de quem vai ganhar (*focus* 5, participante feminina 1, 17 anos, Particular Laica).

esse momento nosso da escola que a gente aprende, a gente tá criando muito conhecimento e o meu medo maior é que quando eu chegar daqui 10 anos e as pessoas que estiverem ao meu redor não tenha gerado esse conhecimento, sabe. Tenho um pouco de medo disso, das pessoas não terem aproveitado isso. As pessoas não estão aproveitando o tempo e não está gerando conhecimento (*focus* 5, participante feminina 4, 17 anos, Particular Laica).

A preocupação de Robson, da Escola Particular Laica, por sua vez, está voltada para os jovens que não pensam no futuro, não colocam o estudo como prioridade na vida ou, por outro lado, a condição de vida, as desigualdades e a falta de oportunidades já lhes impuseram outras responsabilidades precoces, a falta de motivação para lutar por condições melhores de vida, são elementos negativos ressaltados pelo estudante.

eu acho um pouco negativo porque a gente observa muitas pessoas que não pensam no futuro, não pensa em estudar, ser alguma coisa na vida. Por exemplo, tem gente da nossa idade que já é pai, já tem outra responsabilidade, já tem que correr atrás, tem que trabalhar porque ele já tem uma criança para cuidar em casa, muitas vezes acaba indo para um caminho errado, vivendo essa desigualdade, sem muito oportunidade (*focus 6*, participante masculino 3, 17 anos, Particular Laica).

Para Fabio, da escola confessional particular, as consequências da Covid-19 em curso ainda deixam muitas incertezas e inseguranças sobre como será o futuro pessoal, o futuro do país e da sociedade em geral, por mexer com questões estruturais importantes, tais como a economia, o mundo do trabalho, as condições para ingressar e permanecer na universidade, entre outras.

Acho que nós vamos enfrentar um cenário complicado nos próximos anos. As consequências da pandemia ainda estão por vir, estamos passando por elas. Vamos ver problemas governamentais, falando de Brasil onde pretendo seguir a minha vida, vamos passar por problemas complicados, dificuldades econômicas, talvez, jornalismo, área que eu quero seguir, hoje todo mundo pode ser jornalista e fazer jornalismo. Cenário complicado, mas você se esforçando tem capacidade de ter futuro nessa profissão. Mas os próximos 2 ou 3 anos serão bem complicados, não teremos um *boom* financeiro, vagas de trabalho, gente entrando na universidade, mas tudo é opinião né (*focus 4*, participante masculino 1, 17 anos, Particular Confessional).

Na demonstração e análise dos dados, vários questionamentos e perspectivas pessimistas foram evidenciadas pelas juventudes de ambos os sexos e de todos os tipos de estabelecimentos de ensino. As perspectivas pessimistas reforçam, de fato, o quanto as sociedades contemporâneas provocam inseguranças ontológicas para e entre as juventudes, em especial nesse momento da trajetória existencial e de concluintes do ensino médio. Um dado importante a considerar é que as perspectivas pessimistas das juventudes sobre o futuro são

legítimas, estão ancoradas nas sociedades, contextos e condições nos quais vivem e nas concepções de mundo que possuem. Para além de componentes e condições subjetivos e singulares que acompanham as e os jovens em sua leitura de mundo, há também contextos e componentes sociais, políticos, econômicos, culturais, existenciais etc., que estão presentes em suas trajetórias, concepções e projeções em direção ao futuro.

Mudanças ocorridas nas sociedades modernas provocaram uma série de transformações sociais que interferiram diretamente na compreensão e concepção do tempo, do futuro e no modo como o ser humano lida com eles na contemporaneidade. Segundo Leão; Dayrell & Reis (2011), se antes a concepção de futuro era aberta, passível de colonização em vista de oferecer maior segurança, controle e linearidade, na contemporaneidade, ela apresenta uma grande dose de incerteza, imprevisibilidade, descontrole e ameaças, que gera sentimentos de insegurança e de impotência. Devido a estas transformações, “a contemporaneidade inaugura novas formas de temporalização. O futuro se torna passível de perder o seu sentido como um tempo progressivo, controlável e planejável” (Leão; Dayrell & Reis, 2011: 1074). Viver em contextos marcados por incertezas, riscos e ameaças faz que a busca de sentido seja transferida para o tempo presente, em um eixo temporal curto sobre o qual, teoricamente, o controle apresentar-se-ia possível (Leão, Dayrell & Reis, 2011).

Outro componente importante que pode estar associado ao pessimismo dos jovens em relação ao futuro é o fato de os sistemas e as trajetórias formativas, educativas e o mundo do trabalho tornarem-se incapazes de oferecer garantias para a realização das aspirações de uma grande parcela de juventudes. Em razão de dificuldades, inseguranças e desafios.

de inserção profissional, são então açoitados por sentimentos de desilusão e descrença, traídos na capacidade de imaginar um futuro com esperança. De fato, embora os jovens integrem a chamada geração do futuro, muitos deles não o conseguem vislumbrar, arrastando-se num presente deficitário de esperança. (Pais, 2012: 268)

Poder-se-ia dizer, diante disso, que a sociedade transfere para uma grande parcela das juventudes a responsabilidade de elas serem as únicas responsáveis pelos seus êxitos e/ou fracassos, alçando mão da meritocracia frente a um sistema capitalista neoliberal que provoca desigualdades e exclusões múltiplas, rouba-lhes muitas oportunidades, tolhe sonhos, nega-lhes condições materiais, econômicas, psíquicas e direitos para viverem sua condição juvenil.

Diante de injustiças e desigualdades que as perpassam sem o acesso aos recursos e oportunidades necessários para poderem compreender e lidar com esta nova semântica do futuro, dificulta-se ainda mais a elaboração de seus projetos de vida (Leão; Dayrell & Reis, 2011; Korman Dib & Castro, 2010).

Uma pesquisa realizada em 2013, com jovens de 15 a 25 anos, demonstra que “às incertezas quanto ao futuro e às tensões e dúvidas que marcam o momento da inserção profissional somam-se um contexto socioeconômico que agrava os desconfortos e um sentimento generalizado de descrença na política e nas instituições” (Corrêa & Jobrim e Souza, 2015: 25). A maioria dos jovens participantes demonstram uma preocupação profunda com o seu futuro profissional e financeiro.

O desemprego, o alto custo de vida e a dependência financeira dos pais ou responsáveis despontando como principais fatores inquietação e angústia. No entanto, paradoxalmente, eles acreditam no futuro melhor para suas vidas, mas não para as esferas coletivas. Parece haver uma esperança individual baseada nas próprias qualificações e esforço pessoal, mostrando como o discurso da meritocracia está presente na ideologia amplamente difundida no campo social e revelada na fala dos jovens. (Corrêa & Jobrim e Souza, 2015: 27)

A antecipação do futuro gera uma ansiedade por alcançá-lo. A dilatação do horizonte de espera desencadeia a situação de limiaridade de um presente que persegue um futuro muito difícil de ser alcançado. Nesse sentido, o encurtamento do “espaço da experiência é reflexo de um desespero de espera, de uma esperança inconvertível em realidade [...] pode originar uma denegação do futuro cuja contrapartida é uma regressão enfermada e obsessiva em relação ao presente, despido de poder decisional” (Pais, 2012: 276).

Outros elementos que podem ser somados aos anteriores, bastante evidenciados na atualidade referem-se ao aquecimento global, crises internacionais e econômicas, a pandemia da Covid-19, a risco da escassez dos recursos naturais, a sustentabilidade do planeta e outros (Puddephatt, 2022; Lautor, 2021; Souza Santos, 2021). Isso faz que o cenário contemporâneo

seja “um prato cheio para que os jovens se sintam angustiados e sem perspectivas para o futuro”<sup>101</sup>.

Além de incertezas e inseguranças causadas por transformações do mundo moderno, grande parte das juventudes “vivem um fenômeno comportamental cada vez mais presente: a chegada tardia ao estilo de vida adulto. Eles moram mais tempo na casa dos pais, não têm pressa para escolher uma carreira e não pensam em ter filhos tão cedo”<sup>102</sup> Continua o texto da entrevista: “A falta desses sinais – que estão associados ao amadurecimento – pode ser um adicional de estresse para eles, que se sentem pressionados e infantilizados”<sup>103</sup> Em entrevista, Román (2022), ao referir-se às juventudes atuais, diz:

A geração Z é a geração do apocalíptico, veem milhares de horas de filmes sobre o fim do mundo, notícias sobre o aquecimento global e as catástrofes ambientais e as crises financeiras, como também a violência política e criminal. Nesse sentido, também não surpreende que vejam o futuro com poucas convicções positivas, talvez a exceção seja a confiança exagerada que possuem nas tecnologias em todas as suas vertentes, das tecnologias digitais da comunicação social às transhumanistas que buscam mudar a natureza humana, robôs e ciborgues incluídos. (Román, 2022)

As juventudes foram afetadas de forma desigual e desproporcional em termos de saúde mental, educação, trabalho, lazer e cultura, local de moradia, extrato social, insegurança ontológica e alimentar, entre outros, com grandes probabilidades de as conseqüências acompanhá-las, com maior ou menor intensidade, em maior ou menor prazo de tempo em suas trajetórias, escolhas e seus percursos de vida (Brannen & O’Connell, 2022; Luz; Feffermann & Abramovay; et al., 2021).

---

<sup>101</sup> Jovens não querem filhos por medo do futuro': entenda a 'crise dos 20'. Glamurama. 1 nov. 2022. Disponível em: <https://glamurama.uol.com.br/comportamento/jovens-nao-querem-ter-filhos-por-medo-do-futuro-entenda-a-nova-crise-dos-20/>. Acesso em: 29 mai. 2023.

<sup>102</sup> Jovens não querem filhos por medo do futuro': entenda a 'crise dos 20'. Glamurama. 1 nov. 2022. Disponível em: <https://glamurama.uol.com.br/comportamento/jovens-nao-querem-ter-filhos-por-medo-do-futuro-entenda-a-nova-crise-dos-20/>. Acesso em: 29 mai. 2023.

<sup>103</sup> Jovens não querem filhos por medo do futuro': entenda a 'crise dos 20'. Glamurama. 1 nov. 2022. Disponível em: <https://glamurama.uol.com.br/comportamento/jovens-nao-querem-ter-filhos-por-medo-do-futuro-entenda-a-nova-crise-dos-20/>. Acesso em: 29 mai. 2023.

Uma indagação que pensamos ser possível e legítima de ser apresentada nessa análise é buscar compreender melhor e dialogar sobre as causas e inseguranças que geram ameaças e pessimismos nas juventudes em relação ao futuro pessoal ou do próprio planeta em vista de que elas também possam, além de refletir sobre as causas, poderem contribuir na busca por soluções para responder a tais problemas e angústias pessoais e coletivas. O que faz que uma grande parcela das juventudes não se veja em um futuro melhor ou se veja melhor no futuro, mais esperançoso frente ao tempo presente que vivem? O que lhes rouba, tolhe ou amortece perspectivas e possibilidades mais esperançosas e otimistas em relação ao futuro? Quais perspectivas de futuro são alimentadas como possíveis pelas juventudes e por quais juventudes em contextos pós-pandêmicos que norteiam suas trajetórias, seus valores e projetos de vida?

Conforme indicado, uma parcela das juventudes reforça perspectivas e legados pessimistas em relação ao futuro pessoal, coletivo ou do planeta. Acreditamos que isto poderá ser melhor dialogado e compreendido em interlocuções e estudos futuros com as juventudes, sob aspectos e perspectivas diversos, pois eles podem impactar profundamente suas trajetórias, cosmovisões, seus projetos de vida futuros e a própria maneira de como se colocam e se comprometem na busca por respostas para mitigar e/ou preparar-se melhor para ser e conviver em sociedades contemporâneas caracterizadas acentuadamente por inseguranças e ameaças de diversas natureza que podem impactar o valor da vida, o sentido na própria vida e a maneira de como se lançam em direção ao futuro, além de poder oferecer elementos que contribuam para identificar e aprofundar quais as possibilidades de futuro que estas juventudes são capazes de perceber como possíveis para si e para a sociedade, em geral, ou em quais futuros eles imaginam viver. As perspectivas de futuro caminham e estão interligadas com as trajetórias vivenciadas por elas no presente. Esperançar (Paulo Freire) é uma atitude e um sentimento que empodera as pessoas nas suas lutas contra as desesperanças, inseguranças e ameaças que possam querer fazê-las perder de vista suas utopias e horizontes futuros.

### ***7.3.2 Projetos de vida, perspectivas e legados otimistas das juventudes sobre o futuro***

Os dados coletados demonstram que também uma parte das juventudes imersas na pandemia foram capazes de obter aprendizados, ressignificar suas trajetórias, seus sentimentos, projetos de vida e olhar para o futuro com esperança e otimismo, a fim de não desistir de suas escolhas, seus sonhos e projetos de vida futuros.

Identifica-se que o senso de realismo e otimismo presente nas juventudes em relação ao futuro pessoal, da sociedade e do próprio planeta, mesmo que acompanhado de oscilações, também é um componente importante a ser considerado nessa pesquisa e reforçado em meio às problemáticas e inseguranças vividas durante a pandemia da Covid-19.

As estudantes Maitê e Ana, da Escola Pública do Interior, dizem que as expectativas delas em relação ao futuro são boas, otimistas, embora acompanhadas por medos também. Demonstrem anseios de que haja maior respeito entre as pessoas e com o meio ambiente, reforçam que o ser humano é o grande artífice do presente e do futuro, podendo contribuir para ações boas e más.

expectativa boa, mas tenho um pouco de medo do futuro também. Eu quero que as pessoas se respeitem mais, respeitem mais o meio ambiente também; esperança uma boa parte e desesperança também (*focus 1*, participante feminina 5, 17 anos, Pública do Interior).

sou bastante otimista, mas a possibilidade de piorar está aí também. O ser humano cada vez decaindo, até fevereiro do ano passado não tinha pandemia, rezamos para que não piore (*focus 1*, participante feminina 1, 17 anos, Pública do Interior).

Uma das grandes dificuldades que as juventudes contemporâneas enfrentam é integrar o passado (experiências vividas), o presente (intensidade das vivências e experiências) e o futuro (o que se espera ser, viver ou alcançar). A conjugação e integração dessas três temporalidades é extremamente desafiadora para as juventudes devido a escolhas e decisões que devem ser feitas em vista de um futuro possível que desejam viver ou conquistar, com conotações acentuadas de incertezas e inseguranças sobre as quais não se tem controle e poder.

No entendimento de Pais (2012), mesmo diante de incertezas e inseguranças em relação ao futuro, grande parte da maneira como os sujeitos o concebem e projetam-se em direção a ele depende de como ele é antecipado pelos sujeitos e da esperança que se deposita nele. Muitas juventudes olham para o futuro querendo jogar com ele e alimentando-o de ilusões. Há também juventudes que o concebem enquanto extensão, prolongamento do presente com tudo o que se é possível vivenciar e projetar enquanto movimento dialético, fragmentado ou contínuo que inspira e gera esperanças<sup>104</sup>.

---

<sup>104</sup> Ao saber que somente ter esperança não é suficiente, perdê-la ou não alimentá-la de maneira adequada, com atitudes determinadas, pode traduzir-se em resignação, apatia, desencanto, desespero,

Por mais que os elementos mencionados possam não ser determinantes nas vivências, trajetórias e projetos de vida das juventudes, eles as acompanharam em maior ou menor grau, em suas vivências, escolhas, decisões e perspectivas de vida. Pode-se dizer, portanto, que cada sujeito jovem carrega consigo, além dos anseios, valores, expectativas e perspectivas pessoais, um pouco do clima e contextos sócio-histórico e sociocultural com os quais convive, ou seja, todo sujeito é um ser situado no tempo e no espaço que influencia e contribui, de alguma maneira, para esperar ou roubar-lhes as perspectivas de vida no presente e futuras.

Indagar as e os jovens “sobre o futuro pressupõe que eles são capazes de avaliar as continuidades, as transformações e os bloqueios, à medida que refletem sobre questões relacionadas com o seu bem-estar e aspirações futuras” (Brannen & O’Connell, 2022: 7), acompanhados de suas vivências presentes e passadas que lhes oferecem horizontes com base nos quais se configuram aspirações possíveis de futuro e para o futuro.

Na mesma sintonia das estudantes anteriores, os estudantes Sílvia e Lucas, da Escola Particular Confessional, ainda em meio ao caos provocado pela pandemia, os desmatamentos, o momento político do Brasil, as mudanças ocorridas nos últimos tempos, demonstram ter esperanças de que o futuro será melhor, há expectativas boas, e que se veem como pessoas otimistas.

Eu espero que o futuro seja melhor que a gente está passando, do que a gente passou. Eu me vejo uma pessoa muito otimista, o mundo está um caos e isto, todo mundo sabe, questão de pandemia, desmatamento, a política, em todos os quesitos a gente têm muitos pontos negativos (*focus 3*, participante feminina 1, 17 anos, Particular Confessional).

eu tenho uma expectativa boa, mas confesso que tenho um pouco de medo do futuro. Mas a minha expectativa é que vai dar tudo certo, e, se der errado, na hora a gente se vira. A expectativa é boa para mim e para o mundo. O mundo mudou bastante nos últimos tempos, mas eu acho que não vai mudar muita coisa, mas algumas coisas vão mudar de alguma forma (*focus 4*, participante masculino 2, 17 anos, Particular Confessional).

---

conformismo, ter o futuro furtado pelo presente (Pais, 2012). Enquanto para alguns jovens “a posse do presente é pura fonte de prazeres imediatos, para outros é um tempo de fabricação de utopias, embora a natureza destas varie entre os que alimentam a esperança de as realizar e os que pensam que o importante não é realizar sonhos mas ter sonhos por realizar” (Pais, 2012: 277).



Os relatos dos participantes acima demonstram que a falta de êxito e eficácia no presente não necessariamente já tenha determinado como será no futuro, ou seja, a esperança pode ser um potente preditor positivo de resultados futuros entre os que não tiveram ou não têm um sentido de eficácia no presente (Brannen & O'Connell, 2022).

A jovem Eduarda, da Escola Pública da Capital, diz que quando a gente quer e gosta de alguma coisa, a gente pode conseguir, porque há motivação e determinação para lutar pelos ideais e anseios pessoais. Mesmo em meio às imprevisibilidades e oscilações da vida e da condição humana, as coisas podem dar certo e serem exitosas. Ela diz ter grandes expectativas sobre isso, mesmo reconhecendo que isso não seja de imediato.

Eu boto fé que a gente quando tem algo que a gente quer e a gente gosta, eu acho que a gente pode conseguir porque a gente tem motivação para chegar lá e para que dê certo. Então acho que é mais para a gente ter uma direção para a gente chegar lá, é mais fácil de dar certo. No fundo, no fundo não é tão difícil porque a vida é muito imprevisível, um dia você está lá em cima, outro dia lá embaixo. Eu acho que tudo pode dar certo, eu tenho grandes expectativas, não digo pra daqui um mês, dois meses, mas para daqui um ano, dois anos, eu acho (*focus 7*, participante feminina 2, 17 anos, Pública da Capital).

Para o estudante Michel, da Escola Pública da Capital, as expectativas são mais otimistas que pessimistas, embora desafiadoras para ele, pelo fato de o seu projeto de vida no momento ser o esforço para entrada na universidade, encontrar trabalho, constituir família, alcançar estabilidade profissional e econômica, mesmo sabendo que não superará estes desafios de imediato, o que não o impede de lutar por seus ideais e encarar a vida positivamente.

eu acho que ela é positiva na maioria das vezes porque como eu quero me socializar mais eu quero que tudo volte ao normal até o ano que vem por exemplo, para que eu consiga, mas eu sei que nos próximos cinco anos vai ser bem difícil a minha vida porque fazer faculdade não é fácil, ainda mais arquitetura, dizem que é bem difícil e eu vou ter que trabalhar também, então acho que vai ser bem complicado, mais daqui dez anos eu pretendo estar estável já, ter conhecido alguém, estar casado quem sabe, ser pai também, quero muito ser pai, não ligo se for cedo, então acho que é só isso. A minha perspectiva é boa em relação à sociedade, acho que tudo vai melhorar, a pandemia vai acabar em breve, carnaval, acho

que já vai ter carnaval o ano que vem, acho que já vai estar estável (*focus 8*, participante masculino 5, 17 anos, Pública da Capital).

As estudantes Mara e Luana, da Escola Particular Laica, relatam que por mais desafiador que possa ser o futuro, sobre o qual não se tem certezas e seguranças, o sentimento que perdura é de determinação, perseverança, privilégio, ao depararem-se com as desigualdades que ficaram muito mais evidenciadas e ampliadas com a pandemia. Elas pretendem dar o melhor de si, não desistir de seus ideais e fazer valer a pena todo o investimento, condições e oportunidades que possuem e recebem.

chegar lá na frente e perceber que valeu a pena não desistir (*focus 5*, participante feminina 4, 17 anos, Particular Laica).

realmente a gente tem muito privilégio mesmo, porque com a pandemia ficou escancarada essa questão da desigualdade. Jovens que não tinham, não tem acesso à internet, ou tem que andam vários quilômetros para conseguir algum sinal. Então a gente aqui que tem tudo de mão beijada praticamente, horário organizado, professores, é querer fazer valer a pena o que a gente tem aqui (*focus 5*, participante feminina 1, 17 anos, Particular Laica).

Para os jovens Rafael e Marco, da Escola Particular Laica, planejar o futuro é uma necessidade, embora não seja um exercício fácil, não se tem segurança sobre o que se planeja alcançar. Planejar contribui para ampliar horizontes, estabelecer metas, planejar-se, programar-se, mesmo que, às vezes, os planos possam ser frustrados, o que não deve gerar desânimo. Por outro lado, também é preciso aprender a viver bem o momento presente, pois o futuro também dependerá da qualidade de como se vive o aqui e o agora, ou seja, presente e futuro estão imbricados, embora cada conquista tenha um gosto especial.

eu sou uma pessoa que faz muitas metas e muitos planos para o dia de amanhã, penso no futuro, eu coloco objetivos de onde eu quero chegar o que eu quero ser e, às vezes, como muitos planos meus já foram frustrados e nem mesmo por isso eu acabo me desanimando, o futuro é uma escolha nossa hoje (*focus 6*, participante masculino 1, 17 anos, Particular Laica).

é importante planejar o futuro. Porém, o mais importante é aprender a viver o agora preocupado se isso vai acontecer ou não, alguma coisa vai acontecer. A graça do futuro é

você não saber o que vai acontecer, e você vai saber na hora que chegar (*focus* 6, participante masculino 4, 17 anos, Particular Laica).

Para os estudantes Michel e Fábio, da Escola Pública da Capital, falar de futuro é uma mescla de sentimentos nem sempre compreendidos ou que se misturam ao mesmo tempo, pelo fato de que cada pessoa possui uma maneira própria e única de conceber e relacionar-se com o que ainda está por vir pela frente, embora há expectativas positivas que os motivam a lutar por seus sonhos.

é que é muito loco quando se fala de futuro (entrevista masculina 2, 17 anos, escola Pública da Capital).

eu, daqui uns quatro cinco anos quero estar bem já, ajudando a minha família, estando num circo bom mesmo e viajando para vários países fazendo o que eu gosto (*focus* 8, participante masculino 3, 17 anos, Pública da Capital).

Os jovens Moisés e Daniel, da Escola Pública da Capital, olham para o futuro na perspectiva de empreendedores e afirmam que pensar sobre o que virá pela frente é desafiador por conta de variáveis externas que influenciam e impactam as escolhas, trajetórias, projetos de vida dentro de cenários e contextos históricos, econômicos incertos, inseguros. Porém, também estão otimistas e confiantes nas escolhas e decisões que estão procurando realizar.

depende, acho que o meu futuro será meio a meio, porque ainda é muito incerto, mas, caso dê tudo certo, eu me vejo com muito dinheiro e com mais ou menos porque eu diria caso que eu encontre a minha vocação, eu vou procurar empreender com ela, fazer algo que me dê uma renda extra, isso porque eu não estou trabalhando, mas caso dê tudo certo na minha vida e eu tenha oportunidades boas eu acho que eu consiga sucesso daqui uns dez anos por aí ou menos (*focus* 8, participante masculino 4, 17 anos, Pública da Capital).

olhando para o futuro assim o que eu penso é que depende, é meio incerto por que eu não sei que futuro esse país vai tomar né, então dependendo do rumo que tomar e se for ladeira abaixo completamente aí o meu projeto de vida vai literalmente virar de cabeça para baixo e aí vai para outro lugar, eu saio daqui, mas caso a coisa prospere vai ser abrir as lojas, focar nesses planos e ajudar a família principalmente, a parte mais necessitada (*focus* 8, participante masculino 2, 17 anos, Pública da Capital).

Os dados evidenciam que são múltiplas e diversas as concepções e os aspectos que as juventudes relataram sobre o futuro pessoal, da sociedade e do planeta. Elas também são perpassadas pelas condições singulares e cosmovisões, tanto na ótica pessoal quanto ao futuro no qual irão viver, desejam viver ou acham possível viver. Tudo isso legitimado e compreendido pelo fator de que cada sujeito, na sua singularidade, ao refletir e referir-se ao futuro, o faz com base em seu contexto e lugar de fala, em experiências, problemáticas, inseguranças e condições, ancoradas nas trajetórias vividas, porém enviesados pela esperança, que oferece luzes, carga positiva de otimismo em direção ao que está por vir pela frente.

Os resultados apresentados e analisados até o presente momento sintonizam-se com vários componentes apresentados por um outro estudo brasileiro, na fala da jovem Karina Penha, ao reforçar o componente da esperança em relação ao futuro, descrito abaixo:

Nossa, eu sou muito sonhadora. Já fui agraciada por poder realizar muitos sonhos, mas a cada sonho realizado um outro nasce e uma grande responsabilidade vem junto dele. Meu sonho é conseguir colocar todos os meus sonhos em prática, transformar a minha comunidade e fazer dela um lugar mais digno para se viver, é poder conhecer o mundo todo e aprender muito com outras culturas e povos, e ver o mundo transformado em um lugar em que todos tenham acesso à educação, saúde e justiça climática. (Penha, 2019)

Diante do que foi apresentado, percebe-se que as perspectivas otimistas sobre o futuro também embasam e estão nos relatos sobre os legados que a geração juvenil atual poderá deixar para as futuras gerações. A estudante Maria, da Escola Pública do Interior, diz que esta geração iniciou um processo de mudança atitudinal em relação à empatia, ao respeito e ao convívio social.

Eu acho que essa geração vai ser a geração que de certa forma iniciou um processo de mudança em relação a empatia, ao respeito, à política que é se interessar, não só se interessar, mas tá ali. Não que essa geração revolucionou o ser humano, mas essa geração deu um passo dentro da pandemia, deu início talvez de uma nova era, um novo jeito de convívio, uma nova forma de pensar, de agir, de *ensinar* as próximas gerações a como ser, assim por diante (entrevista feminina 2, 17 anos, Pública do Interior).

Para a estudante Luiza, da Escola Pública da Capital, em sintonia com a perspectiva de Maria, relata anteriormente, o aprendizado maior adquirido estará voltado mais para a acolhida,

a compreensão e o não julgamento das pessoas em suas experiências e condições de vida, em base às experiências pessoais vividas por eles e elas próprios.

Eu acho que a gente aprendeu muito sobre olhar para as pessoas, não julgar as pessoas pelo que elas passam. Eu acho que os jovens, eles são, eles pensam muito nos outros, porque eles entendem muito o que eles passam, eu acho que toda a vez na verdade que eu penso nos jovens, eu penso nas pessoas que entendem umas às outras, que não julgam, não acham que as coisas são besteira, que a gente realmente sente eu acho que é isso qualquer problema que vai acontecer a gente não acha que é frescura, a gente vai lá e tenta resolver, entendeu? A gente não tenta julgar, não jogar debaixo do tapete, a gente tenta resolver do jeito que dá (entrevista feminina 1, 17 anos, Pública da Capital).

O estudante Michel, da Escola Pública da Capital, relata que na sua intuição, além de serem pessoas mais empáticas, as juventudes serão mais evoluídas, abertas, progressistas e deixarão marcas boas para as gerações futuras.

eu não tenho certeza, mas eu acho que a marca da nossa geração é uma galera mais empática, não sei que marca que a gente deixaria maior assim. Eu acho que a maior marca da nossa geração é que a gente com o tempo vai ser mais evoluída, o meu filho será mais evoluído, mas eu acho que a gente tá numa época que a nossa geração está meio que no mundo, do bem do progresso, apesar de não parecer, quem chega primeiro em Marte, então acho que a geração ela tá vai deixar uma marca boa, eu não sei muito bem (entrevista masculina 2, 17 anos, Pública da Capital).

Para a jovem Eduarda, da Escola Pública da Capital, a geração atual terá maior sensibilidade e capacidade para compreender e dialogar com problemáticas que na atualidade estão mais presentes na vida das pessoas e entre as juventudes, em particular, a saúde mental, a empatia com as pessoas, a natureza, a vida, a sustentabilidade, a atitude disruptiva de padronização de aceitação social.

Principalmente essa de tipo de conversar, a empatia não só gerada pelo político correto, você respeitar o próximo, conversar com ele, entender que doenças mentais não é besteira, hoje em dia você toma mais cuidado com as coisas, eu acho que é a sensação de empatia que a minha geração vai deixar, a empatia no geral, empatia pelo próximo, pela natureza, pela vida, pela vida do outro que está em outro planeta, entendeu, em outro país. A geração é mais sensível em que qualquer um pode ser o que quiser, ninguém precisa seguir um meio,

um padrão, cada um é o que quiser ser, ninguém é de ninguém, ninguém precisa ligar para aquilo, você só deve ligar para aquilo, você não precisa seguir um padrão, você faz o que você quiser, a principal marca direitos iguais de todo mundo, da humanidade em geral, quer fazer alguma coisa faz (entrevista masculina 2, 17 anos, Pública da Capital).

Para a estudante Ana, da Escola Pública do Interior, o legado que ela quer deixar para as futuras gerações é de sobrevivente diante do colapso de uma pandemia, de esperança, de não desistir dos sonhos, dos estudos, ter força de vontade para ser perseverante em meio aos problemas que poderão vir pela frente, e de que é possível vencê-los.

Primeiro de tudo sobrevivência a todo esse colapso da pandemia, e eu quero deixar também esperança. Depois de dois anos a gente está vindo na escola de novo, faltando dois meses para acabar as aulas, eu quero deixar esperança para eles, força de vontade que eles consigam, aguentar o ensino que não é fácil (entrevista feminina 1, 17 anos, Pública do Interior).

No entendimento de Eduarda, Escola Pública da Capital, o legado está fundamentado na luta pelos sonhos, gostos e anseios pessoais e não se prender em medos que possam vir de julgamentos, não aprovação de terceiros ou por falta de apoio e incentivo dos que estão ao seu entorno, ou seja, é preciso desenvolver motivações e determinação suficientes para correr atrás do que julgam ser importante e necessário para eles.

Aproveitem, com certeza, e não deixem de fazer o que você gosta por medo do julgamento. Muita gente gosta muito de fazer alguma coisa mas tem medo do julgamento, do que vão pensar ou então o pai não apoia, ou então vão falar mal, aproveitem e não deixem de estudar. E aproveite porque o tempo passa muito rápido e quando você olha pra trás é melhor você ficar com o arrependimento de ter feito alguma coisa, do que ficar com esse pensamento, se eu tivesse feito, como poderia ter sido, se eu tivesse investido no meu sonho eu poderia muito bem é diferente agora (entrevista feminina 2, 19 anos, Pública da Capital).

Segundo o estudante Nei, da Escola Particular Confessional, as gerações passadas não deram a devida importância para questões ambientais e sustentabilidade do planeta. Para ele, o legado da geração atual dependerá do grau de comprometimento dela para consertar problemas deixados pelas gerações anteriores e mudar o rumo das coisas em vista de um desenvolvimento mais sustentável e responsável para com a governança do planeta diante da

escassez dos recursos naturais que estão cada vez mais ameaçados. Na sua ótica, as juventudes atuais também são vistas pelas gerações anteriores como geração que muito reclama, pouco se compromete, de poucas atitudes que geram transformação na realidade, egoísta, o que poderá comprometer tomadas de decisões para melhorar o mundo futuro.

bom, a nossa geração que a gente vê muito, as gerações passadas não se importavam mais com a questão ambiental. E a partir da nossa geração começou a se dar mais importância porque a gente viu que a água tá batendo na bunda. Se a gente continuar do jeito que a gente continua, este desenvolvimento entre aspas, continuar do jeito que tá não vai ter recursos para as próximas gerações. O legado que essa geração vai deixar vai depender muito do interesse que a nossa geração vai ter em tentar entre aspas consertar o problema que as gerações passadas deixaram? É só que também vai ficar muito conhecido pelo pessoal mais velho brincando que é a geração mi mi mi né, tudo é mi mi mi, se importa, dá importância demais pra alguns coisas pode ser que essa importância demais pra algumas coisas também possa impedir o avanço, o que pode acontecer impedir decisões que podem melhorar o futuro de serem tomadas, porque os jovens estão se importando demais com eles e muito menos com os outros, mas isto daí é questão do que vai acontecer daqui pra frente (entrevista masculina 2, 17 anos, Particular Confessional).

Conforme evidenciado nos resultados, elementos históricos, sociais, políticos, culturais, educacionais, econômicos, faixa etária, entre outros, que situam uma geração no tempo e no espaço, podem contribuir e contemplar mais de uma geração simultaneamente, pois a cronologia, a história, o tempo e o espaço não delimitam a existência de uma mesma e única geração, mesmo que possam compartilhar elementos históricos e culturais, características, idade e valores em comuns (Mannheim,1982).

O conjunto de fatores sociais, culturais, geracionais, históricos, políticos etc., que desencadeiam crises, diferenças e conflitos sociais também provocam mudanças, forçam e conduzem a sociedade a abrir-se para novas perspectivas e demandas introduzidas pelas novas e plurais configurações geracionais juvenis. As crises pelas quais as sociedades contemporâneas e as juventudes passam, de múltipla natureza, no processo de empoderamento e inserção social do jovem, forçam as juventudes, enquanto “recurso latente” disponível em todas as sociedades (Mannheim, 1996) a buscar, lutar e propor mudanças e rupturas que fomentam a dinamicidade e a transformação das culturas e das sociedades.

A perspectiva para esta tese não é tecer comparações e enquadramentos geracionais e emitir juízos sobre as gerações, mas apresentar elementos que possam contribuir para melhor compreender traços, valores, mentalidades e características que estão presentes nas juventudes das gerações atuais, reconhecendo heterogeneidades, individualidades e singularidades. Segundo Rosely Sayão, *In: (Delboni, 2023)* “fazer subdivisões e enquadrar seu filho em uma determinada geração não é muito salutar [...] rotular ou estereotipar seu filho ou filha adolescente é olhar de maneira generalizada para um ser humano cheio de particularidades e singularidades”, ou seja, é fundamentado no olhar direcionado para a individualidade e subjetividade do sujeito jovem que se pode constituir um referencial macro, grupal e familiar, e, com base nele, o olhar individualizado é capaz de compreender conteúdos, características, valores, singularidades, trajetórias e projetos de vida que cada sujeito elabora e carrega consigo.

Complementando o que foi dito anteriormente, ao falar de gerações juvenis, deve-se considerar a “novidade” que estes sujeitos jovens “introduzem sobre um fundo de práticas, mentalidades e valores que já estão relativamente estabelecidos em uma determinada sociedade” (Román, 2022), pois as culturas e gerações juvenis podem ser concebidas como a materialização simbólica do novo emergente, tendências ideológicas e práticas presentes nas sociedades e nos comportamentos sociais, aos quais Regina Novaes (2019), refere-se ao dizer que as juventudes são “espelhos retrovisores”, “alargados” da sociedade, que antecipam e ampliam o que já está presente nelas, porém, nem sempre perceptível.

Para o estudante Fabio, da Escola Particular Confessional, falar sobre o legado que a geração atual irá deixar, é difícil. Porém, pautado no otimismo, diz que será um legado bom, uma geração com uma cara nova, aberta às possibilidades do mundo, interessada por entender os problemas que acontecem no mundo, defensora de causas sociais, ambientais, sobre o aquecimento global, capaz de mobilizar-se por causas nobres como cuidados para com o mundo, ter um bom governo, revolucionária, disposta a mudar o que vê de errado, conquistar o seu espaço de participação e reconhecimento, influenciará positivamente as gerações futuras.

Caraca, difícil. Mas eu acho que vai ser um bom legado, uma geração é uma nova cara, todas as gerações são novas, cada geração é uma geração é uma geração moderna, muito aberta às possibilidades do mundo. Na minha opinião, eu vejo muita gente interessada em entender o que acontece, em resolver os problemas do mundo, sabe? Obviamente ninguém



faz isto sozinho, mas eu vejo causas sociais surgindo, coisas sobre desmatamento que é causa sobre o aquecimento global, vejo muita mobilização da geração nova em prol de coisas que eu vejo como essenciais, como cuidar do nosso mundo, ter um bom sistema de governo. Toda a geração tem posicionamentos diferentes, mas vejo uma geração muito nova, revolucionária, talvez seja uma palavra exagerada mas é o melhor que eu consigo pensar agora, uma geração que tá disposta a mudar o que a gente vê como o clássico sabe, disposta a mudar pra melhor as coisas. É parece que é uma geração que quer cavar seu espaço, quer buscar participar, falar sobre, se posicionar. Uma geração muito nova, diferente das outras, muito diferente da dos meus pais por exemplo que eu não sei a que ponto nossos pais viram as diferenças entre eles e os pais deles e eu hoje, eu vejo que tem muita diferença da minha e dos meus pais, e meus pais mudaram muito por causa da minha geração (entrevista masculina 1, 17 anos, Particular Confessional).

Acreditamos que os resultados apresentados sobre as perspectivas e legados otimistas evidenciados pelas juventudes em relação ao futuro pessoal, da sociedade e do planeta, em geral, dialogam com a fala da jovem Penha, referente a outro estudo brasileiro mencionado.

O engajamento da jovem em causas socioambientais no estado do Maranhão/Brasil, reforça que as condições socioeconômicas, o contexto e o clima social mais amplo da sociedade na qual os indivíduos vivem impactam suas trajetórias e seus projetos de vida, mas que, com esperança, educação de qualidade, realismo, lucidez, vivência religiosa, apoio familiar e determinação, é possível construir trajetórias de vida positivas, acalentar projetos de vida e perspectivas de futuro otimistas, deixar legados e histórias de vida de jovens que também servem de inspiração para outras juventudes e gerações. Segue na íntegra o seu depoimento:

Cresci em um bairro extremamente violento, ao longo da minha infância e adolescência presenciei muitos tiroteios, sofri vários assaltos, vi muitos amigos que cresceram comigo perderem a vida para o tráfico e para as drogas. Eu, uma menina negra do subúrbio crescendo nessas condições, teria tudo para não ter grandes sonhos, mas eu decidi que comigo seria diferente, que eu poderia mudar o mundo e fazer dele um lugar melhor para se viver, nem que fosse apenas o mundo de alguém, uma outra criança que cresceu na periferia ou uma menina negra como eu. A educação, a minha fé e o incentivo e apoio da minha família, a qual não teve acesso a uma educação de qualidade, foram a chave para isso (Penha, 2019).

Conforme demonstrado, as perspectivas de vida e os legados otimistas das juventudes e gerações juvenis atuais versam sobre aspectos e componentes diversos sobre os quais as suas trajetórias, cosmovisões e seus projetos de vida são construídos e se inspiram também a fim de alimentar seus sonhos, fazer suas escolhas, “esperançar” diante de inseguranças, medos, ameaças que as sociedades contemporâneas lhes apresentam. Mas também, e acima de tudo, das oportunidades e perspectivas de vida que tecem, alimentam e impulsionam suas escolhas e seus sonhos a olhar para frente com otimismo, serem protagonistas e contribuir para um futuro melhor para si, para a sociedade e para o planeta, sob aspectos e dimensões diversas.

As transformações culturais, sociais, econômicas, políticas, ambientais, tecnológicas, entre outras, que afetam as sociedades contemporâneas têm gerado profundas mudanças de mentalidade, cosmovisão e na forma como os indivíduos relacionam-se com a vida, o futuro, o trabalho, o tempo, as relações sociais e interpessoais em geral. Diante disso, “as condições de construção de um projeto para a vida profissional/pessoal vem se modificando substancialmente” (Korman Dib & Castro, 2009: 4). Nesses contextos, os jovens, por estarem em um momento muito particular da vida para fazer escolhas, tomar decisões e fazer planos, mesmo que as decisões e escolhas não sejam cabalmente todas feitas durante a juventude, são um dos segmentos sociais mais afetados (Corrêa & Jobrim e Souza, 2015).

Os resultados apresentados de uma certa maneira, também traduzem e operacionalizam a mensagem que o papa Francisco deixou para os jovens universitários portugueses por ocasião da Jornada Mundial da Juventude realizada na cidade de Lisboa, em 2023<sup>105</sup>. Diz Francisco aos jovens:

Amigos, permiti que vos diga: procurai e arriscaí. Neste momento histórico, os desafios são enormes, os gemidos dolorosos: estamos a viver uma terceira guerra mundial feita aos pedaços. Mas abracemos o risco de pensar que não estamos numa agonia, mas num parto; não no fim, mas no início dum grande espetáculo. E é precisa coragem para pensar assim. Por isso sede protagonistas duma “nova coreografia” que coloque no centro a pessoa humana, sede coreógrafos da dança da vida [...] tende a coragem de substituir os medos

---

<sup>105</sup>Francisco. Viagem Apostólica a Portugal: Encontro com os jovens universitários (Universidade Católica Portuguesa de Lisboa, 3 de agosto de 2023). Vatican. 3 ago. 2023. Disponível em: <https://www.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2023/august/documents/20230803-portogallo-universitari.html>. Acesso em: 20 abr. 2024.

pelos sonhos: substituí os medos pelos sonhos, não sejais administradores de medos, mas empreendedores de sonhos! (Francisco, 2023)

Para muitas juventudes o futuro é revestido de otimismo e de esperança, sem desconsiderar as dificuldades e ameaças. Porém, também se faz necessário educar para o otimismo e a esperança. Eles são componentes importantes para inspirar e orientar as trajetórias, cosmovisões, escolhas, perspectivas de futuro e projetos de vida das juventudes na contemporaneidade, muitas delas desesperançadas, por situações e condições diversas.

### ***7.3.3 A Geração atual será mais comprometida com os direitos humanos e sociais***

Outro legado que as juventudes entrevistadas disseram que vão deixar para as gerações futuras é o comprometimento com a defesa e promoção dos direitos humanos e sociais das pessoas. Os valores, em geral, emergem de fontes diversas enquanto princípios que forjam identidade e inspiram modos de ser e agir individuais, coletivos, institucionais, entre outros. Além dos valores pessoais, grupais, culturais, institucionais, organizacionais, há valores universais que tocam diretamente a vida e a dignidade inviolável da pessoa humana.

Há um conjunto de valores reconhecidos universalmente como “direitos humanos” (Nações Unidas, 2020), inerentes, inatos e fundamentados na dignidade do ser humano, sem distinção de sistema ou cultura, raça ou gênero, condição física, psíquica, social, econômica que também precisam ser ensinados, socializados, aprendidos e respeitados, pois são “universais, invioláveis e inalienáveis” (Pontifício Conselho Justiça e Paz, 2005: n. 153) sobre os quais estão fundamentados a dignidade e a singularidade de todo e cada ser humano.

Um fator interessante é que apenas estudantes femininas das escolas particulares laica e confessional evidenciaram que as juventudes atuais serão mais comprometidas e sensíveis para com os direitos humanos e sociais. Isso não reflete juízo de valor da nossa parte. Porém, foi uma evidência encontrada nos resultados que julgamos ser relevante o seu destaque.

Para a estudante Mara, a contribuição que irão deixar estará relacionada ao cumprimento dos direitos e da cidadania, entre eles, o direito à educação.

Acho que sempre lembrar os direitos que nós temos e nunca esquecer disso e a se a gente tem um direito de cidadão como por exemplo a gente tem discutido a educação. É um direito que nós temos eu acho que durante essa minha geração a minha ideia particular é sempre

relembrar isso sabe que o jeito que nós temos e o real valor que a gente tem que dar para isso (entrevista feminina 2, 17 anos, Particular Laica).

A estudante Aline diz estar esperançosa que a sua geração seja mais aberta e engajada no combate a discriminação e indiferenças, seja mais tolerante, valorize a vida e esteja mais ciente e disposta a combater as problemáticas e ameaças futuras.

Eu espero, vamos ser esperançosos que a minha geração seja uma geração muito mais aberta e muito mais engajada nessas questões de combate à discriminação, de diferenças em geral, financeiras, raciais, tudo isso. Eu imagino que a nossa geração vai ser uma muito mais aberta, não vai passar intolerância para os nossos filhos. Eu sinto que a quantidade de intolerância na próxima geração vai ser muito menor do que a intolerância que a gente tem hoje em dia. Eu sinto que essa geração tá muito mais aberta a essas coisas, tá muito mais engajada nessas coisas, a maior parte. O legado que a gente vai deixar: a valorização da vida com certeza, diminuir a falta de intolerância, enxergar o próximo como a si mesmo e, principalmente, eu espero que a gente passe todas essas questões de estar um pouco mais acordado pra todas essas situações que vai afetar a vida deles no futuro (entrevista feminina 1, 17 anos, Particular Confessional).

A estudante Nara reforça a dimensão da defesa dos direitos e da cidadania dos indivíduos e de causas sociais.

Sim, tem a causa da gente ter o nosso direito. Então eu acho que quando falem questões de ter nossos direitos é como cidadã a gente corre muito atrás disso. É como por exemplo, é houve uma história de querer privatizar o SUS. A gente foi atrás, a gente lutou, então acho que a gente vai atrás dos nossos direitos. E assim é a gente é tem essa união como fala do a questão dos nossos direitos (entrevista feminina 2, 17 anos, Particular Confessional).

Os relatos apresentados indicam que os direitos humanos e sociais são inalienáveis. Estes valores e direitos devem ser transmitidos horizontal e verticalmente entre as gerações porque deles dependem a boa, respeitosa e justa convivência racional em sociedades cada vez mais plurais e multiculturais para a qual a educação exerce um papel fundamental, somada às outras instâncias, instituições e atores educativos (Manríquez, 2007), em vista de combater e mitigar preconceitos, intolerâncias, desigualdades, fundamentalismos, negação de direitos,

entre outros, e promover a vida e a dignidade de cada ser humano. Para que isto aconteça, faz-se necessário educar para os direitos humanos e sociais e educar-se também para eles.

Nas entranhas da educação, há sempre desdobramentos de possibilidades e oportunidades. Dessa premissa, nascem a vocação e a natureza emancipadora da educação porque alimenta o sentido da alternativa, da oportunidade e da cultura da mudança: ela existe porque as coisas podem ser diferentes e podemos mudá-las (Roca, 1996).

Educar para outros mundos possíveis “é fazer da educação um espaço de formação crítica [...] é educar para mudar radicalmente nossa maneira de reproduzir nossa existência no planeta” (Gadotti, 2003: 55). Não se pode mudar o mundo sem mudar as pessoas (La Tayle & Menin, 2014), e não se pode mudar o rumo do mundo sem educar as pessoas para realizar as mudanças necessárias para se conviver em sociedades cada vez mais plurais e multiculturais, que respeitam, promovem e educam para os direitos humanos, a fim de que as diferenças não sejam interpretadas como preconceitos, inimizades e causas de conflitos, mas conhecidas e respeitadas na convivência social.

### **Conclusão**

Esse capítulo visou apresentar e analisar perspectivas de futuro relatadas pelas juventudes participantes. Os resultados evidenciaram que para cada categoria apresentada há perspectivas múltiplas e diversas ressaltadas como componentes para um contexto “pós-pandemia” da Covid-19, resguardando não apenas as singularidades dos sujeitos, mas também a heterogeneidade das condições e perspectivas de vida que os acompanham, independentemente do sexo e do estabelecimento de ensino no qual estudam.

Conforme evidenciado, há nas trajetórias das juventudes, quanto em seus projetos de vida, uma mescla de sentimentos otimistas e pessimistas, medos, indecisões, busca por autonomia pessoal e financeira, aprendizados, entre outros, perpassados por contrastes, descontinuidades e desigualdades que interferem na concepção e projeção em relação a um futuro pessoal, coletivo ou do planeta, ainda mais acentuados pela Covid-19 em termos de incertezas, inseguranças, ameaças e de sustentabilidade.

Os resultados indicam que cada vez mais as expectativas e os anseios pessoais dos sujeitos jovens sobre suas trajetórias e seus projetos de vida estão profundamente interligados com as condições socioeconômicas, políticas, crises e as ameaças que impactam o presente e

o futuro do planeta, das sociedades e dos contextos nos quais vivem, ou seja, por mais que as trajetórias e os projetos de vida sejam singulares, eles são impactados pelos contextos e expectativas das sociedades nas quais vivem.

O primeiro ponto a ser destacado versa sobre as trajetórias e os projetos de vida das juventudes pesquisadas, enquanto concluintes do ensino médio. Ele indica ao menos três direcionamentos, conforme as condições socioeconômicas, perspectivas de vida e localização geográfica dos participantes. Uma parcela dos sujeitos pensa em fazer um curso técnico e arrumar emprego, particularmente, uma grande parcela dos que estudam nas escolas públicas; os que visam entrar na universidade de imediato, enquanto um percurso quase natural ao concluir o ensino médio, estão nas escolas particulares, em geral; e os que se sentem perdidos sobre o que fazer na vida, independentemente da classe social, pois julgam que a escolha da carreira e de um curso universitário não são as únicas prioridades ou demandas das juventudes nessa etapa da vida ou de um projeto de vida. Há outras demandas e necessidades existenciais juvenis que também precisam ser consideradas e integradas nele.

O segundo ponto que nos chama a atenção sobre os projetos de vida, em perspectivas de futuro, abordou temas relacionados a qualidade da convivência familiar, constituição familiar e vários componentes que as abarcam, ou seja, como esta geração se vê em relação à constituição de uma família e quais elementos foram evidenciados por ela. Percebeu-se que o fato de pertencerem a uma geração bem recente, podendo-se assim dizer, sem que isso implique algum tipo de julgamento, as perspectivas também são múltiplas.

Há juventudes que pretendem constituir família, independentemente do momento histórico e das perspectivas de futuro incertas e inseguras; há outras que colocam a possibilidade de constituir família depois de concluir um curso universitário e adquirir autonomia financeira, ou seja, retardam a possibilidade de constituir família; há outras que, independentemente do contexto e das perspectivas de futuro, não pensam ainda sobre este tema; há outra parcela que demonstrou não querer ter filhos devido às inseguranças em relação ao futuro da vida pessoa, do planeta, insegurança profissional e em qual futuro estas crianças irão viver; por fim, há outras que dizem não quererem ter filhos biológicos, mas adotar filhos, em vista de não povoar mais um mundo no qual os recursos naturais estão quase esgotados, mas ajudar a aliviar o sofrimento de crianças já nascidas, por meio da adoção.

O terceiro ponto a ser destacado refere-se a perspectivas de futuro e legados que as juventudes apresentam para contextos “pós-pandêmicos” ou para uma “pandemia em transição”. Eles são diversos, plurais, ambivalentes, acompanhados de sentimentos e perspectivas pessimistas, otimistas e de uma geração comprometida com os direitos humanos e sociais. As perspectivas apresentadas, além de indicar perspectivas concretas de como as juventudes se veem em perspectivas de futuro, oferecem chaves de leitura para que se possa compreender e indagar os resultados e fomentar também estudos futuros aprofundados sobre juventudes a fim de compreendê-las mais e melhor.

Os enfoques pessimistas evidenciados indicam componentes relacionados a uma geração com atitudes egoístas, individualista, acomodada, com falta de comprometimento social e político, de uma parcela das juventudes frente ao futuro, particularmente no que tange aos cuidados para com a sociedade, a convivência social, a sustentabilidade do planeta e em qual futuro irão viver. Por sua vez, as perspectivas e legados otimistas abarcam referenciais e componentes diversos.

Eles versam sobre desejos, sentimentos, motivação, sonhos, aprendizados, empatia, superação, desejos de mudanças e transformação social, entre outros, que envolvem perspectivas pessoais em relação à sociedade, ao futuro e à sustentabilidade do planeta. Por fim, os resultados indicam que também há uma parcela das juventudes comprometida com causas relacionadas aos direitos humanos e sociais, por serem mais sensíveis a questões emergentes de raça, gênero, preconceitos etc.

Uma reflexão a ser feita nesse contexto é: como dar a cada uma dessas temporalidades a sua devida importância, uma vez que a pessoa só tem ao seu dispor o tempo presente? Como fazer para que ele não esteja desvinculado do passado (este composto de percursos vividos e com base nos quais a pessoa seja capaz de ver-se e encontrar-se nele em busca de compreender-se nele, livre de julgamentos)?

Cada indivíduo carrega consigo o seu passado, vive o seu momento presente e sonha com um futuro próprio, a seu modo, com base no que ele tem à sua disposição de experiência, trajetória, medos, indefinições, condições e possibilidades (Grisi & Souza, 2017), sem cair em perspectivas estritamente meritocráticas ou fatalistas da sociedade, próprias de sociedades capitalistas neoliberais.

Viver, esperar, planejar, escolher, programar o tempo presente em função de um dever, é uma experiência complexa e desafiadora para o ser humano, particularmente nos tempos atuais, em sociedades altamente competitivas, efêmeras, líquidas, imediatistas, individualistas, consumistas etc. Diante de cenários e contextos desafiadores, só é possível “viver-se plenamente o tempo quando a espera se converte em esperança” (Pais, 2012: 276).

Em continuidade com o pensamento de Pais, Paulo Freire (1992) reforça que a esperança não é espera passiva, mais movida pelo verbo esperar, ou seja, uma espera ativa. Esperar é levantar, ir atrás, construir, não desistir, é juntar-se com outros para fazer de outro modo. Continua Freire, “[...]minha esperança é necessária, mas não é suficiente” [...] enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica” (Freire, 2001: 10-11). A esperança sozinha “não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica como o peixe necessita da água despoluída” (Freire, 2001: 12).

Por fim, julgamos que os resultados apresentados nesse capítulo oferecem chaves de leitura e insumos para futuros trabalhos e estudos, entre eles, de continuar o entendimento das causas que amedrontam as juventudes, geram inseguranças e incertezas em relação ao futuro pessoal, social, profissional e em qual futuro irão viver, acompanhadas de suas prerrogativas próprias e singulares. Esses sentimentos condicionam e podem determinar suas escolhas e decisões em relação a suas trajetórias atuais e seus projetos de vida futuros.

Para tanto, é de fundamental importância fomentar e qualificar os canais de diálogo com as e os jovens, dar voz a elas nas famílias, nas escolas, nos grupos, na sociedade em geral, para que possam falar sobre seus sentimentos, anseios, angústias, sonhos, medos, perspectivas de futuro, uma vez que poderá estar em jogo não apenas a qualidade ou a continuidade de suas trajetórias e seus projetos de vida, mas também o futuro como um todo, do qual as juventudes também são sujeitos e atores com potencial de transformação, ou seja, tê-las como causa de cuidados e protagonismos, parte da busca por soluções e respostas a problemáticas e ameaças que podem colocar em risco as suas vidas, sonhos trajetórias e projetos de vida, a vida humana e a vida do planeta.



## CONCLUSÃO GERAL

A presente tese buscou investigar e dialogar sobre como as juventudes podem viver suas trajetórias de vida e construir projetos futuros em contextos contemporâneos permeados por crises de diversas naturezas e ameaçadores, nos quais a pandemia da Covid-19 tornou-se uma complexa e ameaçadora expressão de insegurança ontológica para as trajetórias e os projetos de vida das juventudes do último ano do ensino médio em escolas particulares e públicas no estado de São Paulo.

Por ter sido um acontecimento catastrófico global, a Covid-19 “expresa la intensidad de nuestra interdependencia como seres humanos compartiendo el mismo hogar que es nuestro planeta; y no se trata solo una crisis sanitaria, sino también una crisis ecológica, política y social” (Pleyers, 2020), *In: Villacís & Calderón-Veléz, (coord.), 2020: 13*), podendo desencadear crises de sentido de vida para as gerações atuais e as futuras, devido às inseguranças pelas quais a humanidade passa devido aos processos de desintegração entre os humanos, a natureza e as sociedades que têm acentuado e acelerado o desequilíbrio no uso dos recursos naturais e cuidados para com o planeta, cujos alertas já estão sendo emitidos há décadas, pela natureza, no globo terrestre (Souza Santos, 2021). Aprofundando um pouco mais este tema, de extrema urgência e importância, Pleyers reforça que:

La pandemia nos cuestionó en lo más profundo de nuestro ser. Nos llevó a pensar en “nuestra vida y su significado” [...] Reveló nuestra vulnerabilidad como seres biológicos, humanos, sociales y espirituales. [...] el confinamiento y el miedo del contagio tuvieron un impacto profundo en la Subjetividad de los individuos, en su concepción de sí mismos, en su proyección como actores de su vida (la subjetivación), y en su relación con los demás y su sociedad. [...] Las vías para afrontar esta crisis no se pueden formular solo en términos sanitarios, económicos y políticos [...] la importancia del cuidado de sí pero también de la alteridad [...] nuestra capacidad de redefinir lo que es el ser humano, y de vivir juntos en un planeta limitado que es nuestro hogar común [...] la afectividad emocional puede ser un elemento fundamental para repensar la educación y la comunicación [...] frente a una “infodemia” de falsas noticias, de teorías conspiracionistas, de reinterpretación de la crisis por visiones del mundo reaccionarias y del control de la sociedad y de la información por regímenes y tendencias autoritarias”. (Pleyers, 2020 *In: Villacís & Calderón-Veléz, (coord.), 2020: 20-23*)

A consciência e as atitudes de interdependência tecidas por misturas e transformações sociais, políticas, econômicas, ecológicas, entre outras, devem levar-nos a tratar a Terra e os ecossistemas como atores orgânicos indispensáveis para a perpetuação da espécie humana e não meros objetos e recursos de exploração e consumo econômico e material.

Devemos, enquanto humanos, reaprender a concebê-los como local de vida, cuidado, morte e renascimentos contínuos em que as nossas relações de engendramento com os outros e o todo enfatizam a necessidade de nutrir, cuidar e equilibrar. É necessário cultivar relações de independência íntima e responsabilidade pelos e com os outros humanos e seres vivos enquanto forma de superação da epistemologia modernista da política e da economia extrativista e colonizadora, ou seja, como é possível chamar de racionalista a um ideal de civilização culpado de um erro de previsão tão maciço que impede os pais de deixarem um mundo habitado e habitável aos seus filhos? (Puddephatt, 2022).

Com maior ou menor extensão etária, salvaguardando condições, trajetórias, contextos e singularidades de cada indivíduo jovem, a juventude é uma etapa da vida humana, embora complexa, bastante oportuna para aprendizados, transformações e conhecimentos que embasam a elaboração e a gestão orgânica de processos existenciais que requerem escolhas e decisões mais amadurecidas e efetivas que abarcam a integralidade da vida do sujeito jovem. Os aprendizados, conhecimentos e maturações alcançados e desenvolvidos oferecem maior autonomia, capital e empoderamento para as juventudes poderem se posicionar diante de si e do mundo no contínuo aprendizado de dizer a sua própria palavra criadora de sentidos e de outros mundos possíveis (Fiore, *apud* Freire, 2005).

As trajetórias existenciais e sociais juvenis, na contemporaneidade, têm recebido cada vez mais características de diversidade, dinamicidade, deslinearidade, fraturas e descontinuidade devido às transformações socioculturais, condições socioeconômicas, incertezas, inseguranças, crises e ameaças que as sociedades atuais lhes impõem e com as quais é preciso aprender a viver, conviver e sobreviver. Os resultados indicam que a conclusão do ensino médio, em particular, fomenta trajetórias múltiplas, diversas e desiguais para as juventudes que conseguem concluir essa etapa de escolarização, entre jovens das escolas particulares e públicas, sobre as quais os projetos de vida também são impactados, pensados, construídos e vividos.

O projeto de vida, nesse sentido, torna-se, enquanto campo de possibilidades, “o instrumento básico de negociação da realidade” (DeLuca; Rocha-de-Oliveira & Chiesa, 2016: 466). Ele parte de processos sócio-históricos amplos que favorecem uma interpretação da sociedade na qual o sujeito está situado e/ou na qual deseja viver enquanto potencial transformador. O “campo de possibilidades é um conceito fundamental para compreensão da maneira pela qual os projetos movimentam-se ao longo de uma trajetória de vida, coerentemente ou não” (DeLuca; Rocha-de-Oliveira & Chiesa, 2016: 466).

As premissas apresentadas acima, indicam a urgente necessidade e tomadas de decisões pessoais, políticas e econômicas que também impactam as trajetórias, os valores e os projetos de vida das juventudes ao depararem-se com a pandemia da Covid-19, que desencadeou diversos e desiguais prejuízos em suas vivências, sonhos, escolhas, decisões e perspectivas de vida que impactam suas cosmovisões, utopias e projetos de vida.

O trabalho de campo coletou e analisou dados que expressam vivências, valores, sentimentos, cosmovisões, prejuízos, aprendizados, perspectivas de vida e de futuro otimistas e pessimistas, atitudes que mais impactaram os sujeitos entrevistados no confronto e decorrentes da Covid-19, segundo seus relatos.

### **Principais resultados e conclusões gerais**

Os resultados indicam uma gama de diversidade bastante significativa que não deve ser desconsiderada sobre a natureza e a pluralidade de condições que permeiam o universo juvenil e suas desiguais e singulares trajetórias nessa etapa da vida e de concluintes do ensino médio, nas experiências vividas por cada sujeito em suas trajetórias existenciais, escolares, sociais e laborais, tendo presente que, para muitos estudantes das escolas públicas brasileiras, o trabalho é um componente importante que os acompanham em suas trajetórias durante o ensino médio, com formatos e naturezas diversos, uma preocupação ou necessidade que, em geral, jovens do ensino médio das escolas particulares não têm de imediato.

Para além das prerrogativas apresentadas, há outras demandas e necessidades existenciais e condicionantes que compõem e perpassam as trajetórias, problemáticas e perspectivas de vida das juventudes brasileiras, além das trajetórias escolares que precisam ser melhor conhecidas e singularizadas a fim de propor diálogos honestos e contínuos com os sujeitos jovens com base em suas condições, demandas e circunstâncias reais, para não serem

vitimizados ou invisibilizados por ideologias meritocráticas que, em muitas situações, visam instrumentalizá-los e transformá-los apenas em dados estatísticos para atender interesses mercadológicos e ideológicos diversos, esquecendo-se de que as e os jovens são sujeitos sociais, históricos, partícipes da sociedade.

Os dados coletados buscaram responder à pergunta de investigação em vista de compreender como os efeitos da pandemia da Covid-19, enquanto expressões de inseguranças ontológicas, afetaram as trajetórias e projetos de vida das juventudes do último ano do ensino médio, em escolas particulares e públicas no estado de São Paulo.

Para responder à indagação apresentada acima, foram elaborados os objetos geral e específicos que buscaram explorar as compreensões que as juventudes têm sobre suas trajetórias e seus projeto de vida, descrever efeitos e prejuízos que impactaram a vivência de suas trajetórias e definições de seus projetos de vida, identificar aprendizados e perspectivas de futuro no confronto com a Covid-19 que poderão acompanhar as juventudes em suas trajetórias e seus projetos de vida futuros, sobre os quais também emergiram sentimentos e legados otimistas e pessimistas sobre o futuro pessoal, da sociedade e que os esperam em um contexto “pós-pandêmico” ou de uma pandemia em transição.

Por sua vez, os resultados confirmam a hipótese inicial: “A Covid-19, sendo uma expressão significativa da insegurança ontológica nas sociedades contemporâneas, tem gerado um impacto profundo e diversificado nas trajetórias e nos projetos de vida dos alunos do último ano do ensino médio das escolas públicas e particulares do estado de São Paulo, e espera-se que esse impacto se reflita em mudanças nas perspectivas de futuro, nas decisões educacionais e profissionais, bem como na saúde emocional e social dos alunos, com variações significativas de acordo com o contexto social e pessoal de cada jovem”.

Os resultados indicam que essa hipótese se manifesta em: perdas, dificuldades e inseguranças diversas e desiguais, sobre suas vivências familiares, mortes, desemprego e perda de renda; trajetórias educacionais e acadêmicas; socialização escolar, devido ao distanciamento físico e às aulas à distância, sobre ansiedade, inseguranças, medos e saúde mental, presentes em suas trajetórias e que também podem impactar em seus projetos de vida futuros e suas visões de mundo. Por outro lado, a Covid-19 também tem proporcionado aos jovens diversas aprendizagens relacionadas ao autoconhecimento, ao amadurecimento pessoal, à valorização da família, à empatia, à saída da zona de conforto, à apreciação de valores, à valorização da

vida e à busca do sentido da vida. Os resultados foram melhor apresentados e explicitados nos capítulos quarto ao sétimo.

A estrutura da presente tese foi composta de sete capítulos. Os três primeiros capítulos versaram sobre a contextualização, a intencionalidade, a fundamentação teórica e o desenho metodológico adotados para a pesquisa e a tese, argumentando sobre a sua legitimidade em diálogo com os conceitos teóricos adotados, fundamentados e dialogados com seus respectivos autores contemporâneos e o contexto brasileiro impactado pela pandemia da Covid-19, no qual estão inseridas as juventudes de escolas particulares e públicas do último ano do ensino médio no estado de São Paulo, atores principais e fonte primária dos dados para essa pesquisa e tese.

Os resultados emergentes do trabalho de campo foram transcritos, tratados, organizados, agrupados e analisados em quatro capítulos, do quarto ao sétimo, cada qual acompanhado de suas macrocategorias e subcategorias de análises criadas e emergentes embasadas nos dados coletados, para poder organizar, apresentar, dialogar e analisar de maneira efetiva os conteúdos, para que possam garantir a validade e a confiabilidade dos resultados apresentados.

O quarto capítulo, para responder ao objetivo específico primeiro “Explorar as percepções das juventudes do último ano do ensino médio sobre suas trajetórias e projetos de vida, assim como fatores que influenciaram suas escolhas e decisões durante esta fase de suas vidas” e à sua hipótese específica: “A compreensão das e dos estudantes concluintes do ensino médio sobre os seus projetos de vida será marcada por percepções e experiências que refletem o dinamismo e a singularidade das suas trajetórias. Estas percepções e definições poderão ser influenciadas e variar em função de fatores como o contexto familiar, o sexo e o tipo de instituição de ensino, esperando-se que estes condicionantes desempenhem um papel importante nas decisões dos alunos durante esta fase das suas vidas”, apresentou e explorou compreensões diversas que as juventudes participantes evidenciaram sobre a vivência de suas trajetórias e definições sobre projetos de vida.

Há, nos resultados coletados, a indicação de que as vivências das trajetórias juvenis são plurais, diversas e singulares. Cada sujeito jovem, por mais que possa desfrutar de características geográficas, históricas, escolares, econômicas, sociais e culturais, entre outras, semelhantes que poderiam até proporcionar elementos comparativos comuns, são constituídos

por subjetividades, responsabilidades, demandas e vivências singulares, que os tornam únicos em seus modos de ser, pensar, agir e conviver, diferenciados pelo sexo.

As demandas, condições e trajetórias que vivenciam também interferem na compreensão, diversificação e definição de seus projetos de vida que, conforme foi apresentado, possuem componentes plurais, diversos, dinâmicos e singulares, neste caso, com pouca relevância na diferenciação ente os sexos e os estabelecimentos de ensino, no que tange à sua compreensão e definição conceitual. Uma diferenciação importante a ser evidenciada é que o componente “trabalho” está muito mais presente na vivência das trajetórias e projetos de vida das e dos estudantes do ensino médio das escolas públicas do que nos das escolas particulares, que no caso dos estudantes provenientes das escolas públicas poderá ser um fator determinante ou condicionante para ingressar e permanecer no ensino superior.

Outro fator relevante a ser destacado é que os resultados convergem para três dimensões constitutivas de um projeto de vida para os estudantes participantes, englobando as dimensões pessoal, profissional e ética, com base nas quais foi apresentada, pelo autor dessa tese, uma proposição de componentes para cada uma das dimensões considerando a experiência da Covid-19 vivenciada pelos participantes.

Sobre descobertas e resultados mais relevantes, as percepções e compreensões que as juventudes pesquisadas têm sobre o projeto de vida revelam que, se por um lado, no contexto da última reforma educacional brasileira (2017<sup>106</sup>) ele torna-se um componente transversal obrigatório para as políticas educacionais e projetos pedagógicos para o ensino médio brasileiro, que oportuniza o protagonismo do estudante na escolha de determinados itinerários e componentes educativos, a compreensão e percepção das juventudes volta-se para diversos elementos que podem ser melhor estudados e compreendidos considerando as condições, problemáticas e realidades dos sujeitos estudantes, em vista de ajudá-los a refletir e compreender de maneira efetiva a sua finalidade pedagógica transversal não apenas nas suas trajetórias escolares, mas também individualizar diversas outras percepções e compreensões que um projeto de vida poderá receber em razão de condições, trajetórias, contextos, biografias, demandas e perspectivas de vida das juventudes, acompanhadas de seus legítimos anseios e

---

<sup>106</sup> BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Lei nº 13.415 de 16/02/2017. Diário Oficial da União, 17 fev. 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 23 mar. 2024.

demandas que abarcam diversas dimensões da existência humana juvenil, para além de saber discernir e escolher a área de estudo ou trabalho na qual pretende fazer carreira profissional.

Os resultados também sugerem que o tema das trajetórias e projetos de vida devem ser melhor compreendidos e individualizados em suas perspectivas processuais e metodológicas na contemporaneidade devido às particularidades das condições dos sujeitos juvenis em seus percursos em direção à vida adulta serem menos previsíveis e não lineares, muitas vezes fraturados ou descontínuos, por causa das transformações pelas quais passam as sociedades contemporâneas que imputam às juventudes, particularmente, diversas e desiguais inseguranças ontológicas que podem impactar profundamente suas trajetórias, cosmovisões, perspectivas e projetos de vida que as façam prorrogar ou retardar suas escolhas definitivas em relação à idade, em relação às gerações que as precederam.

O quinto capítulo, para responder ao objetivo específico segundo “Descrever os efeitos que as juventudes do último ano do ensino médio atribuem a pandemia da Covid-19 em suas trajetórias e na definição de seus futuros projetos de vida” e à sua hipótese correspondente “A experiência vivida pelas juventudes do último ano do ensino médio com a pandemia da Covid-19 traduziu-se em dificuldades diversas e desiguais de acordo com o contexto familiar, o sexo e o tipo de estabelecimento de ensino, identificando impactos que prejudicaram as suas trajetórias e os seus projetos de vida, particularmente em relação à saúde mental, ao medo, à vida acadêmica, ao desemprego, à perda de rendimentos, à socialização, às escolhas e decisões, entre outros aspetos”, versou sobre prejuízos e dificuldades que as juventudes relataram enquanto decorrentes da Covid-19 em suas trajetórias e projetos de vida juvenis e escolares. Os resultados reforçam e confirmam a hipótese de que as consequências da pandemia da Covid-19 afetou as juventudes em diversas dimensões e de maneira desigual, gerando inseguranças ontológicas que as impactaram profundamente.

Várias expressões de inseguranças ontológicas foram identificadas e mencionadas pelos participantes, porém, outras, ainda, poderão manifestar-se, futuramente, com outros tipos de consequências e dificuldades em razão dos prejuízos vividos ou desencadeados no contexto social mais amplo, de modo particular no que tange aos percursos e defasagens educacionais, laborais, saúde emocional e maior autoconfiança para fazer escolhas e tomar decisões de maneira mais assertiva e efetiva.

Por sua vez, as trajetórias escolares presenciais foram interrompidas bruscamente pelos acontecimentos pandêmicos, acarretando uma série de desafios, prejuízos e dificuldades para todas as juventudes concluintes do ensino médio, em particular, sobre dificuldades de adaptação aos estudos no formato digital e/ou remoto tanto por jovens de escolas particulares quanto de escolas públicas, a autodisciplina para estudar, distrações, falta de espaços adequados para estudar em casa e a qualidade do ambiente familiar coabitado por outros membros em outros afazeres domésticos ou trabalhos *home office*, inseguranças com os conhecimentos e aprendizados obtidos.

As juventudes das escolas públicas sentiram-se mais prejudicadas em suas trajetórias educacionais, condições e aparatos tecnológicos e internet para estudar em casa, compartilhando ambientes com outros familiares e evidenciaram também mais os aspectos de conflitos familiares em razão de conviver muito tempo e o dia todo com outras pessoas da família, durante a pandemia. Por sua vez as juventudes de ambos os sexos e de todos os estabelecimentos de ensino mencionaram a insegurança educacional em relação aos conteúdos acadêmicos aprendidos.

As juventudes femininas das escolas particulares e públicas, evidenciaram mais que as juventudes masculinas, os componentes da ansiedade e da saúde mental nas suas vivências e falas. Por outro lado o componente do medo foi mencionado por jovens de todos os estabelecimentos de ensino e de ambos os sexos. Sobre a dimensão e o componente familiar, os resultados reforçam que o isolamento social e o confinamento doméstico evidenciaram diversos conflitos e expressões de violências entre membros familiares para uma parcela significativa da população juvenil, além óbitos de familiares e amigos, desemprego, perda de renda pessoal e familiar.

Os resultados também indicam que diversas juventudes das escolas públicas e mais empobrecidas, precisam contar com o apoio de políticas públicas mais amplas e efetivas para auxiliá-las em suas demandas, direitos e problemáticas educacionais, existenciais, laborais, familiares, socioeconômicas e de saúde mental para sentirem-se mais amparadas, preparadas e encorajadas em suas trajetórias e perspectivas de futuro em vista de construir projetos de vida realistas e robustos que lhes tragam sentidos para a própria existência em suas lutas cotidianas, perpassadas por desigualdades, porém, abertas ao futuro.



Esses prejuízos e dificuldades enfrentados pelas juventudes abalaram as bases de sustentação emocional tornando-se expressões de inseguranças ontológicas (Giddens, 1991; Laing, 1960; Kinnval & Mitzen, 2016) de naturezas diversas. Os diversos prejuízos e efeitos impactaram componentes e trajetórias das dimensões da vida pessoal, familiar, escolar, social, saúde física, emocional e mental, entre outras, corroborando com outros dados de pesquisas internacionais e nacionais relacionadas ao tema da pandemia e seus efeitos entre as juventudes (Nações Unidas, 2022; Conjuve, 2020; Conjuve, 2021; Luz; Feffermann; Abramovay, et al. 2023) com um recorte etário mais amplo, que concebe as juventudes enquanto os sujeitos que possuem entre 15 e 29 anos de idade. Também esta faixa etária ou período da vida entre 15 e 29 anos é compreendido e adotado no Brasil pelo Estatuto da Juventude, publicado em 2013, para fins de políticas públicas.

O sexto capítulo, para responder ao objetivo específico terceiro “Identificar os aprendizados adquiridos e as perspectivas de futuro que as e os jovens desenvolveram como resultado de suas experiências durante a pandemia da Covid-19, assim como os impactos que estes poderiam ter em suas escolhas e projetos de vida em contextos “pós-pandêmicos” e à sua hipótese específica: “As experiências vividas pelos jovens durante a pandemia de Covid-19 podem ser refletidas em uma série de lições aprendidas, bem como em perspectivas futuras, expressas em anseios, demandas e projeções individuais. Estes elementos exercem uma influência significativa nas suas escolhas e projetos de vida em contextos “pós-pandêmicos”, impactando de forma otimista ou pessimista aspectos fundamentais como a continuação da educação, a inserção laboral, a formação de relações pessoais e familiares, bem como o seu empenho e participação social”, enfatizou os diversos aprendizados obtidos que as juventudes relataram em suas trajetórias confrontadas com a Covid-19 em diversas dimensões existenciais, que também poderão oferecer contribuições valiosas e relevantes para suas escolhas, tomadas de decisões e projetos de vida futuros.

Entre as diversas pesquisas e literaturas encontradas até o presente momento, sobre esse tema e segmento juvenil, não identificamos estudos que pudessem indicar aprendizados e aspectos relevantes obtidos pelas juventudes do último ano do ensino médio diante de um acontecimento tão trágico e ameaçador, que foi a pandemia da Covid-19, o que faz que esta seja uma contribuição bastante relevante para os estudos relacionados a pandemia e juventudes.

Esse dado é de grande relevância para essa tese e pesquisa por também poder apresentar os resultados relacionados aos aprendizados que abarcam sentimentos, atitudes, vivências e reflexões identificados e desenvolvidos pelas juventudes que as auxiliaram na obtenção de novos olhares, sensibilidades, atitudes, comportamentos, resiliências em suas trajetórias e seus projetos de vida.

Os resultados indicam que as juventudes, imersas na pandemia, foram capazes de desenvolver aprendizados relacionados ao autoconhecimento, amadurecimento humano, valorização da empatia e sair da zona de conforto. Outros resultados também tocam a perspectiva dos valores pessoais, subjetivos e religiosos que resultaram em suporte e inspiração para as vivências das juventudes no confronto com a Covid-19.

Por fim, os resultados também evidenciam que as e os jovens obtiveram melhor compreensão sobre o tempo presente de suas vidas, no qual as escolhas são feitas e as decisões tomadas, assim como maior valorização da vida e descoberta de novos sentidos na vida, ao perceberem a sua fragilidade e finitude, ou seja, fazer a experiência de autotranscender-se e ressignificar a existência humana ou componentes da mesma, impactada pela Covid-19, ao fazerem a experiência da sua ressignificação e autotranscendência, diante de um momento tão desafiador da vida juvenil e de concluintes do ensino médio.

Talvez este seja um olhar e aspectos que deveriam ser melhor explorados e compreendidos do quanto as juventudes também são potentes, capazes e criativas na arte de se reinventarem e se ressignificarem, ressignificar suas trajetórias e projetos de vida frente aos acontecimentos ameaçadores que possam colocar em xeque, mesmo que momentaneamente, seus sonhos, anseios, escolhas, trajetórias e projetos de vida.

O sétimo é último capítulo, para responder sobre perspectivas de futuro e legados das juventudes participantes para contextos “pós-pandêmicos” também está voltado para o terceiro objetivo específico: “Identificar os aprendizados adquiridos e as perspectivas de futuro que as e os jovens desenvolveram como resultado de suas experiências durante a pandemia da Covid-19, assim como os impactos que estes poderiam ter em suas escolhas e projetos de vida em contextos “pós-pandêmicos” e à sua hipótese específica: “As experiências vividas pelos jovens durante a pandemia de Covid-19 podem ser refletidas em uma série de lições aprendidas, bem como em perspectivas futuras, expressas em anseios, demandas e projeções individuais.

Estes elementos exercem uma influência significativa nas suas escolhas e projetos de vida em contextos “pós-pandêmicos”, impactando de forma otimista ou pessimista aspectos fundamentais como a continuação da educação, a inserção laboral, a formação de relações pessoais e familiares, bem como o seu empenho e participação social”, também buscou evidenciar resultados que poderão advir ou acompanhar as futuras gerações em suas perspectivas de vida, sua cosmovisão e seus projetos de vida, relacionados a suas possíveis trajetórias e seus projetos de vida enquanto concluintes do ensino médio.

Os resultados sugerem uma perspectiva plural e diversa sobre quais serão os próximos passos a serem dados pelas juventudes nessa etapa da vida e de concluintes do ensino médio. Para as juventudes das escolas públicas, a dimensão do trabalho e de um curso técnico, de menor duração, poderá ser a alternativa ou opção mais imediata em vista de suprir demandas na busca por emprego e autonomia financeira, opção que para a maioria das juventudes das escolas particulares não é tão premente de imediato, pois gozam “teoricamente” de melhor preparo e possibilidades de ingressar em um curso universitário sem a preocupação imediata por trabalho ou necessidade de autossustentabilidade financeira, embora, também manifestem preocupações e inseguranças se conseguirão, de fato, ingressar na universidade ou no curso universitário desejados, devido à insegurança educacional vivenciada durante a pandemia.

Outro resultado bastante evidenciado está relacionado ao componente familiar, ou seja a redescoberta da necessidade da convivência familiar e a qualidade da mesma, além de tocarem no tema sobre a constituição familiar, se pretendem constituí-la, quando e como o farão. Nesse aspecto, há uma pluralidade de perspectivas, porém, as que mais se sobressaem dizem respeito à busca por autonomia financeira e obter maior maturidade humana e emocional para constituí-la.

Há também a perspectiva de que conjugar família, estudo e trabalho pode ser um dificultador imediato. Sobre a questão de ter ou não filhos, há quem manifeste o desejo de tê-los e o farão no momento oportuno, assim como os que manifestam o desejo de tê-los, porém, a conjuntura social e perspectivas de futuro não lhes dão segurança para isto e, por fim, há os que pretendem ter filhos, porém, não biológicos e adotar filhos.

As perspectivas de futuro das juventudes também indicam uma diversidade e pluralidade de expectativas relacionadas ao futuro pessoal, da sociedade e do próprio planeta,

apresentando sentimentos e legados com conotações otimistas e pessimistas, que poderão impactar suas escolhas, decisões, trajetórias e projetos de vida futuros.

Em termos de validade, limites e continuidades desta investigação, por uma parte, diante dos resultados apresentados nesta tese e pesquisa, há a consciência de que ela não esgotou o assunto e o tema propostos, até porque não era a sua finalidade e escopo. Porém, julgamos que a metodologia qualitativa utilizada, acompanhada de suas técnicas, processos e método de análise científicos aplicados a ela, conferem validade e confiabilidade nos dados, resultados e análise apresentados. Por outra, uma das limitações desta tese ou estudos é não poder acompanhar e apresentar de fato, como as trajetórias e perspectivas de futuro e projetos de vida das juventudes que passaram pela Covid-19 foram impactados por ela em suas decisões, escolhas, trajetórias e projetos de vida após concluírem o ensino médio.

Finalmente, este estudo poderia ser continuado em pesquisas futuras e ser investigada em perspectiva longitudinal ou biográfica para saber quais impactos e prejuízos sofreram e qual foi a intensidade deles, de modo particular para compreender a evolução ou não de seus efeitos em suas trajetórias, escolhas, decisões e projetos de vida.

### **Projeções e propostas dos resultados da investigação**

Os contextos contemporâneo e pandêmico dos quais emergem inseguranças ontológicas para as juventudes reforçam que um projeto de vida deve abarcar e integrar diversas dimensões e diversos componentes, entre eles, as trajetórias e biografias dos indivíduos, o autoconhecimento, a saúde mental, as inseguranças pessoais e sociais, o sexo e o gênero, as questões socioeconômicas, o acesso a oportunidades escolares, laborais, culturais, a qualificação profissional em vista de garantir maior equidade de condições e oportunidades e mitigar desigualdades que permeiam a vida e as trajetórias de muitas juventudes brasileiras ao concluírem o ensino médio, em particular.

A título de proposição, foi apresentada, com base nos resultados do trabalho de campo, uma proposta de definição de projeto de vida pelo autor desta tese, no final dos antecedentes teóricos (capítulo II) enfatizando as três dimensões e os componentes mais evidenciados pelos participantes dessa tese sobre o tema “projeto de vida”, que poderá auxiliar na discussão, reflexão e no diálogo sobre ele para este segmento juvenil, enfatizando as dimensões e componentes de natureza pessoal, social, /ética e profissional.

Diante do exposto, pode-se dizer que o tema projeto de vida é de grande relevância na contemporaneidade e que, na realidade brasileira, tem recebido novas apreciações, compreensões e novos olhares por ter se tornado um componente curricular transversal obrigatório para o ensino médio em vista de auxiliar as juventudes a refletir e discernir sobre suas escolhas e tomar decisões, não restritivas à escolha vocacional ou eleição de componentes e itinerários educacionais formativos que favoreçam o protagonismo estudantil.

Ele abarca também diversos aspectos e componentes constitutivos da existência humana condicionantes de escolhas, contexto e momento histórico, trajetórias e perspectivas de vida das juventudes, entre eles condições de vida, sonhos, anseios, socialização, escolhas afetivas, direitos e deveres, trabalho, cultura, sexo, gênero, raça, condições socioeconômicas, local de moradia e perspectivas de vida, entre outras demandas e necessidades que poderão advir ao considerar a singularidade, as condições e as perspectivas de vida das juventudes.

Um projeto deverá considerar e integrar biografias, trajetórias, contextos, condições, demandas, problemáticas, anseios e circunstâncias múltiplas que perpassam as existências e demandas dos sujeitos juvenis para não se transformar de um potencial e dinâmico recurso pedagógico transversal em um instrumento reducionista e restritivo da vida juvenil na condição de estudante em busca por escolha e aptidão profissional apenas, ao fazer escolhas de componentes, itinerários, percursos educacionais entre os que são ofertados em cada escola, conforme suas condições e estruturas e não ouvir anseios e demandas juvenis.

Com isso, reafirma-se que um projeto de vida é uma ferramenta pedagógica dinâmica, aberta e orgânica composta de diversas dimensões e componentes que abarcam, problematizam e dialogam com a inteireza da existência humana juvenil situada no tempo e no espaço, acompanhado do desafiador exercício e aprendizado de saber escolher, poder fazer escolhas e tomar decisões mais assertivas (Carrano & Dayrell, 2013) que atribua ao sujeito jovem sentidos à sua existência, bem estar e felicidade (Burks, 2020; Frankl, 2022; Araújo; Arantes & Pinheiro, 2020), capaz de impactar positivamente a vida pessoal e a sociedade, movido por anseios, demandas, exigências, circunstâncias e intencionalidades, sujeito a adequações conforme necessidades, demandas ou adversidades que possam impactá-lo (Moran, 2019; Mazzardo; Corte & Costa, 2021; Araújo; Arantes & Pinheiro, 2020; Ortega y Gasset, 2001; Klein & Arantes, 2016; Damon, 2009; D'Angelo, 2002).

A partir da abordagem existencial e de concluintes do ensino médio impactados pela Covid-19, seus olhares e perspectivas assumem conotações diversas, uma vez que a conclusão do ensino médio descortina possibilidades diversas e desiguais para as juventudes brasileiras.

Os resultados apontam para uma gama de necessidades que as juventudes encontram nesse momento da vida e da trajetória escolar, desde fazer um curso técnico ou buscar emprego de imediato, sendo que talvez muitos não consigam pleitear o ensino universitário ou conciliá-lo com trabalhos e outras demandas pessoais ou familiares, preparar-se bem para vestibulares e faculdades de maior concorrência que almejam fazer a fim de conquistar uma vaga para estudar, cujo conhecimento e cujas experiências foram bastante prejudicados por não poder frequentar fisicamente a escola, além de outras demandas existenciais e emocionais particulares sobre o que fazer da vida e em qual mundo ou futuro irão viver.

Essas descobertas e esses resultados indicam que o ser humano é a única espécie animal, porque dotado de racionalidade, capaz de pensar, planejar e ressignificar suas vivências, trajetórias, projetos futuros e autotranscender-se, mesmo diante de um futuro incerto, inseguro e ameaçador. Porém, é preciso “escolher o futuro e ao mesmo tempo, de traçar um projeto” (Bohoslavsky, 1977: 11). A escolha do futuro é algo que pertence ao ser humano, considerado como sujeito de escolhas, vir a ser que, frente a seu futuro real confrontado com possibilidades e impossibilidades que se apresentam, impelem a ele a escolha de um futuro singular no qual anseia viver e ser visto. Portanto, “definir o futuro não é somente definido o que fazer, mas fundamentalmente definir quem ser e ao mesmo tempo definir quem não ser” (Bohoslavsky, 1977: 53).

Para esta finalidade, um projeto de vida poderá ser uma ferramenta de grande valia, de modo particular, por oferecer às juventudes instâncias de diálogo, reflexão, confronto, vivências que as auxiliam em suas escolhas e tomadas de decisões em contextos contemporâneos caracterizados por diversas expressões de ameaças e inseguranças ontológicas que abarcam diferentes dimensões da existência e da condição juvenil, em particular a vida pessoal, acadêmica, laboral, social, afetiva, familiar, entre outras.

As inseguranças ontológicas e as ameaças experimentadas pelas juventudes do último ano do ensino médio, expressas por prejuízos e dificuldades, contribuem para que o olhar e a proximidade sobre o universo e a condição juvenil possam ser cada vez mais empáticos, individualizadores e singulares sobre as condições e problemáticas que permeiam as trajetórias

de vida e sociais das juventudes e de cada sujeito jovem, vivenciadas de maneira única, muitas vezes fraturadas, descontínuas e desiguais, porém, constitutivas dos sujeitos juvenis e que os acompanham na idealização e vivência de seus projetos de vida em direção ao futuro.

Assim como plural, diversa, desigual e singular são as juventudes (Groppo, 2015; Reguillo, 2007; Bourdieu, 1983; Pais, 2016) também suas experiências, olhares, pertencimentos culturais, biografias, anseios, sonhos, perspectivas de vida futuras e cosmovisões são plurais e diversas. As juventudes brasileiras anseiam e tecem vivências, trajetórias e perspectivas de vida e de futuro diversos, ao concluírem o ensino médio, considerando suas condições juvenis, socioeconômicas e contextos históricos e sociais. De alguma forma, as condições e os condicionantes existenciais e sociais estão presentes em suas trajetórias e seus projetos de vida abertos ao futuro, compostos de expectativas e perspectivas complexas e paradoxais sobre os quais trajetórias, sonhos, escolhas e projetos de vida são vivenciados, entre a luta por sobrevivência no cotidiano e/ou um planejamento possível de futuro esperado.

Os aprendizados adquiridos e as perspectivas de futuro indicam a capacidade e a potencialidade que as juventudes têm e portam enquanto sujeitos e “recursos latentes” (Mannheim, 1993) disponíveis, que também precisam ser melhor conhecidos, compreendidos, preparados e integrados na vida da sociedade, na busca por soluções para crises, ameaças e inseguranças que possam colocar em risco a vida humana, de cada ser humano e do planeta.

Para isto, um projeto de vida também poderá tornar-se um efetivo e potente aliado e ferramenta pedagógica transversal de confronto e negociação com a realidade quando se torna problematizador das causas e dos direitos humanos na sua pluralidade de dimensões e componentes, da sociedade e dos contextos nos quais se vive e das problemáticas que se apresentam aos sujeitos sobre as perspectivas de futuro do planeta enquanto instância que precisa de cuidados e de políticas que garantam a sustentabilidade e a interdependência das espécies, entre elas, a mais frágil e dependente, é a humana.

Uma das limitações dessa tese ou desses estudos é não poder acompanhar e apresentar, de fato, como as trajetórias e perspectivas de futuro e os projetos de vida das juventudes que passaram pela Covid-19 foram impactados por ela em suas decisões, escolhas, trajetórias e seus projetos de vida após concluírem o ensino médio. Esse estudo poderia ser continuado em pesquisas futuras e ser investigada em perspectiva longitudinal ou biográfica para saber quais

impactos e prejuízos essas juventudes sofreram e qual foi a intensidade deles, de modo particular, para compreender a evolução ou não de seus efeitos em suas trajetórias, escolhas, decisões e seus projetos de vida.

Diante dos resultados apresentados nessa tese e pesquisa, há a consciência de que ela não esgotou o assunto e o tema propostos, até porque não eram a sua finalidade e escopo. Porém, julgamos que a metodologia qualitativa utilizada, acompanhada de suas técnicas, processos e método de análise científicos aplicados a ela, conferem validade e confiabilidade aos dados, resultados e à análise apresentados.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Artigos científicos

Abramo, H. W., Venturi, G., & Corrochano, M. C. (2020). Estudar E trabalhar: Um olhar qualitativo sobre uma complexa combinação nas trajetórias juvenis. *Novos Estud*, Cebrap, São Paulo, 39 (3), 523-542.

<https://www.scielo.br/j/nec/a/HffJZGdxz6Z36cqybFwQ5nH/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em 09 out. 2022.

Abramo, H. W. (2022). Jovens na pandemia: muitas dores e o direito de dizer não. In: Sobrinho, A. L. S., Abramo, H. W., & Villi, M. C. (Orgs.) (2022). *Jovens e saúde: revelações da pandemia no Brasil 2020-2022*, Fiocruz, 184-202.

[https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/55181/e-book\\_jovens\\_e\\_saude\\_revelacoes\\_da\\_pandemia\\_no\\_brasil\\_vf\\_pdf\\_1.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/55181/e-book_jovens_e_saude_revelacoes_da_pandemia_no_brasil_vf_pdf_1.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

Abramovay, M., & Castro, M. G. (2015). Ser jovem no Brasil hoje: políticas e perfis da juventude brasileira. Minas Gerais: *Cadernos Adenauer XVI*, 1, 13-25.

[[http://flacso.org.br/files/2015/08/MAbramovay\\_kas.pdf](http://flacso.org.br/files/2015/08/MAbramovay_kas.pdf)].

Abramovay, M., Castro, M. G., & Waiselfisz, J. J. (2015). Juventudes na Escola, Sentidos e Buscas: Por que frequentam? OEI, MEC.

[https://flacso.org.br/files/2015/11/LIVROWEB\\_Juventudes-na-escola-sentidos-e-buscas.pdf](https://flacso.org.br/files/2015/11/LIVROWEB_Juventudes-na-escola-sentidos-e-buscas.pdf)

Abreu-Cruz, L., Oliveira-Silva, L. C., & Werneck-Leite, C. D. S. (2019). As novas gerações não têm comprometimento? Diferenças no comprometimento organizacional ao longo dos grupos geracionais. *Recape: Revista de Carreira & pessoas*, 9 (2), 193-208.

DOI: <http://dx.doi.org/10.20503/recape.v9i2.38853>

Acuna, J. T. (2020). Desenvolvimento de autoconhecimento e projeto de vida na orientação vocacional: um relato de caso. *Nova Perspectiva Sistêmica*, 29 (68), 91-104, <https://www.revistanps.com.br/nps/article/view/518>

Alvez, M. F., & Oliveira, V. A. (2020). Política educacional, projeto de vida e currículo do ensino médio: teias e tramas formativas. *Revista Humanidades e Inovação*, 7 (8), 20-35. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2608>

Alvez, M. Z., & Dayrell, J. (2015). Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens no meio rural e seus projetos de vida. São Paulo, *Revista: Educ. Pesqui*, 41 (2), 375-390. [Dhttps://www.scielo.br/pdf/ep/v41n2/1517-9702-ep-41-2-0375.pdf](https://www.scielo.br/pdf/ep/v41n2/1517-9702-ep-41-2-0375.pdf)

Andrade, S. S. (2017). O que fazer no ano que vem? Articulações entre juventude, tempo e escola. *EDUR: Educação em Revista*, Belo Horizonte, 33, e158274, 1-26. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698158274>

Aquino, T. A. A., Gouveia, V. V., Gomes, E. S., et al. (2017). La percepción de sentido de la vida en el ciclo vital: una perspectiva temporal. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35 (2), 375-386.

Doi: <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.3728>

António, F. J. (2022). Latour, Bruno (2022). Où suis-je? Leçons du confinement à l'usage des terrestres. *Revista de Estudos do Antropoceno e Ecocrítica*, 3, 165-167. <https://doi.org/10.21814/anthropocenica.4176>

Araújo, F. (2022). Pandemia, precariedades e condições juvenis periféricas. In: Sobrinho, A. L. S., Abramo, H. W., & Villi, M. C. (Orgs). (2020). *Jovens e saúde: revelações da pandemia no Brasil 2020-2022*, Fiocruz, 150-182.

Astorga C., & Yáber, G. (2019). Proyecto de vida en estudiantes de pregrado de Psicología. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 5 (9), 125-143.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7049136>

Atria, R. (1993). La educación superior desde el mundo de la vida. *Revista de Sociología*, (8), 81-94.

<https://doi.org/10.5354/0719-529X.1993.27631>

Atlas das juventudes. (2021). *Evidências para a transformação das juventudes*. Coordenação geral: Brarão, M., & Resegue, M., Leal, R.

<https://atlasdasjuventudes.com.br> . Acesso em: 20 de mai. 2023.

Atlas das juventudes. (2021). *Juventudes e Pandemia*. E agora?

<https://atlasdasjuventudes.com.br/wp-content/uploads/2021/11/ATLAS-DAS-JUVENTUDES-2021-COMPLETO.pdf>

Becker, M. A., & Roazzi, A. (2021). Quais são os principais medos dos jovens brasileiros? *Revista EDUCamazônia – Educação, Sociedade e Meio Ambiente*. Humaitá. Lapensam, Gisrea, Ufam. Ano 5, Vol. IX, no. 2, p. 143-160, 2012.

[https://www.academia.edu/11857745/QUAIS\\_SÃO\\_OS\\_PRINCIPAIS\\_MEDOS\\_DO\\_S\\_JOVENS\\_BRASILEIROS](https://www.academia.edu/11857745/QUAIS_SÃO_OS_PRINCIPAIS_MEDOS_DO_S_JOVENS_BRASILEIROS) . Acesso em 20 de maio de 2022.

Bezerra, C. F. M., Vidal, E. C. F., Kerntopf, M. R., et. al. (2020). Violência contra as mulheres na pandemia do COVID-19: Um estudo sobre casos durante o período de quarentena no Brasil. *Id on Line Rev. Mult. Psic.*, 14 (51), 474-485.

<https://doi.org/10.14295/online.v14i51.2613>

Bondi, L. (2014). Feeling insecure: A personal account in a psychoanalytic voice. *Social and Cultural Geography*, 15(3), 332–350.

<https://doi.org/10.1080/14649365.2013.864783>

Bourdieu, P. (2002). La "juventud" no es más que una palabra. *En Sociología y cultura*. México: Grijalbo, Conaculta, 163-173.

[https://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/BORDIEU\\_PIERRE.pdf](https://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/BORDIEU_PIERRE.pdf)

Bourdieu, P. (1983). A "juventude" é apenas uma palavra. Entrevista com Pierre Bourdieu. In: Bourdieu, P. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, 1-9.

<https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/04/a-juventude-e- apenas-uma-palavra-bourdieu.pdf>

Bondi, L. (2014) 'Feeling insecure: a personal account in a psychoanalytic voice', *Social & cultural geography*, 15(3), 332-350. <https://doi.org/10.1080/14649365.2013.864783>

Boni, L. D. G., Farhat, F.I. B., & Moreno, C. B. (2022). A empatia - a capacidade de iluminar as relações interpessoais: um estudo entre crianças de escolas públicas paulistas. *RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, 26 (3), 1-15.

<https://doi.org/10.22633/rpge.v26iesp.3.16958>

Borges, C. C., Magalhães, A. S., & Féres-Carneiro, T. (2014). Liberdade e desejo de constituir família: percepções de jovens adultos. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 66 (3), 89-103.

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v66n3/08.pdf>

Bostal, M. C. (2022). Jóvenes y futuro. Proyectos educativo-laborales, horizontes y temporalidades en jóvenes de la ciudad de La Plata, Argentina. *Praxis educativa*, 26 (3), 1-19.

<https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260312>

Branco, E. P., Branco, A. B. G., & Iwasse, L. F. A., et al. (2019). Uma análise sobre a reforma do ensino médio e a implantação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais. PUC-São Paulo, *Revista e-Curriculum*, São Paulo, 17 (4), 1711-1738.

<https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1711-1738>

Brandão, C. S. (2009). Expectativas sociais e projetos para o futuro: um retrato da juventude paraibana. In: Congresso Brasileiro de Sociologia, 14, 2009, Rio de Janeiro. Anais do XIV Congresso Brasileiro de Sociologia. *Sociologia: consensos e controvérsias*, Rio de Janeiro: SBS, 28-31, 1-20.

Brannen, J., & O'Connell, R. (2022) Thinking about the Future: Young People in Low-Income Families. *Societies*, 12 (3), 86. 2-11.

<https://doi.org/10.3390/soc12030086>

Brito, A. M. F. (2022). Sobreviventes da ditadura: testemunhos da Comissão Milton Santos de Memória e Verdade UFBA. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, 14 (37), 1-32.

<https://doi.org/10.5965/2175180314372022e0304> .

Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., et al. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395(10227), 912-920.

Retrieved from [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8).

Brum, J. T. (2004). O sentido, os sentidos e o sem-sentido da vida. *Philosophos* 9 (1), 1-5. <https://doi.org/10.5216/phi.v9i1.3217>

Bungenstab, G. C. (2021). Quem são os jovens do ensino médio? Porto Alegre, *Cadernos do Aplicação*, 34 (1), 1-23.

<https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao>.

Campillo, A. (2021). La pandemia, un episodio del Antropoceno. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 154, 23-31.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7988618>

Carlomagno, M. C., & Rocha, L. C. (2016). Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: Uma questão metodológica. *Revista Eletrônica de Ciência Política*, 7 (1), 173-188.

<https://revistas.ufpr.br/politica/article/view/45771/28756>

Carrasco, I. D. L. M. S., García, M. S. H., Escobar, M. A. P., et al. (2021). Confinamiento y salud mental: análisis del impacto en una muestra de 194 pacientes de psiquiatria del niño y del adolescente. *Elsevier España, S.L.U. y Sociedad Española de Psiquiatria y Sociedad Española de Psiquiatria Biológica*, 28, 1-6.

<https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1134593421000269?token=AE177FB2C536D3451AB1670D92FE9E27A601DFC8F2F82D218F102A9D15CDCA89204AB3253C39994C85B0E12E159F4B34&originRegion=us-east-1&originCreation=20221103140123>

Caruso, L. A. C., & Posthuma, A. C. (2020). Subsídios para a formulação de políticas públicas de juventude no Brasil. *Dossiê jovens e mercado de trabalho na pandemia*, 123-135.

[http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10415/1/bmt\\_70\\_subdisio.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10415/1/bmt_70_subdisio.pdf)

Carvalho, F.O. (2019). Imagens e palavras para pensar a escola: apontamentos sobre a reforma do ensino médio. *RIAEE: Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, 14 (3), 973-985.

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10621/8145>

Catão, M. F. F. M. (2007). O que pedem as pessoas da vida e o que desejam nela realizar? In: Kruttzen, E., & Vieira, S. (Orgs.), *Psicologia social, clínica e saúde mental* (75-94).

<https://www.passeidireto.com/arquivo/1963389/o-que-pedem-as-pessoas-da-vida-e-o-que-desejam-nela-realizar>

Catão, M. F. M. (2007) Projeto de Vida em Construção na exclusão Inserção Social. João Pessoa: UFPB, Ed. Universitária. 2001. In: Sequeira, M. V. M., & Catão, M. F. F. M. Adolescentes em processo de exclusão e a construção do projeto de vida. *Anais do V Jornada*

*Internacional e III Conferência Brasileira sobre Representações Sociais*. Brasília: 1 CD-ROOM, 2007.

Celestino, S. M., & Souza R. (2021). Relações sociais, pandemia da Covid-19 e ensino médio. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86 (2), 45-59.

<https://doi.org/10.35362/rie8624188>

Cennamo, L., & Gardner, D. (2008). Generational differences in work values, outcomes and person organization values fit. *Journal of Managerial Psychology*, 23 (8), 891-906.

<https://doi.org/10.1108/02683940810904385>

Cepal (2020). *El COVID-19 y la crisis socioeconómica em América Latina y el Caribe*, 132, edición especial.

<https://www.cepal.org/es/publicaciones/46838-revista-cepal-132-edicion-especial-covid-19-la-crisis-socioeconomica-america>

Ciavatta, M. (2018). A reforma do ensino médio: uma leitura crítica da lei n.13.415/2017– adaptação ou resistência? *HOLOS*, 34 (4), 207-222.

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7152>

Chiuzi, R. M., Peixoto, B. R. G., & Fusari, G. L. (2011). Conflito de gerações nas organizações: um fenômeno social interpretado a partir da teoria de Erik Erikson. *Temas em Psicologia*, 19 (2), 579-590.

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v19n2/v19n2a18.pdf>

Conjuve (2020). Conselho Nacional de Juventude. *Pesquisa Juventudes e a Pandemia do Coronavírus. Relatório de resultados*. Realização técnica: Fundação Roberto Marinho; Rede Conhecimento Social.

<https://www.juventudeseapandemia.com>

Conjuve (2021). *Juventudes e a Pandemia do Coronavírus*. 2ª edição. CONJUVE, Fundação Roberto CONJUVE, Fundação Roberto Marinho, Rede Conhecimento Social, UNESCO, Em Movimento, Visão Mundial, Mapa (Unesco), Em Movimento, Visão Mundial, Mapa Educação e Porvirestá.

<https://atlasdasjuventudes.com.br/juventudes-e-a-pandemia-do-coronavirus/>

Contreras Sáez. M. A. (2018). Dimensiones del Proyecto de vida en Intervenciones Familiares. Investigación/Intervención desde perspectiva adolescente en Centros Residenciales de la Región del Bio Bio. *Revista Electrónica de Trabajo Social*, Universidad de Concepción, Chile, 18, 94-103.

[https://www.researchgate.net/publication/343022071\\_9-Dimensiones-del-Proyecto-de-vida-en-Intervenciones-Familiares](https://www.researchgate.net/publication/343022071_9-Dimensiones-del-Proyecto-de-vida-en-Intervenciones-Familiares)

Correa, L. M., & Almeida, M. A. (2023). A vida numa encruzilhada: jovens do ensino médio entre o desejo e a necessidade de projetar o futuro. *Educação & Formação*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), 8 e 10059., 1-20.

DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v8.e10059>

Corrêa, J. S., & Oliveira, N. A. (2020). A arte de viver em tempos de pandemia. *Dialogia*, São Paulo, 36, 149-16.

<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18288/8709>

Corrêa, C. S., & Jobim e Souza, S. (2015). O que será o amanhã? Expectativas de jovens sobre futuro, política e trabalho. Temas em destaque. *Desidades*, 8, (3), 19-29.

<https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/view/2647>

Coscioni, V., Teixeira, M. A. P., Castillo, S. A., et al. (2021). Theoretical Approaches to “Life Project” in Psychology and Related Fields. *Trends in Psychology*. 1-22.

<https://doi.org/10.1007/s43076-021-00082-2>



Costa, G. L. M. (2018). O Brasil: ensino médio no universalização do acesso e condições de trabalho. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, 45, 237-253.

<https://www.researchgate.net/publication/325835134> O ensino medio no Brasil un iversalizacao do acesso e condicoes de trabalho . Acesso em 24 de amio de 2023.

Cremonese, D. (2019). Ética e moral na contemporaneidade. *Campos Neutrais*. Revista Latino-Americana de Relações internacionais, 1 (1), 8-28.

<https://doi.org/10.14295/cn.v1i1.8618>

Cuff, B., Brown, S.J., Taylor, L., et al. (2014) Empathy: a review of the concept. *Emotion Review*, volume (in press).

<http://dx.doi.org/10.1177/1754073914558466>

Dayrell, J. (2003a). O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 40-52.

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf&lang=pt>

Dayrell, J. (2005). A escola precisa reconhecer o jovem por trás do aluno e adaptar a ele seus processos educativos. *Onda Jovem*, 1 (1), 34-37.

Dávila, O. L., & Soto, F. G. (2005). Trayectorias, transiciones y condiciones juveniles em Chile. *Nueva Sociedad*. Nuso n. 200. Noviembre-diciembre, 114-126.

<https://nuso.org/articulo/trayectorias-transiciones-y-condiciones-juveniles-en-chile/>

Dávila, O. L., Soto, F. G., & Soto, C. M. (2008). Los desheredados: trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles. *Ediciones CIDPA*, Valparaíso, Chile.

<http://www.cidpa.cl/wp-content/uploads/2013/05/Desheredados.pdf>

D'Angelo, O. H. S. (2002). Proyecto de Vida y desarrollo humano integral. Puerto Rico, *Revista Internacional de Crecemos*, 1 y 2, 1-31.

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/07D050.pdf>

D'Angelo, H. O. S. (2003). Proyecto de vida y desarrollo integral humano. En: CD del Evento Hóminis 02 – La Havana, Cuba y en Revista Internacional *Creemos*, 6 (1-2), Puerto Rico. Clacso, 1-21.

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20150429033758/07D050.pdf> . Acesso em: 09 out. 2022.

D'Angelo, H. O. S. (2004). Proyecto de vida como categoria básica de interpretación de la identidad individual y social. La Habana. *CIPS, Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas*, 1-22.

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20120827125359/angelo8.pdf>. Acesso em: 09 out. 2022.

Dellazzana-Zanon, L. L., & Freitas, L. B. L. (2015). Uma Revisão de Literatura sobre a Definição de Projeto de Vida na Adolescência. Curitiba, *Interação Psicol.*, 19 (2), 281-292.

<https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/35218/29361>

De Luca, G., Rocha-de-Oliveira, S., & Chiesa, C. D. (2016). Projeto Metamorfose: contribuições de Gilberto velho para os estudos sobre carreiras. *RAC*, Rio de Janeiro, 20 (4), art. 4, 458-476.

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/149216/001003842.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em: 09 out. 2022.

Derteano, P. M. (2013). La juventud es más que un signo. Aproximaciones al enfoque de las falencias y la vulnerabilidad juvenil. *Las Tramas de la Comunicación*, 17, 329-343.

[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1668-56282013000200009](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-56282013000200009)

Díaz Garay I. S., & Narváez Escorcía I. T. (2020). Elementos educativos y socioculturales en la construcción de un proyecto de vida. *REEA*, 5(II), 96-121. *Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica*.

<https://www.eumed.net/rev/reea/enero-20/proyecto-vida.html>

Dias, É., & Pinto, F. (2020). A Educação e a Covid-19. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28 (108), 545-554. Disponível em <https://bit.ly/3rkrSBk>.

Dwyer, R. J. (2009). Prepare for the impact of the multi-generational workforce! *Emerald Group Publishing Limited*, 3 (2).

<https://doi.org/10.1108/17506160910960513>

Essen, H., & Danielson, A. (2023) A Typology of Ontological Insecurity Mechanisms: Russia's Military Engagement in Syria. *International Studies Review*, 1-25.

<https://doi.org/10.1093/isr/viad016>

Feixa, C. (2021). Uma geração viral? Adolescência e confinamento. Traduzido do espanhol e revisado por Paulo Renato Vitória e Danielle de Noronha. *Tomo Rewien*, 38, 17-36.

<https://doi.org/10.21669/tomo.vi38.14698>

Feixa, C., Sánchez-García, J., Soler-i-Martí, R., et al (2020). *Manual Metodológico: Etnografía y Análisis de Datos*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra & European Research Council.

<http://dx.doi.org/10.31009/transgang.2020.wp04.2>.

Fegert, J.M., Vitiello, B., Plener, P. L., et al. (2020). Challenges and burden of the Coronavirus 2019 (COVID-19) pandemic for child and adolescent mental health: A narrative review to highlight clinical and research needs in the acute phase and the long return to normality. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health*, 1-13.

<http://dx.doi.org/10.1186/s13034-020-00329-3>

Fernandes, S. (2019). Sociologia da juventude: olhares interdisciplinares e intertemáticos. *Contemporânea, Revista de Sociologia da UFSCar*, 9 (2), 339-350.

<http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/2316-1329.095>

Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B., & Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de psicología*, 24 (2), 284-298.

<https://revistas.um.es/analesps/article/view/42831/41141>

Ferretiz, M. G. R., Tejada, D.M. G., & Patiño, M. I.V. (2018). Construcción social del proyecto de vida y el impacto en la deserción escolar en el nivel básico. *Revista Educando para educar*, 34, 56-71.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7186610>

Fiocruz. (2020). Noal, D. S., Passos, M. F. D.; et al. (Orgs). *Recomendações e orientações em saúde mental e atenção psicossocial na Covid-19*. Ministério da Saúde, Fundação Oswaldo Cruz, Escola de Governo Fiocruz Brasília, Campus Universitário Darcy Ribeiro, Gleba A.

Fort, J. T. (2021). ¿Cómo han vivido los jóvenes durante la pandemia del Covid-19? Malestares de una vida confinada. *Antropología Experimental*, 21, 287-302.

<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/6030/5981>

Freire, N. M., Soares, M. T. S., Rocha, F. L., et al (2021). Trajetórias Educacionais Juvenis Interrompidas Pela Pandemia da Covid-19. 20º. Congresso Brasileiro de Sociologia. 12 a 17 de julho de 2021. UFPA: Belém, PA. *GT 13 – Sociologia da Juventude*. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Furman, H. (2021). Propósito, Satisfacción y Proyecto de Vida: una relación dialéctica. *Revista Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 25, 1 “Subjetividad e Intersubjetividades”, 73-83.

[http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/5802/Proposito\\_Satisfaccion\\_Furman.pdf?sequence=1](http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/5802/Proposito_Satisfaccion_Furman.pdf?sequence=1)

Gadea, C. A., Silon, J., Rosa, F. S., et al., (2017). Trajetórias de jovens em situação de vulnerabilidade social: sobre a realidade juvenil, violência intersubjetiva e políticas para jovens em Porto Alegre – RS. Porto Alegre, *Sociologias*, 45, 258-299.

<https://www.scielo.br/pdf/soc/v19n45/1517-4522-soc-19-45-00258.pdf>

García, D. L. (2007). Proyecto de vida y valores: condiciones de la personalidad madura y saludable. *Boletín de la Asociación Oaxaqueña de Psicología*, 3 (1), 44-58.

<https://www.imbiomed.com.mx/articulo.php?id=44866>

George, L., & Park, C. (2016). Meaning in Life as Comprehension, Purpose, and Mattering: Toward Integration and New Research Questions Article, *Review of General Psychology*, 20 (3), 205-220.

<https://journals.sagepub.com/doi/10.1037/gpr0000077>

Ginzburg, J. (2007). Memória da ditadura em Caio Fernando Abreu e Luís Fernando Veríssimo. *O Eixo e a Roda: Revista de Literatura Brasileira*, 15, 43-54.

[http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/o\\_eixo\\_ea\\_roda/article/view/3261/3195](http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/o_eixo_ea_roda/article/view/3261/3195) . Acesso em: 23 jul. 2023.

Godoy, D. C. (2021). Trayectorias educativas y laborales de profesionales. Un análisis desde el capital social, cultural y el habitus institucional. *Estudios Pedagógicos XLVII*, 2, 31-51.

<https://www.scielo.cl/pdf/estped/v47n2/0718-0705-estped-47-02-31.pdf>

González-Anleo, J. M. (2021). Los miedos de los jovens. Revista Pastoral Juvenil Misión Joven. *Estudios*, 531, 5-16.

<https://pastoraljuvenil.es/wp-content/uploads/2021/11/MJ531-03-ESTUDIOS-Juan-M-Gonzalez.pdf> . Acesso em: 20 mai. 2022.

González, F. E. (2020). Reflexões sobre alguns conceitos da pesquisa qualitativa. *Revista Pesquisa Qualitativa*. São Paulo (SP), 8 (17), 155-183.

<http://orcid.org/0000-0001-7363-060X>

[/https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/322](https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/322)

Gonçalves, H. S. (2005). Juventude brasileira: entre a tradição e a modernidade. *Tempo Social*, 17(2), 207-219.

<https://doi.org/10.1590/S0103-20702005000200009>

Gouveia, V. V. (2003). A natureza motivacional dos valores humanos: evidências acerca de uma nova tipologia. *Estudos de Psicologia* (Natal), 8(3), 431-443.

<https://doi.org/10.1590/S1413-294X2003000300010>

Gottfried, A. E. (2017). El sentido de vida en adolescentes entre 17 y 18 años de la ciudad de Mendoza, evidenciado antes y después de un programa de intervención basado en los postulados de Viktor Frankl. *Diálogos pedagógicos*. Año XV, 29, 85-114.

<http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/322/pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

Grisi, T. M., & Souza, R. V. (2017). Juventude e projetos de futuro em relatos de estudantes de ensino médio de escolas públicas. *Illuminuras*, Porto Alegre, 18 (44), 158-181.

<https://doi.org/10.22456/1984-1191.75739>

Grosso, L. A. (2015). Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis. Florianópolis, *Em Tese*, 12 (1), 4-33.

Grosso, L. A. (2016). Sentidos de juventude na sociologia e nas políticas públicas do Brasil contemporâneo. *Revista de Políticas Públicas*, 20 (1), 383-402.

<https://doi.org/10.18764/2178-2865.v20n1p383-402>

Guérios, P. R. (2011). O estudo de trajetórias de vida nas Ciências Sociais: trabalhando com as diferenças de escalas. *Campos/UFPR*, 12 (1), 9-29.

<https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/28562/18785> . Acesso em: 20 abri. 2024.

Guimarães, V. V. S. (2020). In(segurança) ontológica experimentada pelos Marshallese. *Hoplos*, 4 (7), 107-129.

<https://periodicos.uff.br/hoplos/article/view/46429/27829>

Goodman, S. H., Rouse, M. H., Connell. A. M., et al (2010). Maternal Depression and Child Psychopathology: A Meta-Analytic Review. *Clin Child Fam Psychol Rev*, 1-28.

<http://psychology.emory.edu/clinical/goodman/Goodman%20Rouse%20Connell%20Broth%20Hall%20and%20Heyward%202010.pdf>

Hubner, A. (2020). Covid-19 em uma perspectiva sociológica contemporânea: os conceitos de agência humana e não humana, segurança ontológica e sociedade de risco. *Revista Contraponto*, 7 (3), 218-232.

Hurtado, H. R. C., & Ariza, C. M. G. (2017). Jóvenes y consumo cultural: una aproximación a la significación de los aportes mediáticos en la preferencias juveniles. Universidad De Medellin, *Anagramas*, 15 (30), 121-142.

<https://doi.org/10.22395/angr.v15n30a6>

Jourdain, N. V. D. L. R. (2020). El proyecto de vida como derecho fundamental en la República Dominicana. *Revista de la Facultad de Derecho de México*. Tomo LXX, 277, 883-906.

<https://doi.org/10.22201/fder.24488933e.2020.277-2.76371>

Kinnvall, C., Mannersb, I., & Mitzenc, J. (2018). Introduction to 2018 special issue of European Security: “ontological (in)security in the European Union”. *European Security*, 27 (3), 249-265.

<https://doi.org/10.1080/09662839.2018.1497977>

Kinnvall, C., & Mitzen, J. (2018). Ontological security and conflict: the dynamics of crisis and the constitution of community. *Journal of International Relations and Development*, 21 (3), 825–835.

<https://www.researchgate.net/publication/326858593> Ontological security and conflict the dynamics of crisis and the constitution of community

Kinnvall, C., & Mitzen, Jennifer. (2016). Introduction to the special issue: Ontological securities in world politics. In: *Cooperation and Conflict* [online], 52 (1), 2016, 1-9.

<https://doi.org/10.1177/0010836716653162>

Köptcke, L. S., Pinto, A. R., & Padrão, M. R. A. V. (2022). Juventudes, desengajamento escolar e saúde mental: lições da pandemia para repensar equidade em educação e saúde. In: Sobrinho, A. L. S., Abramo, H. W., & Villi, M. C. (Orgs). (2022). *Jovens e saúde: revelações da pandemia no Brasil 2020-2022*, Fiocruz, 123-149.

[https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/55181/e-book\\_jovens\\_e\\_saude\\_revelacoes\\_da\\_pandemia\\_no\\_brasil\\_vf\\_pdf\\_1.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/55181/e-book_jovens_e_saude_revelacoes_da_pandemia_no_brasil_vf_pdf_1.pdf?sequence=2&isAllowed=y). Acesso em: 04 abr. 2023.

Krauskopf, D. (2015). Los marcadores de juventud: la complejidad de las edades”. *Última Década*, 42 (23), 115-128.

<http://dx.doi.org/10.4067/S071822362015000100006>.

Krauskopf, D. (2004). Comprensión de la juventud. El ocaso del concepto de moratoriapsicosocial. *JOVENes*. Revista de Estudios sobre la Juventud. México, 8 (21), 26-39.

Klein, A. M., & Arantes, V. A. (2016). Projetos de Vida de Jovens Estudantes do Ensino Médio e a Escola. Porto Alegre, *Educação & Realidade*, 41 (11), 135-154.

<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623656117>



Korman Dib, S., & Castro, L. R. (2010). O trabalho é projeto de vida para os jovens? *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 13 (1), 1-15.

<https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v13i1p01-15>

Kuenzer, A. Z. (2010). O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? *Educ. Soc.*, Campinas, 31(112), 851-873.

DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300011>

Kuenzer, A. Z. (2017). Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação & Sociedade*, Campinas, 38 (139), 331-354.

<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177723>

Lachtim, S. A. F., & Soares, C. B. (2011). Valores atribuídos ao trabalho e expectativa de futuro: como os jovens se posicionam? *Trabalho, Educação e Saúde*, 9 (2), 277-294.

<https://doi.org/10.1590/S1981-77462011000200007>

La Taille, Y. (2006). A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 19 (1), 9-17.

<https://doi.org/10.1590/S0102-79722006000100003>

La Taille, Y. (2009). Construção da consciência moral. *Prima Facie Revista de Ética*, 1-18. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/225/1/01d11t03.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2022.

Leão, G., Dayrell, J. T., & Reis, J. B. (2011). Juventude, projetos de vida e ensino médio. *Educ. Soc.*, Campinas, 32 (117), 1067-1084. 2011.

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400010>

Leandro, B. B. S. (2022). Compreensão de problemas de saúde sob o olhar da juventude, o que a pandemia aponta? In: Sobrinho, A. L. S., Abramo, H. W., & Villi, M. C.

(Orgs). (2020). Jovens e saúde: revelações da pandemia no Brasil 2020-2022, *Fiocruz*, 103-121.

[https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/iciict/55181/e-book\\_jovens\\_e\\_saude\\_revelacoes\\_da\\_pandemia\\_no\\_brasil\\_vf\\_pdf\\_1.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/iciict/55181/e-book_jovens_e_saude_revelacoes_da_pandemia_no_brasil_vf_pdf_1.pdf?sequence=2&isAllowed=y) . Acesso em: 3 jul. 2023.

Leccardi, C., & Feixa, C. (2011). El concepto de generación en las teorías sobre la juventud. *Última Década*, 34, (19), 11-32.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362011000100002>

Leccardi, C. (2005). Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. *Tempo social, revista de sociologia da USP*, São Paulo, 17 (2), 35-57.

<https://www.scielo.br/j/ts/a/3p3mXn5TfgkkGSnWsXZ3zxr/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em 09 out. 2022.

León, O. D., & Soto, F. G. (2018). Trayectorias sociales como enfoque para analizar juventudes. *Revista Última Década*, v. 26, (50), 23-39.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362018000300023>

Li, S., Wang, Y., Xue, J., et al. (2020). The Impact of COVID-19 Epidemic Declaration on Psychological Consequences: A Study on Active Weibo Users. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6). Retrieved from <https://doi.org/10.3390/ijerph17062032>.

Lomeli-Parga, A.M., López-Padilla, M. G., & Valenzuela-González, J.R. (2016). Autoestima, motivación e inteligencia emocional: Tres factores influyentes en el diseño exitoso de un proyecto de vida de jóvenes estudiantes de educación media. *Revista Electrónica Educare* (Educare Electronic Journal), Vol. 20 (2), 1-22.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5434639>. Acesso em 09 out. 2022.

López, M. B., Filippetti, V. A., & Richaud, M. C. (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances en Psicología Latinoamericana*. Bogotá, Colombia, 32 (1),37-51.

<http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v32n1/v32n1a04.pdf>

Lorente-Acosta, M. (2020). Violencia de género en tiempos de pandemia y confinamiento. *Revista Española de Medicina Legal*, 46 (3), 139-145.

<https://doi.org/10.1016/j.reml.2020.05.005>

Lucken, L. B., & Passos, M. M. (2015). Filosofía dos valores: uma compreensão histórico-epistemológica da ciência axiológica. *Revista Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 20, n. 2, 123-160.

[http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3200/pdf\\_452](http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3200/pdf_452)

Luz, L. C. X., Feffermann, M., & Abramovay, M., et al (2021). Os jovens brasileiros em tempos de Covid-19. *Revista Princípios*, 160, 117-207.

<https://doi.org/10.4322/principios.2675-6609.2020.160.008>

Maia, A. A. R. M., & Mancebo, D. (2010) Juventude, Trabalho e Projetos de Vida: Ninguém Pode Ficar Parado. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 30 (2), 376-389.

Mannino, G., & Schiera, M. (2021). Felicidad y sentido de la vida en la era del Covid-19. *Humanismo y Trabajo Social*, 20, 35-61.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8240402>

Mannheim, Karl. (1993). El problema de las generaciones. *Revista Española de Investigación Sociológica*, 62, 193-242.

[https://reis.cis.es/REIS/PDF/REIS\\_062\\_12.pdf](https://reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_062_12.pdf)

Manríquez Sandoval, M. (2007). Sociología de los valores y juventude. *Cidpa Valparaíso, Última Década*, 15 (27), 95-118.

<https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/56621>. Acesso 20 jul. 2021.

Marcelino, M. Q. S., Catão, M. F. F. M., & Lima, C. M. P. (2009). Representações sociais do projeto de vida entre adolescentes no ensino médio. *Psicol. cienc. prof.*, 29 (3), 544-557.

<https://www.scielo.br/pdf/pcp/v29n3/v29n3a09.pdf>

Marinho, C. H. (2016). Juventudes: trajetórias, experiências e reconhecimento em tempos de crise da sociedade do Capital. *R. Pol. Públ.* São Luís, número especial, 295-303.

<http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/5980/3612>

Margulis, M., & Urresti, M. (1996). La juventud es más que una palabra. In: Ariovich, L. (1996). *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires, Biblos, 13-30.

Mauger, G. (2013). Juventude: idades da vida e gerações. *Dados*, 56 (1), 169-183.

<https://doi.org/10.1590/S0011-52582013000100007>

Mazzardo, A. L. L., Corte, M. G. D., & Costa, J. M. (2021). Proyecto de vida: una propuesta democrática participativa para jóvenes de la escuela secundaria. *RIAEE: Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, 16 (2), 758-770.

<https://doi.org/10.21723/riaee.v16i2.13175>

Mazucato, T. P. S., & Burnatelli de Antônio, G. H. (2020). Ideologias, utopias e cultura política – elementos para a compreensão da disputa ideológica no Brasil em tempos de Coronavírus. *Simbiótica*, Edição Especial, 7(1), 107-126.

<https://periodicos.ufes.br/simbiotica/article/view/30985>

Medeiros, A. Y. B. B., Pereira, E.R., Silva, R. M. R. A., et al (2020). Psychological phases and meaning of life in times of social isolation due the COVID-19 pandemic a reflection in the light of Viktor Frankl. *Research, Society and Development*, 9 (5), 1-19.

<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3331/4962>

Medan, M. (2012). Proyecto de vida”? tensiones en un programa de prevención del delito juvenil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventude*, 10 (1), 79-91.

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140408013905/art.MarinaMedan.pdf> . Acesso em 09 out. 2022.

Melucci, A. (1997). Juventude, tempo e movimentos sociais. Universidade degli Studi di Milano. Trad.: Angelina Teixeira Peralva. Publicado em: *Revista Young*. Estocolmo, 4 (2), 1996, 3-14. *Revista Brasileira de Educação*.

<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n05-06/n05-06a02.pdf>

Minayo, M. C. S., & Costa, A. P. (2018). Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, 40, 139-153.

<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6439>

Minayo, M. C. S. (2012). Qualitative analysis: theory, steps and reliability. *Article Ciênc. saúde coletiva*, 17 (3), 621-626. Centro Latino-Americano de Estudos de Violência e Saúde (Claves), Escola Nacional de Saúde Pública (Ensp), Fundação Oswaldo Cruz.

<https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMFf/?lang=en>

Minayo, M. C. S. (2010). Los conceptos estructurantes de la investigación cualitativa. *Salud colectiva*, Buenos Aires, 6 (3), 251-261.

<https://scielosp.org/pdf/scol/2010.v6n3/251-261/es>

Minayo, M. C. S. (2017). Scientificity, generalization and dissemination of qualitative studies. *Ciência & Saúde Coletiva*, 22 (1), 16-17.

<https://www.scielo.br/j/csc/a/y43fVcvWNCgytVNB6gKqzG/?format=pdf&lang=en>

Mitzen, J. (2006). "Ontological Security in World Politics: State Identity and the Security Dilemma," *European Journal of International Relations*, 12 (3), p. 344.

[https://www.researchgate.net/publication/241065178\\_Ontological\\_Security\\_in\\_World\\_Politics\\_State\\_Identity\\_and\\_the\\_Security\\_Dilemma](https://www.researchgate.net/publication/241065178_Ontological_Security_in_World_Politics_State_Identity_and_the_Security_Dilemma)

Moitoso, G. S., & Casagrande, C. A. (2017). A gênese e o desenvolvimento da empatia: fatores formativos implicados. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, 8 (2), 209-224.

<http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2017.2.28515>

Morgade Salgado, M. (2000). Del valor estético de la empatía al negocio inteligente de las emociones. La psicología estética de Theodor Lipps a las puertas del tercer milenio. *Revista de historia de la psicología*, 21 (2-3), 359-372.

[https://journals.copmadrid.org/historia/archivos/fichero\\_salida20220923111007555000.pdf](https://journals.copmadrid.org/historia/archivos/fichero_salida20220923111007555000.pdf)

Moreira, M. R. (2022). Emergências e esperanças de jovens não binários na 2ª edição da pesquisa Juventudes e a Pandemia do Coronavírus. In: Sobrinho, A. L. S., Abramo, H. W., & Villi, M. C. (Orgs). (2020). Jovens e saúde: revelações da pandemia no Brasil 2020-2022, *Fiocruz*, 240-261. Acesso em: 3 jun. 2023.

Moreira, J. O., Rosário, Â. B., & Santos, A. P. (2011). Juventude e adolescência: considerações preliminares. *Psico*, 42 (4), 457- 464.

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/8943>

Nicolaci-da-Costa, A. M. (2005). O Cotidiano nos múltiplos Espaços Contemporâneos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(3), 365-373.

<https://doi.org/10.1590/S0102-37722005000300014>

Niño, C., & Vásquez, I. (2023). Ontological Security in an Anxious Nation: an Existential Framework of Colombian Security. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 3-18.

<http://dx.doi.org/10.17583/rimcis.12095>

Ocampo, J. A. (2020). La crisis del COVID-19 de América Latina con una perspectiva histórica. En: Cepal (2020). *El COVID-19 y la crisis socioeconómica em América Latina y el Caribe*, 132, 47-66, edición especial.

<https://www.cepal.org/es/publicaciones/46838-revista-cepal-132-edicion-especial-covid-19-la-tesis-socioeconomica-america>

Oliveira, M. C. S. L., & Machado, K. R. (2019). Violência e privação de liberdade: um estudo sobre trajetórias juvenis a partir do Radar de relações interpessoais. *Avances en Psicología Latinoamericana*. Bogotá, 37 (3), 307-325.

<https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/7966>

Oliveira, L. M. V., & Cardoso, S. S. (2021). Racionalidade neoliberal e ensino médio: por onde trilhar o equilíbrio difícil para pensar o currículo? Porto Alegre, *Cadernos do Aplicação*, 34 (1), 1-14.

<https://doi.org/10.22456/2595-4377.111078>

Oliveira, M., & Freitas, H. (1998). Focus group, pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento. São Paulo: *RAUSP*, 33 (3), 83-91.

[http://www.ufrgs.br/gianti/files/artigos/1998/1998\\_069\\_RAUSP.pdf](http://www.ufrgs.br/gianti/files/artigos/1998/1998_069_RAUSP.pdf)

Oliveira, D. C., Sá, C. P., Fischer, I. S., et al. (2001). Futuro e liberdade: o trabalho e a instituição escolar nas representações sociais de adolescentes. *Revista Estudos de Psicologia*, 6 (2), 245-258.

<https://doi.org/10.1590/S1413-294X2001000200012>

Oliveira, G. S., Cunha, A. M. O., Cordeiro, E. M., et al. (2020). Grupo Focal: uma técnica de coleta de dados numa investigação qualitativa? *Cadernos da Fucamp*, 19 (41), 1-13.

<https://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/2208/1365>

Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS). (2019). *Proteção da saúde mental em Situações de epidemias*.

<https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2009/Protecao-da-Saude-Mental-em-Situaciones-de-Epidemias--Portugues.pdf> . Acesso em: 20 abr. 2023.

Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) & Organização Mundial da Saúde - Américas) (OMS Américas) (2022). *Panorama da Região das Américas no contexto da pandemia de COVID-19*. Saúde nas Américas 2022. Washington, D.C.

[https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/56473/OPASEIHHHA220024\\_por.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/56473/OPASEIHHHA220024_por.pdf?sequence=5&isAllowed=y) . Acesso em: 3 jul. 2023.

Ortega y Gasset, J. (2001). *A Rebelião das Massas*. Copyright da tradução: Herrera Filho. Copyright da edição eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Moraes. Versão para eBook. eBooksBrasil.com.

<http://www.leb.esalq.usp.br/leb/aulas/lce1302/ortega.pdf>

PAHO. (2021). *Gendered health analysis: Covid-19 in the Americas*. Washington, D. C., PAHO (Pan American Health Organization) / World Health Organization American.

<https://iris.paho.org/handle/10665.2/55432>

[https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/55432/PAHOEGCCOVID-19210006\\_eng.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/55432/PAHOEGCCOVID-19210006_eng.pdf?sequence=4&isAllowed=y) . Acesso em 14 out. 2022.

Palhares, F., & Freitas, L.B.L. (2017). Materialismo de adolescente de uma cidade do Sul do Brasil. Porto Alegre: *Psico*, 48 (1), 61-69.

<http://dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2017.1.23652>

Pais, J. M. (2012). A esperança em gerações de futuro sombrio. *Estudos Avançados*, 26 (75), 267-280.

<https://doi.org/10.1590/S0103-40142012000200018>



Pan, C., & Hagström, L. (2021). Ontological (In)Security and Neoliberal Governmentality: Explaining Australia's China Emergency. *Australian Journal of Politics and History*: Volume 67 (3), 454–473.

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/ajph.12785>

Pedroso, P. R., & Gisi, M. L. (2020). A pandemia – Covid-19 e os impactos na juventude: educação e trabalho. *Revista Práxis*, 12 (1), 185-194.

<https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/3473/2714>

Picoli, B. A. (2020) Base Nacional Comum Curricular e o canto da sereia da educação normalizante: a articulação neoliberal-neoconservadora e o dever ético-estético da resistência. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 5, 1-23.

DOI:[10.5212/retepe.v.5.15036.007](https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.15036.007)

Pierella, M., & Pidello, M. (2022). La escuela secundaria y el porvenir. Jóvenes de sectores populares en un momento de transición. *Revista Colombiana de Educación*, (86), 75-94.

<https://doi.org/10.17227/rce.num86-12243>

Poncela, A. M. F. (2021). Juventudes, definiciones y autorreflexion. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 10 (19), 1-26.

<https://doi.org/10.23913/ricsh.v10i19.236>

Pulido, S., & Velasco, O. L. (2009). *Proyecto de vida: Una alternativa para la prevención de la deserción escolar*. Recuperado de <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/2603/121977.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Puddephatt, A. J. (2022). Living Green while Locking Down? Bruno Latour on Covid-19 Lockdowns in the Midst of the Climate Crisis. *Symbolic Interaction*, 45 (4), 596-605.

<https://doi.org/10.1002/symb.610>

Pustrelo, D. A. (2011). Confiança e segurança ontológica na sociedade de risco. *Revista LEVS/UNESP-Marília*, 7a. ed., 61-71.

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/levs/article/view/1676>. Acesso em 24 out. 2022.

Ramírez, A. O., & Martínez, A. O. R (2017). Salud mental y calidad de vida: Su relación en los grupos etarios. *PSIENCIA: Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 9.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333152922001>

Ramírez-Díaz, J. L. (2016). Repercusiones del consumismo en el proyecto de vida: Un análisis desde la educación ciudadana. *Revista Electrónica Educare* (Educare Elec 15 años tronic Journal), 20 (2), 1-20.

<https://doi.org/10.15359/ree.20-2.2>

Rayo, I. P., Benaprés, R.A., & Albornoz, R. F., et al (2017). Proyectos de vida y oportunidades en la educación Media. Nuevas demandas sociales al sistema escolar Chileno. *Última Década*, 47, 118-153.

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v25n47/0718-2236-udecada-25-47-00118.pdf>

Randi, M. V. (2020). *La pandemia de las desigualdades*.

<https://www.clacso.org/la-pandemia-de-las-desigualdades/>. Acesso em 12 de julho 2022.

Revista Educação. (2017). Erik Erikson e a construção da identidade. *In: Revista Educação*, edição 239.

<https://revistaeducacao.com.br/2017/05/08/erik-erikson-e-construcao-da-identidade> . Acesso em: 14 nov.2022.

Rivera Ortega, V. (2018). Empatía en Autismo: concepto y medición. *Psicología, epistemología y sociedade*, CS, (25), 191-211.

<http://dx.doi.org/10.18046/recs.i25.2707>

Rodrigues, M. C. (2010). Participação juvenil na sociedade contemporânea: Juventude cristã, os sentidos e valores atribuídos a sua atuação social. *In: Silva, L. R.; Dick, H. (Orgs.) Visibilidades Juvenis*. Goiânia: Casa da Juventude Pe. Burnier, 87-108.

Rodríguez, E. (2018). Pensar las políticas públicas de juventud desde las narrativas juveniles, en el marco de las miradas neoliberales, neoconservadoras y neodesarrollistas sobre las y los jóvenes, vigentes y en disputa en América Latina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 16, (2), 1123-1138.

<https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA558230124&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=1692715X&p=AONE&sw=w&userGroupName=anon%7Efba7c289&aty=open+web+entry> . Acesso em: 03 jul. 2023.

Rodríguez, M. (2021). ¿Sentido de la vida en pandemia? Una lectura existencial-espiritual de tiempos críticos. *Revista de Espiritualidad*, 80, 337-366.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8092628>

Ruiz, J. R. (2011). Proyecto de vida, relatos autobiográficos y toma de decisiones. *Revista Teoría y Praxis Investigativa*, 6 (1), 27-34. Centro de Investigación y Desarrollo / Fundación Universitaria del Área Andina.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3725825>. Acesso em: 09 out. 2022.

Sánchez Ramírez, M. C., & Gómez Macfarland, C. A. (2020). Violencia intrafamiliar, una visión internacional ante la Pandemia por Covid-19. *Instituto Belisario Domínguez*. Mirada legislativa, 191.

<http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/handle/123456789/4942> . Acesso em: 20 abr. 2023.

Sandín, B., Valiente, R.M., García-Escalera., et al. (2020). Impacto psicológico de la pandemia de Covid-19: Efectos negativos y positivos en población española asociados al

periodo de confinamiento nacional. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 25 (1), 1.  
<https://doi.org/10.5944/rppc.27569>

Sandoval, M. M. (2007). Sociología de los valores y juventude. *Ultima Década*, nº 27, Cidpa Valparaíso, 95-118.

[https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22362007000200006](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362007000200006)

Santos, L. A., Vallerius, D. M., & Mota, H. G. S. (2018). Reforma do Ensino Médio e o ensino de Geografia: estreitamento curricular e resistências na atuação docente. *VII ENALIC*, Fortaleza-CE, 1-9.

<http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/51636>

Santos, N.F., Lopes, J.P., & Santos, W.B. (2021). Contribuições do projeto de vida na escola pública em tempos de pandemia. In: Silva, A. J. N. (Org). (2021). *O campo teórico-metodológico-epistemológico da educação no fomento da questão política da atualidade 4*. Ponta Grossa - PR: Atena.

<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68016>

Santos, J.V. (2019). *Conectados globalmente, coletivos juvenis agem na realidade de seus territórios*. Entrevista especial com Regina Novaes, 22 de maio de 2019.

<http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/589351-conectados-globalmente-coletivos-juvenis-agem-na-realidade-de-seus-territorios-entrevista-especial-com-regina-novaes>. Acesso em: 29 jun. 2022.

Saviani, D. (2013). Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. *Educação e Sociedade*, Campinas, 34 (124), 743-760.

<https://www.scielo.br/j/es/a/BcRszVFxGBKxVgGd4LWz4Mg/?format=pdf&lang=pt>

Scherer, G.A., Seimetz, G. R., & César, M.S. (2022) Trajetórias juvenis e educação: o desafio de ser jovem diante do contexto contemporâneo. In: Teixeira, P. E. L. [et al]. (2022).

(Re)significações do ensino médio e protagonismo juvenil [recurso eletrônico]: *tessituras curriculares*. Porto Alegre: ediPUCRS, 66-86.

<http://hdl.handle.net/10183/246059>

Silva, A. S. (2019). Afinal, para quem serve a reforma do ensino médio? Goiânia-GO, *Signos Geográficos*, 1, 1-17.

<https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/59937>

Silva, R. B., Mendes, J. P. S., & Alves, R. S. L. (2015). O conceito de líquido em Zygmunt Bauman: contemporaneidade e produção de subjetividade. *Athenea Digital*, 15 (2), 249-264.

<http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1511>

Silva, G. G., Matos, H. C. S., & Brito, R. O. (2023). Projeto de vida no ensino fundamental: desafios de implementação. *Revista Educação em Foco: Universidade Federal de Juiz de Fora*, 28(1).1-14.

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/38783>

Soares, B. B. (2022). "America First": Pensando enquadramentos discursivos da segurança ontológica na era Trump. *NUPRI Working Paper*, 16, 1-14). São Paulo: Núcleo de Pesquisa em Relações Internacionais da Universidade de São Paulo.

<https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/81843>

Soares Silva, I., Veloso, A. L., & Keating, J.B. (2014) Focus group: considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 175-189. Universidade Lusófona de Humanidades e tecnologias, Lisboa, Portugal.

<https://www.redalyc.org/pdf/349/34931782012.pdf>

Souza, I. N., Santos, F. C., & Antonietti, C. C. (2021). Fatores desencadeantes da violência contra a mulher na pandemia covid-19: revisão integrativa. *Revista de divulgação científica Sena Aires*. 10 (1), 51-60.

<http://revistafacesa.senaaires.com.br/index.php/revisa/article/view/679>

Sousa, J. R., & Santos, S. C. M. (2020). Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. *Pesquisa e Debate em Educação*, Juiz de Fora: UFJF, 10 (2), 1396-1416.

<https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>.

Souza, L. K. (2020). Recomendações para a Realização de Grupos Focais na Pesquisa Qualitativa. *PSI UNISC*, Santa Cruz do Sul, 4 (1), 52-66.

<https://online.unisc.br/seer/index.php/psi/article/view/13500>

Sobrinho, A. L. S., Abramo, H. W., & Villi, M. C. (Orgs). (2022). Jovens e saúde: revelações da pandemia no Brasil 2020-2022. Rio de Janeiro: *Fiocruz*.

[https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos\\_2/e-book\\_jovens\\_e\\_saude\\_revelacoes\\_da\\_pandemia\\_no\\_brasil\\_vf\\_pdf\\_1.pdf](https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos_2/e-book_jovens_e_saude_revelacoes_da_pandemia_no_brasil_vf_pdf_1.pdf)

Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*.

[https://center.uoregon.edu/StartingStrong/uploads/STARTINGSTRONG2016/HANDOUTS/KEY\\_46201/pub153\\_SaloveyMayerICP1990\\_OCR.pdf](https://center.uoregon.edu/StartingStrong/uploads/STARTINGSTRONG2016/HANDOUTS/KEY_46201/pub153_SaloveyMayerICP1990_OCR.pdf) . Acesso em: 23 abr. 2023.

Souza Santos, B. (2021). Lecciones iniciales de la pandemia de Covid-19. *Revista de Economía Institucional*, 23 (44), primer semestre, 81-101.

<https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/ecoins/article/view/7008> .

Shivani Kapoor, S. (2022). The significance of empathy in counselling. *International Journal of Creative Research Thoughts (IJCRT)* [www.ijcrt.org](http://www.ijcrt.org), 10 (8), 234-249.

<https://ijcrt.org/papers/IJCRT2208390.pdf>

Steger, M. F. (2012). Making Meaning in Life. *Psychological Inquiry*, 23 (4), 381-385.

<https://doi.org/10.1080/1047840X.2012.720832>

Suárez, D. P., & Orejuela, L. V. (2009). *Proyecto de vida: una alternativa para la prevención de la deserción escolar*, 1-30.

<http://hdl.handle.net/10818/2603>

Suárez-Barros, A. S., & Vásquez, Y. A. (2018) Proyecto de vida: ¿proceso, fin o medio en la terapia psicológica y en la intervención psicosocial? *AVFT. Archivo Venezolano de Farmacología y Terapéutica*, 37 (5), 505-511.

[http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev\\_aavft/article/view/16152](http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_aavft/article/view/16152)

Tartuce, G. L. B., Moriconi, G. M., & Davis, C. L. F. (2018). Desafios do Ensino Médio no Brasil: iniciativas das secretarias de educação. *Cadernos de Pesquisa*, 48 (168),1-28.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6502677> . Acesso em: 20 jun. 2022.

The power of empathy. (2018), 40 (5).

<https://psychology.org.au/for-members/publications/inpsych/2018/october-issue-4/the-power-of-empathy>. Acesso em: 24 abr. 2023.

Tiellet, M. H. S., Antunes, M. P. F., & Costa, J. F. (2013). Juventude e contemporaneidade: e vínculos complexos e futuro incerto. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, 32, 103-118.

<https://doi.org/10.5585/eccos.n32.4260>

Vásquez, G., Urtecho-Osorto, Ó. R., Agüero-Flores, M., et al. (2020). Salud mental, confinamiento y preocupación por el coronavirus: um estudio cualitativo. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 54 (2), 1-16.

<https://journal.sipsych.org/index.php/IJP/article/view/1333/1016>

Vazire, S., & Carlson, E. (2010). Self-Knowledge of Personality: Do People Know Themselves? *Social and Personality Psychology Compass*, 4 (8), 605-620.

<https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00280.x>

Venegas Días, M. P. (2012). Descubrimiento de sentidos personales y construcción del proyecto de vida en un grupo de jóvenes del Colegio Departamental Pablo VI: Una investigación acción, 1-58.

<http://hdl.handle.net/10818/2166>

Vieira, G. P., & Dias, A. C. G. (2021) Meaning in life: understanding this challenging field of study. *Psicologia USP*, 32, e200149, 1-9.

<http://dx.doi.org/10.1590/0103-6564e200149>

Vommaro, P., & Cozachcow, A. (2023). Juventudes, políticas y generaciones en América Latina, de la segunda mitad del siglo XX al siglo xxi. Introducción. *Iberoamericana*, XXIII, 82, 7-13.

DOI: [10.18441/ibam.23.2023.82.7-13](https://doi.org/10.18441/ibam.23.2023.82.7-13)

Wachelke, J. (2018). Relações entre prioridades de valores de adolescentes e posições sociais de renda e escolaridade. *Revista Latinoamericana de Ciências Sociais, Niñez y juventude*, 16 (2) 913-927.

<https://doi.org/10.11600/1692715x.16218>

Wang, C., Pan, R., Wan, X., et al. (2020). A longitudinal study on the mental health of general population during the covid-19 epidemic in china. *Brain, behavior, and immunity*, 87, 40-48.

<https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.04.028>

Wachelke, J. (2018). Relações entre prioridades de valores de adolescentes e posições sociais de renda e escolaridade. *Revista Latinoamericana de Ciências Sociais, Niñez y juventude* 16 (2), 913-927.

<https://doi.org/10.11600/1692715x.16218>



Wachelke, J., & Rodrigues, L. B. (2015). Estudo exploratório das relações entre valores básicos pessoais e psicossociais. *Avaliação Psicológica*, 14(3), 353-363.

doi 10.15689/ap.2015.1403.07/<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v14n3/v14n3a08.pdf>

Weller, W. (2014). Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: Dayrell, J., Carrano, P., & Maia, C.L. (Orgs). (2014). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, 136-154.

Weller, W. (2010). A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. *Revista Sociedade e Estado*, 25 (2), 205-224.

<https://www.scielo.br/j/se/a/pYGppjZyvTjJH9P89rMKHMv/?format=pdf>

Weisheimer, N. (2021). Os jovens brasileiros frente à pandemia de Covid-19. 20º. Congresso Brasileiro de Sociologia. 12 a 17 de julho de 2021. UFPA: Belém, PA. GT 13 – Sociologia da Juventude. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

[https://www.sbs2021.sbsociologia.com.br/atividade/view?q=YTToyOntzOjY6InBhemFtcyI7czozNToiYToxOntzOjEyOiJJRF9BVEIWSURBREUiO3M6MjoiNDQiO30iO3M6MToiaCI7czozMjoiN2U2MmU0YWJIMzcxNDBkNjA1M2E1MGUyZGQyZDg1Y2IiO30%3D&ID\\_ATIVIDADE=44](https://www.sbs2021.sbsociologia.com.br/atividade/view?q=YTToyOntzOjY6InBhemFtcyI7czozNToiYToxOntzOjEyOiJJRF9BVEIWSURBREUiO3M6MjoiNDQiO30iO3M6MToiaCI7czozMjoiN2U2MmU0YWJIMzcxNDBkNjA1M2E1MGUyZGQyZDg1Y2IiO30%3D&ID_ATIVIDADE=44). Acesso em 23 maio 2022.

Wispé, L. (1987). History of the concept of empathy. In: Eisenberg, N., & Strayer J. (Ed.) *Empathy and its development*, New York: Cambridge University Press., 17-37.

<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=PvQ4AAAAIAAJ&oi=fnd&pg=PA17&dq=History+of+the+concept+of+empathy&ots=Kn4N1qhnXu&sig=3yJXqW7QL14MAUxwNK1s4uDsG4k#v=onepage&q=History%20of%20the%20concept%20of%20empathy&f=false> . Acesso em: 18 abr. 2023.

White, A. (2008). *From Comfort Zone to Performance Management: Understanding development and performance*, 1-17. <https://gingermood.com/wp-content/uploads/2019/07/White-A.-2009.-From-comfort-zone-to-performance-management.-White-MacLean-Publishing.-.pdf> . Acesso em: 23 jul. 2023.

### **Livros e capítulos de livros**

Abbagnano, N. (2000). *Dicionário de filosofia*. Tradução da 1ª. edição brasileira coordenada e revisada por Alfredo Bosi. Revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Abramovay, M., et al. (Orgs.) (2022). *Trajetórias/práticas juvenis em tempos de pandemia da Covid-19*. 1a. ed. Brasília, DF, Flacso, (Livro Eletrônico – PDF)

<https://flacsochile.org/wp-content/uploads/Livro-digital-Trajetorias-e-praticas-juvenis-em-tempos-de-pandemia-da-COVID-19.pdf>

Adrião, T., & Peroni, V. (2018). A formação das novas gerações como campo para os negócios? In: Aguiar, M.A.S., & Dourado, L. F. (Orgs). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE. [Livro Eletrônico].

<https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>

Amadeo, J. (Org.) (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação*. 3ª. edição. Imprensa na Universidade de Coimbra.

Araújo, U. F., Arantes, V., & Pinheiro, V. (2020). *Projetos de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais*. 1ª. ed. São Paulo: Summus.

Araújo, S. M., & Girardi, A. (2016). *Projeto de vida: uma visão ampliada*. São Paulo: Paulinas.

Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara.

Armosino, A. G. (2006). *Introducción a los valores*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.

Barbier, J. M. (1996). *Elaboração de projetos de acção e planificação*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 3ª. reimpressão da 1a. ed. São Paulo: Edições 70.

Bardin, L. (2004, 2010, 2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bauman, Z. (2009). *A arte da vida*. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

Bauman, Z. (1998). *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

Bauman, Z. (2008). *Medo Líquido*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar.

Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar.

Bauman, Z. (1999). *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro, Zahar.

Beck, U. (2011). *Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade*. 2a. ed. Trad. Sebastião Nascimento. Inclui uma entrevista inédita com o autor. São Paulo: Editora 34.

Bensa, A. (1998). “Da micro-história a uma antropologia crítica”. In: J. Revel (Org). *Jogos de Escalas: A experiência da micro-análise*. Rio de Janeiro: FGV.

Bohoslavsky, R. (1997). *Orientação Vocacional: a estratégia clínica*. São Paulo: Martins Fontes.

Bohoslavsky, R. (org.) (1997). *Vocacional: teoría, técnica e ideología*. São Paulo, Cortez.

Bonane, L. (2015). *Direitos humanos da juventude*. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República SDH/PR e Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais – Sede Brasil (FLACSO- BRASIL) Organização da Coleção: Salete Valesan Camba. Brasília).

Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

Boutinet, J. C. (2002). *Antropologia do projeto*. Porto Alegre: Artmed.

Brasil (2013). *Estatuto da Juventude: atos internacionais e normas correlatas*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto (Portugal): Porto Editora.

Bringel, B., & Pleyers, G. (2020). *Alerta global. Políticas, movimientos sociales y futuros en disputa en tiempos de pandemia*/Alessandra Kassir. (et al). 1ª. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Lima: ALAS.

<https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/08/Alerta-global.pdf>

Canales Cerón, M. (2006). *Metodologías de investigación social*. 1ª. ed. Santiago: Lom Ediciones, 2006.

<https://imaginariosyrepresentaciones.files.wordpress.com/2015/08/canales-ceron-manuel-metodologias-de-la-investigacion-social.pdf>

Carneiro, M. A. (2001). *Os Projetos Juvenis na Escola de Ensino Médio*. Brasília: Interdisciplinar.

Carrano, P., & Dayrell, J. (2014). Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: Dayrell, J., Carrano, P., Maia, C. L. (Orgs). (2014). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Catão, M. F. F. M. (2001). *Projeto de vida em construção: na exclusão / inserção social*. João Pessoa: UFPB/Editora Universitária.

Castells, M. (2009). *A sociedade em REDE*. Em a era da informação: economia, sociedade. Cultura. 6ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra.

Castells, M. (2013). *Redes de Indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. Rio de Janeiro: Zahar.

Carlyle, T. (2020). Introdução. In: Araújo, U.F., Arantes, V., & Pinheiro, V. (2020). *Projeto de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais*. 1ª. ed. São Paulo: Summus, 2020.

Castilho, R. (2019). *Cartografias da condição juvenil*. (Entrevista com José Machado Pais). Goiânia: Cãnone editorial, 64-66.

Castañeda, L. (2011). *Un plan de vida para jóvenes: ¿Qué harás con el resto de tu vida?* (2ª ed.). Distrito Federal, México: Panorama.

Charles, S. (2009). *Cartas sobre a hipermodernidade*. São Paulo: Barcarolla.

Conferência Episcopal Latino-Americana (CELAM). (2013). *Civilização do Amor: projeto e missão*. Edições da CNBB.

CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil). (2007). *Evangelização da Juventude*. Doc. 85, São Paulo: Paulinas.

Corrêa, C. S., & Jobim e Souza, S. (2015). O que será o amanhã? Expectativas de jovens sobre futuro, política e trabalho. Temas em destaque. *Desidades*, 8, ano 3, 19-29.

<https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/view/2647>

Correia, J. O. (2020). Contexto sócio-histórico do projeto de vida. In: Durau, J. O., & Correia, V. A. (Orgs). (2020). *Projeto de vida para jovens: um itinerário metodológico de esperança*, 1ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 21-33.

Costa, A. C., & Lima, B. (2017). Cuide bem do seu jardim: jovens semeando e cultivando seus projetos de vida. 5ª. edição. Uberlândia.

Covey, S. (2012). *Los siete hábitos de los adolescentes altamente efectivos*. Distrito Federal, México: Penguin Random House.

Dayrell, J. (2003). Escola e culturas juvenis. In: Freitas, M. V., Papa, F. C. (Org.). *Políticas públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez Editora, 173-202.

Dayrell, J., Carrano, P., & Maia, C. L. (Orgs). (2014). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte : Editora UFMG, 2014.

[https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo\\_juventude-e-ensino-medio\\_2014.pdf](https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014.pdf) . Acesso em: 20 mai. 2022.

Damon, W. (2009). *O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes*. Trad. Jacqueline Valpassos. São Paulo: Summus.

Davis, M. H. (1996). *A Social Psychological Approach*. Westview Press.

De Waal, F. (2010). A era da empatia: lições da natureza para uma sociedade mais gentil. São Paulo: Companhia das Letras.

Dejours, C. (2017). *Psicodinâmica do trabalho: casos clínicos*. Porto Alegre: Dublinense.

Elias, N. (1998). *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

Durau, O. J., & Correia, V. A. (Orgs.) (2020). *Projeto de vida para jovens: um itinerário metodológico de esperança*. 1ª. ed. São paulo: Edições Loyola.

Delors, J. (coord.) (2021). *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Trad. José Carlos Eufrazio. 1a. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco. (Livro eletrônico).

Erikson, E. (1987). *Sociedade y adolescencia*. 11ª. ed. México: Siglo Veintiuno.

Feldman, F. (2008). *Escuela y prevención de las adicciones: Antología*. Distrito Federal, México: Trillas y SEP.

Ferreira, I. G. (1984). A juventude ante os valores. In: Charbonneau/ Crundpun/ Esquivel/ Valle. *Valores: Que Valores?* São Paulo: Almed.

Fiori, E. M. (1967). Aprender a dizer a sua palavra. In: Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. 46ª. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 7-22.

Francisco, P. (2019). *Exortação Apostólica Pós-Sinodal Christus Vivit*. Brasília: Edições CNBB.

Frankl, V. F. (1991). *Em busca de sentido: Um Psicólogo nos campos de concentração*. Tradução de Walter Schlupp e Carlos Aveline. Petrópolis: Vozes.

Frankl, V. E. (2000). *Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração*. 11a. ed. Trad. Walter Schlupp e Carlos Aveline. São Leopoldo/RS: Sinodal / Petrópolis, RJ: Vozes.

Frankl, V. E. (2009). *Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração*. 28ª. ed. Trad. Walter O. Schlupp e Carlos C. Aveline, Sinodal/Vozes.

Frankl, V. E. (2015). *O sofrimento de uma vida sem sentido: caminhos para encontrar a razão de viver*. 1a. ed. Trad. Karleno Bocarro. São Paulo: É Realizações.

Frankl, V. E. (2022). *Sobre o sentido da vida*. Trad. Vilmar Schneider. Petrópolis, RJ: Vozes.

Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. 46ª. edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2001). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 8ª. ed. São Paulo: Paz e Terra.

Foracchi, M. M. (1965). *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*. São Paulo, Companhia Editoria Nacional.

Foracchi, M. M. (1972). *A juventude na sociedade moderna*. São Paulo: Pioneira.

Freud, S. (1986). *O Mal-Estar na Civilização*. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago.

Fronzizi, R. (1958) *¿Qué son los valores?* Fondo de Cultura Económica. México-Buenos Aires.



Gabriel, R. O. (2020). Projeto de vida: uma metodologia de sentido (s) e experiência. In: Durau, J. O., & Correia, V. A. (Orgs). (2020). *Projeto de vida para jovens: um itinerário metodológico de esperança*. 1ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 34-53.

Gadotti, M. (2003). Educação e poder. Introdução à pedagogia do conflito. 13ª. ed. São Paulo: Cortez.

Giddens, A. (1991). *As consequências da modernidade*. 5ª. reimpressão. Trad. de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP. (Biblioteca básica).

Giddens, A. (1990) *The Consequences of Modernity*. Polity Press, Cambridge.

Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Goleman, D. (1995) *Las raíces de la empatía en Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós, 89-100. (livro digitalizado).

[http://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/inteligencia\\_emocional\\_daniel\\_goleman.pdf](http://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/inteligencia_emocional_daniel_goleman.pdf). Acesso em: 22 abr. 2023.

Gouveia, V. V. (2013). *Teoria funcionalista dos valores humanos*. Fundamentos, aplicações e perspectivas. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Gouveia, V. V., Fonsêca, P. N., Milfont, T. L., et al (2011). Valores humanos: contribuições e perspectivas teóricas. In: Torres, C. V. & Neiva, E. R. (Eds.), *Psicologia social: principais temas e vertentes*, (298-313). Porto Alegre: Artes Médicas.

Guichard, J. (1995). *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelona: Editorial Laerte.

Habermas, J. (1989) Teoria de la acción comunicativa I - Racionalidad de la acción y racionalización social. Madri: Taurus.

Harvey, D. (2005). *Condição Pós-moderna*. São Paulo: Loyola.

Han, Byung-Chul. (2015). *Sociedade do cansaço*. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes.

Hernández-Sampieri, R., Torres, C. P. M. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGRAW-HILL Interamericana Editores, S. A. de C. V.

<http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales de consulta/Drogas de Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf>

Hessem, J. (1967). *Filosofia dos valores*. 3a. ed. corrigida. Tradução e prefácio do Prof. L. Cabral de Moncada. Arménio Amado, Editor, Sucessor – Coimbra.

Jameson, F. (2007). *Pós-modernismo*. A lógica cultural do capitalismo tardío. 2ª. ed. São Paulo: Editora Ática.

Kaplan, A., & Goldsen, J. M. 1982 [1949]. A confiabilidade das categorias de análise de conteúdo. In: Iasswell, H, Kaplan, A. (Org). *A linguagem da política*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.

Korman Dib, S., & Castro, L. R. (2010). O trabalho é projeto de vida para os jovens? *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 2010, 13 (1), 1-15.

<https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v13i1p01-15>

Krznic, R. O. (2015). *O poder da empatia: A arte de se colocar no lugar do outro para transformar o mundo*. 1ª. ed. Trad: Maria Luiza X. A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar.

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2009) *Focus groups: A practical guide for applied research* (4<sup>th</sup> Ed.). Thousand Oaks, California: Sage.

Kundera, M. (1986). *A insustentável leveza do ser*. Rio de Janeiro: RioGráfica.

Laing R.D. (1960). *The Divided Self: An Existential Study in Sanity and Madness*. London: Penguin.

La Taille, Y., & Menin, M. S. S. (Orgs). (2014). *Crise de valores ou valores em crise?* [Recurso eletrônico]. Porto Alegre: Artmed, 2014. E-pub editado como livro impresso em 2009.

Latour, B. (2021). *Où suis-je? Leçons du confinement à l'usage des terrestres*. Paris: Les Empêcheurs de Penser en Rond.

Leiva, A. I. P., & Rivera, U. Z. (2022). Jóvenes y Familia en Tiempos de Pandemia. In: Abramovay, M., et al. (Orgs). (2022). *Trajetórias/práticas juvenis em tempos de pandemia da Covid-19*. 1a. ed. Brasília, DF, Flacso, (Livro Eletrônico – PDF), 159-184.

Levenfus, R. S. (2016). *A orientação vocacional em contextos clínicos e educativos*. Porto Alegre: Artmed.

Lipovetsky, G. (2010). *Entrevista concedida a Carla Ganito*. Comunicação & Cultura, Lisboa. <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/10480>

Lipovetsky, G. (2004). *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla.

Lipovetsky, G. (2005). *A era do vazio: ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. São Paulo: Monole.

Lipovetsky, G. (2011). *A cultura-mundo*. São Paulo: Companhia das Letras.

Machado, J. N. (2006). *Educação: projetos e valores*. 6ª. ed. São Paulo: Escrituras Editora.

Machado, V. (2011). O conceito de juventude: uma abordagem cultural dessa fase da vida. In: Sousa, J. T. P., & Groppo, L.A (Orgs). (2011). *Dilemas e contestações das juventudes no Brasil e no mundo*. Florianópolis: UFSC, 31-74.

Manglano, J. (2001). *Vivir com Sentido*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

Mannheim, K. (1972). *Ideologia e Utopia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Mannheim, K. (1996). Funções das gerações novas. In: Pereira, L., Forachi, M.M. *Educação e Sociedade*. 2ª. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Mannheim, K. (1968). O problema da juventude na sociedade moderna. In: Britto, S. (org.). (1968). *Sociologia da juventude*. Vol. I, Rio de Janeiro: Zahar, 69-93.

Mannheim, K. (1982). O problema sociológico das gerações. In: Foracchi, M. M. (Org). (1982). *Mannheim*. Col. Os Grandes Cientistas Sociais, n. 25, São Paulo: Ática, 67-95.

Margulis, M., & Urresti, M. (1996). *Juventud es más que una palabra: ensaios sobre cultura e juventude*. Buenos Aires, Biblos.

Maxwell, J. A. (2019). *Diseño de investigación cualitativa: Un enfoque interactivo*. Traducción: Ezequiel Méndez. Primera edición. Barcelona: Gedisa, S.A. Editorial.

Mead, M. (1970). *Cultura y compromiso*. El mensaje a la nueva generación. Barcelona: Granica. [Culture and Commitment. A Study of the Generation Gap. New York: Natural History Press].

Morgan, D. L. (1997). *Focus group as qualitative research* (2<sup>nd</sup>ed.). Thousand Oaks, California: Sage.

Morgan, D. L. (1998). *Planning focus group*. Thousand Oaks, California: Sage.

Nicolaci-da-Costa, A. M. (2006). O psicólogo na sociedade em rede. In: Prado, O. Z., Fortin, I., & Consentino, I. *Psicoinfo*, 3. São Paulo. Psicologia & informática: produções do III. Psicoinfo II. Jornada do NPPI. São Paulo: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, 20-30.

Nogueira, S. V., Ulrich, C. B., & Fraga, L. L. (2021). Contribuições do conceito de empatia ao campo da educação. In: Angelin, R., & Gabatz, C. (Orgs). (2021). *Conceitos e Preconceitos de Gênero na Sociedade Brasileira Contemporânea: Perspectivas a partir dos Direitos Humanos*. 1. ed. Foz do Iguaçu: CLAEC e-Books.

<https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/book/53>

Pais, J. M. (1996). *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Pais, J. M. (2016). *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro*. 4<sup>a</sup>. ed. Edições Machado. GD Publishing Ltd, & Co KG, Berlin.

Pappámikail, L. (2022). Futuro incerto e transição para a vida adulta: as novas gerações diante do projeto de vida. In: Bonilla, M. L., G. & Correia, V. A. (2022). *Aproximações aos mundos juvenis*. Diálogos ibero-americanos. Editorial Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia, 13-28.

<http://hdl.handle.net/10400.15/4222>

Pereira, L. S. (2018). *Projeto de Vida - Construindo o Sucesso no dia a dia*. Maringá-Pr.: UniCesumar, 2018, 324p. (Centro Universitário De Maringá. Núcleo de Educação a Distância; “Graduação - EaD”.)

Pleyers, G. (2020). Prólogo. In: Villacís, V. I., & Calderón-Veléz, M. (Coord). (2020). *Entre la incertidumbre y la esperanza. Reflexiones y relatos globales en torno al Sars-CoV-2 (Covid-19)*. Universidad Politécnica Salesiana).

<https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/19560>

Pontifício Conselho Justiça E Paz. (2005). *Compêndio da Doutrina Social da Igreja*. Trad. Concerência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) São Paulo: Paulinas.

Reguilo, R. C. (2007). *Emergencia de cultruas juveniles: estrategias del desencanto*. Colombia: Bogotá, Grupo Editorial Norma.

Reimers, F. M. (Editor). (2022). *Primary and Secondary Education During Covid-19: Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic*. Springer.

<https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-81500-4>

Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Nova Iorque: Free Press.

Roca, J. G. (1999). *Educação cristã no terceiro milênio: o que é, como se faz*. Trad. Giolmar Saint' Clair Ribeiro. São Paulo: Loyola.

Santos, N.F., Lopes, J.P., & Santos, W.B. (2021). Contribuições do projeto de vida na escola pública em tempos de pandemia. In: Silva, A. J. N. (Org). (2021). *O campo teórico-metodológico-epistemológico da educação no fomento da questão política da atualidade*. Ponta Grossa - PR: Atena, 2021, 12-22).

<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/597688>. Acesso em: 09 out. 2022.

Saviani, D. (1996). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 12ª ed. Campinas, SP: Autores Associados.

Savian Filho, J. (org.). (2014). *Empatia, Husserl e Stein*. São Paulo: Loyola.

- Severino, A. J. (2002). *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho D'Água.
- Scherer, G. A. (2017). Juventudes, (In)segurança e políticas públicas: a proteção social no Brasil. Curitiba: Juruá.
- Silva, D. E. P. (2014). *Vida: um projeto em construção*. São Paulo: Editora Loyola & Editora Canção Nova.
- Sim, J., & Waterfield, J. (2019). Focus group methodology: some ethical challenges. *Quality & Quantity*, 53, 3003-3022.  
<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11135-019-00914-5.pdf>
- Smith, A. (2015). Teoria dos sentimentos morais, ou, Ensaio para uma análise dos princípios pelos quais os homens naturalmente julgam a conduta e o caráter, primeiro de seus próximos, depois de si mesmos. 2ª. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J (2009). *Psicologia positiva: uma abordagem científica e prática das qualidades humanas*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed.
- Sociedade de São Francisco de Sales (2015). *Constituições e Regulamentos*. 3ª. edição.
- Sposito, M. (2003). Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil. In: Freitas, M. V., & Papa, F. C. (Orgs). (2003). *Políticas públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez Editora, 2003. p.57-75.
- Tomazi, G. (2013). *Juventude: protagonismo e religiosidade*. São Paulo, Paulinas.
- Vargas, R. T. (2005). *Proyecto de vida y planeamiento estratégico personal*.  
<http://www.ntslibrary.com/Proyecto%20de%20Vida%20y%20Planeamiento%20Estrategico%20Personal.pdf> . Acesso em: 09 out. 2022.

Vásquez, A. S. (2011). *Ética*. Trad. João Dell Anna. 32ª. Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Velho, G. (2003). *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

Velho, G. (2004). *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Weller, W. (2014) *Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro* (135-154). In: Carrano, P., Dayrell, T., & Maia, C. L. (Orgs). (2014). *Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 135-154.

[https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo\\_juventude-e-ensino-medio\\_2014.pdf](https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014.pdf). Acesso em: 09 out. 2022.

Yarce, J. (2009). *El poder de los valores*. Primera edición. Universidad de La Sabana - Campus Universitario Puente del Común Km. 21 Autopista Norte de Bogotá D.C., Chía, Cundinamarca – Colombia.

[https://www.academia.edu/44128117/Yarce\\_Jorge\\_El\\_Poder\\_de\\_Los\\_Valores](https://www.academia.edu/44128117/Yarce_Jorge_El_Poder_de_Los_Valores)

Xausa, I. A. M. (1988). *A psicologia do sentido da vida*. 2a. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

### **Teses / Dissertações**

Cebel D. H. (2019). *Conservação e mudança dos projetos de vida dos jovens*. Universidade de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Educação, Linguagem e Psicologia. (Tese de Doutorado).



Hartel, D. (2018). *Projetos de vida de jovens universitários: um estudo sobre engajamento social e projeto de vida*. Universidade de São Paulo, Pós-graduação em área de concentração: Psicologia da Educação. (Tese de doutorado).

Fancio, M. G. (2016). *Projetos de vida, felicidade e escolhas profissionais de jovens brasileiros: um estudo na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento*. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Dissertação de mestrado).

Mattos, B. R. B. (2019). *Climate Change and Ontological (in)security in the Marshall Islands*. Rio de Janeiro, 2019. Instituto de Relações Internacionais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. (Tese Doutorado)

<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/49053/49053.PDF>

Nogueira, F. M. M. (2017). *O futuro é a semana que vem: um estudo sobre juventude e tempo*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós graduados em Psicologia da Educação. (Tese de doutorado).

<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/18964/2/Flávia%20Maria%20Marques%20Nogueira.pdf> .

Santos, M. V. O. (2018). *Precariedade e insegurança ontológica: destino do desamparo na contemporaneidade*. Universidade Federal do Rio de Janeiro: Centro de filosofia e ciências humanas, Instituto de psicologia, Programa de pós-graduação em teoria psicanalítica (Tese de doutorado).

<https://teopsic.psicologia.ufrj.br/wp-content/uploads/2021/06/Tese-Marcus-Vinicius.pdf>

Santos, R. S. (2018). *E depois da escola? Desafios de jovens egressos do ensino médio público na cidade de São Paulo*. Orientação Marília Pontes Sposito. São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. (Tese Doutorado)

<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15042019-170620/pt-br.php>.

Silva, R. B. (2012). *Lugares para a amizade na sociedade contemporânea: caminhos educativos a partir da obra de Zygmunt Bauman*. Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista: Marília. (Tese de Doutorado em Educação inédita).

Scherrer, F. S. (2019). Contribuições do Programa Ensino Integral (PEI) para a construção do projeto de vida dos alunos do ensino médio. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie. (Dissertação de mestrado).

### **Meios Eletrônicos**

Alves, José Eustáquio Diniz. Desemprego e a mobilidade social descendente da Geração Covid. Artigo de José Eustáquio Diniz Alves. *Instituto Humanitas Unisinos - IHU*. 16 jul. 2020.

Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/601006-desemprego-e-a-mobilidade-social-descendente-da-geracao-covid-artigo-de-jose-eustaquio-diniz-alves>.

Acesso em: 14 jul. 2022.

Abe, Stephanie Kim. Impactos da pandemia nos(nas) jovens das periferias. *Cenpec*. 2020.

Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/os-impactos-da-pandemia-nosas-jovens-da-periferia>. Acesso em: 14 jul. 2022.

Agência Velvet (2023). *Geração Z não consegue parar de trabalhar para ter filhos*. 20 de maio de 2023.

<https://escolaeducacao.com.br/geracao-z-nao-consegue-parar-de-trabalhar-para-ter-filhos/>. Acesso em: 28 mai. 2023.

Agência o Globo (2022). *Em meio à crise, jovens querem casar, ter carros e casa própria*. 21 de julho de 2022.

<https://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/2022-07-21/jovens-brasil-casa-propria-casamento.html> . Acesso em: 24 mai. 2023.

Alta incidência de Covid-19 em jovens eleva medo de contaminação nas famílias. *CNN Brasil*. 6 dez. 2020.

Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/alta-incidencia-de-covid-19-em-jovens-eleva-medo-de-contaminacao-na-familia/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

Altos índices de desistência na graduação revelam fragilidade do ensino médio, avalia ministro. *Ministério da Educação*.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32044-censo-da-educacao-superior#:~:text=Total%20de%20estudantes%20-%20O%20Brasil,6%%20deles%20em%20instituições%20públicas>. Acesso em: 23 mai. 2023.

Maia, Rodrigo. Apenas 18,1% dos jovens de 18 a 24 anos estão matriculados no ensino superior. *CNN Brasil*. 8 jun. 2021.

Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/apenas-18-1-dos-jovens-de-18-a-24-anos-estao-matriculados-no-ensino-superior/> . Acesso em: 23 mai. 2023.

Mapa do Ensino Superior. *Instituto Semesp*.

Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa/> . Acesso em: 23 mai. 2023.

Alves, J. B. T. (2019). Educação e paradigma do cuidado. *CENPEC*. 18 out. 2019.

Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/bernardo-toro-a-educacao-e-o-paradigma-do-cuidado-professorempauta>. Acesso em: 20 maio 2023.

Alves, J. E. D. (2020). Desemprego e a mobilidade social descendente da Geração Covid. Artigo de José Eustáquio Diniz Alves. *Instituto Humanitas Unisinos - IHU*. 16 jul. 2020.

Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/601006-desemprego-e-a-mobilidade-social-descendente-da-geracao-covid-artigo-de-jose-eustaquio-diniz-alves>.

Acesso em: 14 jul. 2022.

American Psychological Association (2020). *Mental health*.

<https://dictionary.apa.org/mental-health> . Acesso em: 27 out. 2022.

ANPED (2018). Moção de Repúdio à aprovação de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio pelo Conselho Nacional de Educação em 07 novembro, 1-2.

<https://www.anped.org.br/news/mocao-de-repudio-aprovacao-de-diretrizes-para-o-ensino-medio-pelo-cne>. Acesso em: 25 mai. 2022.

Arantes, V. (2020). *Primeiro passo: o conceito de Projetos de Vida* (Parte 1), 17 de fevereiro.

<https://www.youtube.com/watch?v=mtaomLjMQDU> . Acesso em: 14 jul. 2022.

Arantes, V. (2020). *Primeiro passo: o conceito de Projetos de Vida* (Parte 2), 17 de fevereiro.

[https://www.youtube.com/watch?v=HmkeKFbcP\\_U](https://www.youtube.com/watch?v=HmkeKFbcP_U) . Acesso em: 14 jul. 2022.

Arantes, V. (2020). *Primeiro passo: o conceito de Projetos de Vida* (Parte 3), 25 de março de 2020.

<https://www.youtube.com/watch?v=XR8-XTg8fl4> . Acesso em: 14 jul. 2022.

Bandeira, K. & Alfano, B. (2023). Censo da Educação Superior: apenas um em cada quatro jovens de 18 a 24 anos entrou na faculdade no Brasil. *O Globo*. 10 out. 2023.

Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/10/10/cento-educacao-superior-754percent-dos-jovens-de-18-a-24-anos-nao-acessam-a-faculdade-no-brasil.ghtml>.

Acesso em: 22 jan. 2024.

Beieducação (2021). Gerações X, Y, Z e Alfa: como cada uma se comporta e aprende.

<https://beieducacao.com.br/geracoes-x-y-z-e-alfa-como-cada-uma-se-comporta-e-aprende/>; Acesso em: 20 mai. 2023.

BRASIL. (2013). *Estatuto da juventude: atos internacionais e normas correlatas*. Brasília.: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013. *E-book* (104 p.). ISBN 978-85-7018-520-4.

Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/509232/001032616.pdf>. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL registra 352 novas mortes por Covid; casos conhecidos passam de 33 milhões. *G1*. 12 jul. 2022.

Disponível em: <https://g1.globo.com/saude/coronavirus/noticia/2022/07/12/brasil-registra-352-novas-mortes-por-covid-casos-conhecidos-passam-de-33-milhoes.ghtml>. Acesso em: 13 jul. 2022.

Brasil: Ministério da Educação. (2018). Base Nacional Curricular Comum. Ensino Médio.

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf). Acesso em: 01 jul. 2021

Brasil: Ministério da Educação. (2018a) *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília, DF: MEC.

Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 jul. 2022.

Brasil. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Lei nº 13.415 de 16/02/2017. *Diário Oficial da União*, 17 fev. 2017.

Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 23 mar. 2024.

Brasil: Ministério da Educação. (1996). Lei N. 9.394 de Diretrizes e Base (LDB).

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) . Acesso em: 01 jul. 2021.

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art3](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art3)

Brasil: Ministério da Educação (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> . Acesso em: 01 jul. 2021.

Brasil. (2017). LEI 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html> . Acesso em: 01 jul. 2021.

Brasil: Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Curricular Comum. Ensino Médio.*

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio>

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf) . Acesso em: 01 jul. 2022

Brasil: Ministério da Educação. (2020). *Dez competências da Educação Básica, segundo a BNCC.*

<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=85151> . Acesso em: 01 jul. 2021.

Brasil. Ministério da Educação. *Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017.*

Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 23 jul. 2023.

Bem-vindo à E. E. Prof. Fidelino de Figueiredo. *E. E. Prof. Fidelino de Figueiredo.*

Disponível em: <https://eefidelinofigueiredo.wixsite.com/website> . Acesso em: 10 jul. 2022.

Betim, F. (2020). Um Governo negacionista e doente de covid-19. *El País Brasil*. 20 jul. 2020.

Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-07-20/um-governo-negacionista-e-doente-de-covid-19.html>. Acesso em: 15 jul. 2022.

Burks, D. B. (2020). Life project: what is it and what are its most important elements? *Last Updated*.

<https://virtualpsychcentre.com/life-project-what-is-it-and-what-are-its-most-important-elements/>. Acesso em: 14 jul. 2022.

Campos, K. (2022). *Gerações X, Y e Z: características, diferenças e conflitos no trabalho*. 01 de abril 2022.

<https://www.poderdaescuta.com/geracoes-x-y-z/#:~:text=Gerações%20X%2C%20Y%20e%20Z,diferenças%20e%20conflitos%20no%20trabalho&text=Um%20ambiente%20de%20trabalho%20rico,da%20equipe%20como%20um%20todo.%20>. Acesso em: 22 mai. 2023.

Carter, C. M. (2022). *Geração Z adia a maternidade em nome da carreira e da saúde mental*. 24 de junho de 2022.

<https://forbes.com.br/forbes-mulher/2022/06/geracao-z-esta-adiando-a-maternidade-devido-a-desafios-do-trabalho/#> Acesso em: 25 mai. 2023.

Carrança, T. (2022). Jovens 'sem religião' superam católicos e evangélicos em SP e Rio. *BBC News Brasil*. 9 maio 2022.

Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-61329257>. Acesso em: 23 jul. 2023.

Catho Comunicação. Hard Skills e soft skills: saiba como influenciam na sua carreira. *Catho*.

Disponível em: <https://www.catho.com.br/carreira-sucesso/o-que-e-hard-skills/>. Acesso em: 26 mai. 2023. Dias, G. Hard skills e soft skills: quais as principais diferenças?

Gupy. 9 mar. 2022. Disponível em: <https://www.gupy.io/blog/hard-skills-e-soft-skills>. Acesso em: 26 mai. 2023.

CNS denuncia internacionalmente governo brasileiro por violação de direitos humanos durante pandemia. *Conselho Nacional de Saúde*. 1 out. 2021.

Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/ultimas-noticias-cns/2071-cns-denuncia-internacionalmente-governo-brasileiro-por-violacao-de-direitos-humanos-durante-pandemia>.

Acesso em: 15 jul. 2022.

Colégio Salesiano Santa Teresinha. *Colégio Salesiano Santa Teresinha*.

Disponível em: <https://www.salesianost.com.br>. Acesso em: 4 abr. 2022.

Cambridge Dictionary. *Comfort zone*.

Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/comfort-zone>. Acesso em: 25 abr. 2023.

Conjuve (2020). *Juventudes e a Pandemia do Coronavírus*. Relatório de resultados, junho de 2020.

<https://sinapse.gife.org.br/download/juventudes-e-a-pandemia-do-coronavirus>

Acesso em: 23 jan. 2023.

Cortella, M. S. (2016). *Ética e educação*.

<http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/artigos/10388-ética-e-educação>. Acesso em 09 out. 2022.

Coutinho, T. (2023). Gerações: veja como elas se classificam e suas características! *Blog Voitto*. 25 mar. 2023.

Disponível em: <https://www.voitto.com.br/blog/artigo/geracoes> . Acesso em: 25 mai. 2023.



Contribuidores dos Projetos da Wikimedia. Geração. *Wikipédia, a enciclopédia livre*. 4 set. 2011.

Disponível

em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Gera%C3%A7%C3%A3o#:~:text=O%20termo%20gera%C3%A7%C3%A3o%20\(do%20latim%20ou%20menos%20na%20mesma%20%C3%A9poca](https://pt.wikipedia.org/wiki/Gera%C3%A7%C3%A3o#:~:text=O%20termo%20gera%C3%A7%C3%A3o%20(do%20latim%20ou%20menos%20na%20mesma%20%C3%A9poca). Acesso em: 25 mai. 2023.

Delboni, C. (2023). Mais de metade dos jovens da Geração Z querem casar à moda antiga. *Estadão*. 27 fev. 2023.

Disponível em: <https://www.estadao.com.br/emails/carolina-delboni/mais-de-metade-dos-jovens-da-geracao-z-querem-casar-a-moda-antiga/>. Acesso em: 28 mai. 2023.

Geração XYZ: características e como aprendem. *BEÏ Educação*. 9 mar. 2021.

Disponível em: <https://beieducacao.com.br/geracoes-x-y-z-e-alfa-como-cada-uma-se-comporta-e-aprende/>. Acesso em: 20 mai. 2023.

Dos Baby boomers à geração Z: Hábitos de consumo das diferentes gerações. *Ge-commerce*. 30 jan. 2023.

Disponível em: <https://gecommerce.com.br/marketing-digital-ecommerce/dos-baby-boomers-a-geracao-z-habitos-de-consumo-das-diferentes-geracoes/> . Acesso em: 20 mai. 2023.

Campos, K. Gerações X, Y e Z: características, diferenças e conflitos no trabalho. *Poder da Escuta*. 1 abr. 2022.

Disponível em: <https://www.poderdaescuta.com/geracoes-x-y-z/#:~:text=Gera%C3%A7%C3%B5es%20X,%20Y%20e%20Z,diferen%C3%A7as%20e%20conflitos%20no%20trabalho&text=Um%20ambiente%20de%20trabalho%20rico,da%20equipe%20como%20um%20todo> . Acesso em: 20 mai. 2023.

Educação Salesiana. *Colégio Salesiano Santa Teresinha*.

Disponível em: <https://salesianost.com.br/educacao-salesiana/> . Acesso em: 26 mar. 2024.

Ensino Médio. *Objetivo Lorena*. 11 abr. 2019.

Disponível em: <http://objetivolorena.com.br/ensino-medio/>. Acesso em: 4 abr. 2022

Empathy. *Dicionário de Psicologia da APA* (American Psychological Association).

<https://dictionary.apa.org/empathy> . Acesso em: 20 abr. 2023.

Escola Estadual Rubens Ferreira Martins - CGRH. *Secretaria da Educação do Estado de São Paulo*.

Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/escolas/rubens-ferreira-martins/> . Acesso em: 1 abr. 2022.

Ferraz, Jr. (2021). Pandemia pode ter criado um novo transtorno de ansiedade, a coronafobia. *Jornal da USP*, 5 maio 2021.

Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/pandemia-pode-ter-criado-um-novo-transtorno-de-ansiedade-a-coronafobia/>. Acesso em: 14 out. 2022.

Francisco, P. (2015). *Carta encíclica Laudato Sí: sobre o cuidado da casa comum*. Vaticano, 24 de maio.

[https://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20150524\\_enciclica-laudato-si.html](https://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html). Acesso em: 20 out. 2023.

Francisco, P. (2023). Encontro com os jovens universitários. *Discurso do santo padre. Universidade Católica Portuguesa, Lisboa*, quinta-feira, 3 de agosto de 2023.

<https://www.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2023/august/documents/20230803-portogallo-universitari.html> . Acesso em: 20 abri. 2024.

Gandra, A. (2023). Estudo alerta para alta incidência de suicídio na adolescência. *Agência Brasil*. 29 set. 2023.

Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2023-09/brasil-registra-1000-suicidios-de-criancas-e-adolescentes-por->



[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_do\\_estado\\_de\\_sao\\_paulo\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_de_sao_paulo_censo_da_educacao_basica_2020.pdf)

Jovens desrespeitam isolamento social e fazem festa na Concha Acústica. *Correio Brasiliense*. 4 abr. 2020.

Disponível em: [https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2020/04/04/interna\\_cidadesdf,842424/jovens-desrespeitam-isolamento-social-e-fazem-festa-na-concha-acustica.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2020/04/04/interna_cidadesdf,842424/jovens-desrespeitam-isolamento-social-e-fazem-festa-na-concha-acustica.shtml). Acesso em: 15 mai. 2022.

Kullock, E. (2010). *Por que as gerações estão no nosso foco?*

Disponível em: <http://www.focoemgeracoes.com.br/index.php/por-que-as-geracoes-estao-no-nosso-foco>. <https://www.unaerp.br/documentos/1493-426-1494-1-sm/file>. Acesso em: 29 out. 2014.

Lacerda, P. (2023). Jovens são os mais afetados pelos efeitos da pandemia, mostra estudo. *Agência Brasil*. 4 mar. 2023.

Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2023-03/jovens-sao-mais-afetados-pelos-efeitos-da-pandemia>. Acesso em: 22 maio 2023.

La Lettura. (2021). *O valor dos arrepios*. A dor nos torna humanos. Entrevista com Byung-Chul Han. Publicada em 22 de fevereiro de 20221.

<http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/606930-o-valor-dos-arrepios-a-dor-nos-torna-humanos-entrevista-com-byung-chul-han>. Acesso em: 04 abr. 2023.

Leite, A., et al. (2020). Juventudes e a Pandemia do Coronavírus. *Sinapse*.

Disponível em: <https://sinapse.gife.org.br/download/juventudes-e-a-pandemia-do-coronavirus>. Acesso em: 23 jan. 2023.

Lima, E. (2021). Violência contra as mulheres no contexto da Covid-19. *Fiocruz*. 25 nov. 2021.

Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/violencia-contra-mulheres-no-contexto-da-covid-19>. Acesso em: 12 jun. 2022.

Lorena. **IBGE**.

Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/lorena/panorama>. Acesso em: 3 jul. 2023.

Lusa (2022). *Ter filhos. Portugueses são os que mais desejam constituir família*. 5 de setembro 2022.

<https://www.contacto.lu/sociedade/ter-filhos-portugueses-s-o-os-que-mais-desejam-constituir-fam-lia/506801.html> . Acesso em: 26 mai. 2023.

Mendes, A. M. S., Silvia, E. G. da. (2020). A violência doméstica em tempos de pandemia. Brasília: *GESM*, 2020. 18 p.

Disponível em: <https://www.sejus.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/01/violencia-domestica-em-tempos-de-pandemia.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2022.

Metade dos adolescentes e jovens sentiu necessidade de pedir ajuda em relação à saúde mental recentemente, mostra enquete do UNICEF com a Viração. *UNICEF*. 30 maio 2022.

Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/metade-dos-adolescentes-e-jovens-sentiu-necessidade-de-pedir-ajuda-em-relacao-a-saude-mental-recentemente>. Acesso em: 15 jul. 2022.

Miranda, F. (2021). Qual a sua geração? Conheça todos os nomes de gerações. *SoCientífica*.

Disponível em: <https://socientifica.com.br/qual-a-sua-geracao-conheca-todos-os-nomes-de-geracoes/> . Acesso em: 25 mai. 2023.

Moura, D. A. (2019). Classificação das Gerações Baby Boomers, X,Y,Z e Aplha - Conheça o seu público! 19 de dezembro.

<https://pt.linkedin.com/pulse/classificação-das-gerações-baby-boomers-xyz-e-alpha-daniel-moura>

Moran, J. (2013). Aprendendo a desenvolver e orientar projetos de vida.  
[http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/projetos\\_vida.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/projetos_vida.pdf). Acesso em: 12 jul. 2022.

Moran, J. (2017). A importância de construir Projetos de Vida na Educação.  
<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/10/vida.pdf>. Acesso em: 09 out. 2022.

Moran, J. (2019). *Desafios en la implementación del Proyecto de Vida en la Educación Básica y Superior*.  
[http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2019/07/proyecto\\_vida.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2019/07/proyecto_vida.pdf). Acesso em: 12 jul. 2022.

Nações Unidas (2020). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.  
<https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaração-universal-dos-direitos-humanos> . Acesso em: 27 out. 2022.

Naciones Unidas (2021). Encuesta de las Naciones Unidas sobre juventudes de América Latina y el Caribe dentro del contexto de la Pandemia del Covid-19. Informe de resultados. Grupo de trabajo sobre juventud de la Plataforma de colaboración Regional para América Latina y el Caribe. Fordfoundation.  
<https://www.cepal.org/es/publicaciones/46990-encuesta-naciones-unidas-juventudes-america-latina-caribe-dentro-contexto-la>

Naciones Unidas (2022). Segunda encuesta de las Naciones Unidas sobre juventudes de América Latina y el Caribe dentro del contexto de la Pandemia del Covid-19. Informe de resultados. Grupo de trabajo sobre juventud de la Plataforma de colaboración Regional para

América Latina y el Caribe. Fordfoundation. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/48203-segunda-encuesta-naciones-unidas-juventudes-america-latina-caribe-dentro>

Novaes, R. (2019). Conectados globalmente, coletivos juvenis agem na realidade de seus territórios. *Entrevista com Regina Novaes. Instituto Humanitas Unisinos*. Por João Vitor Santos.

<http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/589351-conectados-globalmente-coletivos-juvenis-agem-na-realidade-de-seus-territorios-entrevista-especial-com-regina-novaes>. Acesso em: 14 jul. 2022.

Novaes, R. (2018). Palestra no Curso Juventude e Educação: identidade e direitos. *Instituto Unibanco em parceria com a Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (FLACSO Brasil)*. 42 min 13s. <https://www.youtube.com/watch?v=rCgub1qsoWA&t=1328s>

<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/curso-juventudes-e-educacao-identidades-e-direitos---aula-juventudes-concepcoes-demandas-e-politicas-publicas,72a2bf02-5dc6-4cdd-b679-09fa5d833afd> . Acesso em: 05 mai. 2022.

O que é a Coronofobia? O impacto da pandemia na saúde mental. *Afya Educação Médica*.

Disponível em: <https://www.ipemed.com.br/blog/o-que-e-coronofobia>. Acesso em: 14 out. 2022.

Organização Mundial Da Saúde (OMS) (2022). *Saúde mental*. OMS: [online], 17 de junho.

Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response> Acesso em: jun. 2023.

Organização Pan-Americana da Saúde. (2022). *Pandemia de Covid-19 desencadeia aumento de 25% na prevalência de ansiedade e depressão em todo o mundo*. 2 mar. 2022.

Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/2-3-2022-pandemia-covid-19-desencadeia-aumento-25-na-prevalencia-ansiedade-e-depressao-em>. Acesso em: 14 out. 2022.

Panorama do Censo 2022.

Disponível

em: [https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?utm\\_source=ibge&utm\\_medium=home&utm\\_campaign=portal](https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?utm_source=ibge&utm_medium=home&utm_campaign=portal). Acesso em: 28 jun. 2023.

São Paulo: potência em história, economia, cultura e turismo. Governo do Estado de São Paulo.

Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/conhecasp/> . Acesso em: 1 abr. 2022.

Paula, H. (2017). As gerações e comportamentos: Baby Boomers, X, Y, Z e Alphas. *Faberhaus*. 13 maio 2017.

Disponível em: <https://www.faberhaus.com.br/geracoes/> . Acesso em: 25 mai. 2023.

Penha, K. (2019). *A consciência de uma juventude que se vê como parte e solução dos problemas globais. Entrevista especial com Karina Penha* - Por: João Vitor Santos, 18 de maio de 2019.

<https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/589259-a-consciencia-de-uma-juventude-que-se-ve-como-parte-e-solucao-dos-problemas-globais-entrevista-especial-com-karina-penha> . Acesso em: 20 mai. 2023.

Pesquisa do IBGE aponta que brasileiros têm casado menos e se divorciado mais rápido. *IBDFAM: Instituto Brasileiro de Direito de Família*. 10 dez. 2020.

Disponível

em:

<https://ibdfam.org.br/noticias/8040/Pesquisa+do+IBGE+aponta+que+brasileiros+têm+casado+menos+e+se+divorciado+mais+rápido>. Acesso em: 20 mai. 2023.

Pires, T. (2020). *Documentário: a conta fica para a juventude*. As desigualdades na população jovem brasileira.

<https://www.cenpec.org.br/noticias/os-impactos-da-pandemia-nosas-jovens-da-periferia> . Acesso em: 14 jul. 2022.



Quem somos. *Objetivo Lorena*. 9 abr. 2019.

Disponível em: <http://objetivolorena.com.br/quem-somos/> . Acesso em: 4 abr. 2022.

Randi, M. V. (2020) La Pandemia de las desigualdades. *CLACSO*. 9 out. 2020.

Disponível em: <https://www.clacso.org/la-pandemia-de-las-desigualdades/>. Acesso em: 12 jul. 2022.

Redação GLMRM (2022). ‘Jovens não querem ter filhos por medo do futuro’: entenda a nova ‘crise dos 20’. 1 de novembro de 2022.

<https://glamurama.uol.com.br/comportamento/jovens-nao-querem-ter-filhos-por-medo-do-futuro-entenda-a-nova-crise-dos-20/> . Acesso em: 24 mai. 2023.

Retamal, P. N. (2021). *Cansaço, depressão, videonarcisismo: os efeitos da pandemia segundo Byung-Chul Han*. Publicada no dia 25 de março de 2021.

<https://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/607793-cansaco-depressao-videonarcisismo-os-efeitos-da-pandemia-segundo-byung-chul-han>. Acesso em: 20 abr. 2023.

Román, C. T. (2022). *A geração Z é a geração ‘do Fim do Mundo’*. Entrevista.

<https://www.ihu.unisinos.br/categorias/616045-a-geracao-z-e-a-geracao-do-fim-do-mundo-entrevista-com-carlos-tutiven-roman>. 04 de fevereiro de 2022. Acesso em: 20 mai. 2023.

Sanchez, A. F. C., Silva, F. G. (2019). A geração y no mercado de trabalho brasileiro: levantamento dos estudos realizados no século XXI. *Observatorio de la Economía Latinoamericana*, out. 2019.

Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/oel/2019/10/mercado-trabalho-brasil.html>. Acesso em: 25 mai. 2023.

São Paulo. *IBGE*.

Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-paulo/panorama>. Acesso em: 3 jul. 2023.

Santos, J. V. (2019). Conectados globalmente, coletivos juvenis agem na realidade de seus territórios. Entrevista especial com Regina Novaes. *Instituto Humanitas Unisinos - IHU*. 22 maio 2019.

Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/589351-conectados-globalmente-coletivos-juvenis-agem-na-realidade-de-seus-territorios-entrevista-especial-com-regina-novaes>. Acesso em: 29 jun. 2023.

Seu Futuro Começa Aqui! *Objetivo Lorena*.

Disponível em: <http://objetivolorena.com.br>. Acesso em: 4 abr. 2022.

Severino, A. J. A filosofia e a ética na educação. (Feusp)

<https://docplayer.com.br/18907467-A-filosofia-e-a-etica-na-educacao.html>. Acesso em: 09 out. 2022.

Ter filhos. Portugueses são os que mais desejam constituir família. *Contacto*. 5 set. 2022.

Disponível em: <https://www.contacto.lu/sociedade/ter-filhos-portugueses-s-o-os-que-mais-desejam-constituir-fam-lia/506801.html>. Acesso em: 26 maio 2023.

Unesco. (2020). *Cultivar o bem-estar social e emocional de crianças e jovens durante crises*.

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_por) . Acesso em: 23 jun. 2022.

Unesco. (2004). Políticas públicas de/para/com as juventudes. Brasília:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000135923> . Acesso em: 23 jun. 2022.

Urupês. IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/urupes/panorama>. Acesso em: 3 jul. 2023. Secretaria de Estado da Educação. Diretoria de Ensino de José

Bonifácio. E. E. “Rubens Ferreira Martins”. Rua Gustavo Martins Cerqueira, 597 – Urupês-SP. Anexos do Plano gestão 2021. Identificação e caracterização da unidade escolar, p.1-12.

Vieceli, L. (2023). 22,3% dos jovens não estudam nem trabalham; mulheres negras são maior grupo. *Folha de S.Paulo*. 6 dez. 2023.

Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2023/12/223-dos-jovens-nao-estudam-nem-trabalham-mulheres-negras-sao-maior-grupo.shtml>. Acesso em: 6 dez. 2023.

Violência doméstica durante a pandemia de Covid-19. [S. l.]: *Fórum Brasileiro de Segurança Pública*, 2020. 10 p.

Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2018/05/violencia-domestica-covid-19-ed03-v2.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2022.

Ziccardi, V. V., (2024). Em La Nacion. Agamia: a nova forma de se relacionar que cresce entre os jovens.

<https://oglobo.globo.com/saude/noticia/2024/04/09/agamia-a-nova-forma-de-se-relacionar-que-cresce-entre-os-jovens.ghtml> .Acesso em: 20 abri. 2024.

Zona de conforto. *Infopédia*.

Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/zona>. Acesso em: 25 abr. 2023.

Zona de conforto: significado e 5 passos para sair. *Psicanálise Clínica*.

Disponível em: <https://www.psicanaliseclinica.com/zona-de-conforto/>. Acesso em: 25 abr. 2023.

<https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/comfort-zone>. Acesso em: 25 abril 2023.

<https://www.psicanaliseclinica.com/zona-de-conforto/>. Acesso em: 25 abr. 2023.

<https://psychology.org.au/for-members/publications/inpsych/2018/october-issue-4/the-power-of-empathy>). Acesso em: 31 mar. 2023.

<https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2022/05/jovens-sem-religiao-superam-catolicos-e-evangelicos-em-sp-e-rio.html> . Acesso em: 22 mar. 2023.

Sandy & Junior. (2019). Super-herói (não é fácil).

<https://www.youtube.com/watch?v=s0TfASe9l4> . Acesso em: 24 abr. 2023.

Wikipédia, conceito de “**Geração**”.

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Gera%C3%A7%C3%A3o#:~:text=O%20termo%20gera%C3%A7%C3%A3o%20\(do%20latim,ou%20menos%20na%20mesma%20%C3%A9poca](https://pt.wikipedia.org/wiki/Gera%C3%A7%C3%A3o#:~:text=O%20termo%20gera%C3%A7%C3%A3o%20(do%20latim,ou%20menos%20na%20mesma%20%C3%A9poca). Acesso em: 26 mai. 2023.

Wikipédia, conceito de “**Zona de conforto**”.

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Zona\\_de\\_conforto](https://pt.wikipedia.org/wiki/Zona_de_conforto) . Acesso em: 26 abr. 2023.

## ANEXO 1. Demonstrativo das principais classificações e características geracionais contemporâneas segundo fontes disponíveis<sup>107</sup>

Geração	Período histórico (aproximado)	Anos de idade	Características geracionais mais relevantes
<b>Geração grandiosa</b>	1901 a 1924	121 a 98	<ul style="list-style-type: none"> <li>- parte desta geração europeia conviveu com a I Guerra Mundial e lutou na II Guerra mundial;</li> <li>- muitos combatentes voltaram para a casa com sequelas físicas e psicológicas devido ao tipo de armas utilizadas na guerra;</li> <li>- já que as armas utilizadas nessa guerra eram completamente brutais;</li> <li>- enfrentaram uma profunda crise global causada pelo Crash da Bolsa de Nova York;</li> </ul>
<b>Geração Silenciosa</b>	1925 a 1945	98 a 78	<ul style="list-style-type: none"> <li>- expressão criada pelo jornalista e escritor Tom Brokaw (<i>The Greatest Generation</i>), formada por indivíduos que cresceram durante a Grande Depressão (1929-1939) nos EUA, participaram da II Guerra Mundial (1939-1945);</li> <li>- tempos de dificuldades e incerteza econômica – seus pais tinham que apertar o cinto para manter suas famílias à tona;</li> </ul>

<sup>107</sup> Os elementos e características compilados e apresentados estão contidos nas seguintes páginas *web* citadas: Miranda, F. Qual a sua geração? Conheça todos os nomes de gerações. SoCientífica. Disponível em: <https://socientifica.com.br/qual-a-sua-geracao-conheca-todos-os-nomes-de-geracoes/>. Acesso em: 25 mai. 2023. Hutton, E. O que é a geração silenciosa: as crianças dos anos 1920-1940. Centro de Restauração de Imagens. Disponível em: <https://imagerestorationcenter.com/pt/qual-e-a-geracao-silenciosa/>. Acesso em: 25 mai. 2023. Moura, D. A. Classificação das Gerações Baby Boomers, X,Y,Z e Alpha - Conheça o seu público! <https://pt.linkedin.com/pulse/classificação-das-gerações-baby-boomers-xyz-e-alpha-daniel-moura>

Paula, H. de. As gerações e comportamentos: Baby Boomers, X, Y, Z e Alphas. Faberhaus. 13 maio 2017. Disponível em: <https://www.faberhaus.com.br/geracoes/>. Acesso em: 25 mai. 2023.

Coutinho, T. Gerações: veja como elas se classificam e suas características! Blog Voitto. 25 mar. 2023. Disponível em: <https://www.voitto.com.br/blog/artigo/geracoes>. Acesso em: 25 mai. 2023.

Dos Baby boomers à geração Z: Hábitos de consumo das diferentes gerações. Ge-commerce. 30 jan. 2023. Disponível em: <https://gecommerce.com.br/marketing-digital-ecommerce/dos-baby-boomers-a-geracao-z-habitos-de-consumo-das-diferentes-geracoes/>. Acesso em: 25 maio 2023.

CONTRIBUIDORES DOS PROJETOS DA WIKIMEDIA. Geração. Wikipédia, a enciclopédia livre. 4 set. 2011. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Gera%C3%A7%C3%A3o#:~:text=O%20termo%20gera%C3%A7%C3%A3o%20\(do%20latim,ou%20menos%20na%20mesma%20%C3%A9poca](https://pt.wikipedia.org/wiki/Gera%C3%A7%C3%A3o#:~:text=O%20termo%20gera%C3%A7%C3%A3o%20(do%20latim,ou%20menos%20na%20mesma%20%C3%A9poca). Acesso em: 25 maio 2023.

Sanchez, A. F. de C; Silva, F. G. da. A geração y no mercado de trabalho brasileiro: levantamento dos estudos realizados no século XXI. Observatorio de la Economía Latinoamericana, out. 2019. Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/oel/2019/10/mercado-trabajo-brasil.html>. Acesso em: 25 mai. 2023.: <https://socientifica.com.br/qual-a-sua-geracao-conheca-todos-os-nomes-de-geracoes/>. Acesso em: 25 mai. 2023. <https://imagerestorationcenter.com/pt/qual-e-a-geracao-silenciosa/>. Acesso em: 25 mai. 2023.

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- maximizam a vida útil de suas propriedades, não substituindo as coisas até que se quebrem totalmente para “receber o valor do seu dinheiro”;</li> <li>- criados em ambiente paternalista pela geração mais velha, que os ensinou a respeitar a autoridade e o sistema;</li> <li>- são altamente leais à família, às crenças religiosas, ao local de trabalho - raramente deixam seus empregos; pensam no futuro e podem ser críticos para seus empregadores. Uma das perguntas mais comuns nas entrevistas de emprego é sobre os planos de previdência;</li> <li>- ensanduichados entre dois dos momentos mais difíceis da história, aprenderam a sobreviver e até mesmo <i>florescer</i> na adversidade;</li> <li>- aprenderam que trabalho duro e comprometimento trazem sucesso na vida, se esforçaram para criar sua segurança financeira e conforto por meio do trabalho árduo; tendem a dar muita importância à forte ética de trabalho e confiabilidade de seus colegas;</li> <li>- a maioria seguia todas as “regras” da sociedade e vivia como a maioria dos americanos da época – trabalhando duro, casando-se jovem, tendo filhos e comprando uma bela casa nos subúrbios;</li> </ul>
<b>Geração Baby Boomers</b>	1946 a 1964	77 a 56	<ul style="list-style-type: none"> <li>- conviveram/lutaram na II Guerra Mundial;</li> <li>- fenômeno ocorrido nos Estados Unidos pós II Guerra Mundial quando os soldados combatentes retornaram para suas casas e conceberam filhos - explosão populacional;</li> <li>- receberam educação mais rígida e disciplinada;</li> <li>- valorizam mais o trabalho, aquisição de patrimônio e carreira profissional estável;</li> <li>- pouco inclinados à valorização da criatividade e inovação;</li> <li>- tiveram como crença o milagre econômico e a explosão de empresas estatais;</li> <li>- tiveram papel importante na forma de como a televisão foi adaptando-se às necessidades das pessoas – para esta geração, a televisão ainda é um dos meios de informação bastante utilizado;</li> <li>- são bastante exigentes em seus hábitos de consumo;</li> <li>- sempre foram muito fiéis às empresas nas quais trabalharam, permanência por muitos anos e ascensão em cargos;</li> <li>- priorizam mais a estabilidade econômica e as melhores oportunidades, preferem qualidade à quantidade;</li> <li>- valorizam o casamento, a compra de um carro, casa e tempo de lazer.</li> </ul>
<b>Geração X</b>	1964 a 1979	56 a 42	<ul style="list-style-type: none"> <li>- crescem no período da Guerra Fria;</li> <li>- vivenciam por primeiro os avanços tecnológicos da época;</li> <li>- valorizam a independência, a individualidade, o empreendedorismo, a liderança e a estabilidade;</li> <li>- lutam por direitos e mais liberdade em relação à geração anterior;</li> <li>- buscam ascensão de cargos e permanecem por muito tempo na mesma empresa e sabem trabalhar de maneira cooperativa;</li> <li>- são mais conservadores, aspiram a cargos de grande responsabilidade, tendem a acreditar na meritocracia; gostam de desafios;</li> <li>- valorizam o equilíbrio entre trabalho, saúde mental e vida pessoal;</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- são mais resistentes a mudanças;</li> <li>- cresceram em um período de incerteza econômica, são mais conservadores em suas escolhas de consumo, procuram o melhor custo-benefício, valorizam o dinheiro;</li> <li>- primeira geração que crescer com acesso mais democratizado a computadores pessoais, celulares, <i>e-mail</i>, impressora e internet;</li> <li>- vivenciaram parte da Guerra Fria, presenciaram transformações provocadas por movimentos de grande impacto no cenário social e cultural, maio de 68, revolução cultural, liberdade, desejo de paz, independência e luta por direitos políticos e sociais, o avanço educacional;</li> <li>- em vários países da América Latina, uma parcela passou por ditaduras militares e seu declínio, o desenvolvimento industrial e a expansão econômica;</li> <li>- valorizam o diploma formal, o aprendizado de novas habilidades, a capacitação, a estabilidade profissional como formas reais de crescimento.</li> </ul>
<b>Geração Y ou Millennials</b>	1979 a 1995	a 42 a 27	<ul style="list-style-type: none"> <li>- acompanharam a revolução tecnológica desde pequenos e nasceram em um mundo totalmente globalizado;</li> <li>- conectaram-se com o mundo digital desde cedo e tiveram que aprender a introduzir as tecnologias na rotina cotidiana;</li> <li>- não possuem receio de abandonar um emprego para se estabelecer em outro;</li> <li>- buscam por satisfação profissional e pessoal no mercado de trabalho;</li> <li>- valorizam mais as experiências que a aquisição de bens materiais;</li> <li>- sempre estão conectados, compartilham nas redes sociais seus hábitos, experiências e momentos; consideram o mundo <i>online</i> extensão do <i>offline</i>;</li> <li>- valorizam as <i>soft skills</i> (habilidades sociocomportamentais) tanto quanto as <i>hard skills</i> (competências técnicas adquiridas), são mais flexíveis a mudanças;</li> <li>- não têm como prioridades o trabalho intenso, a formação de uma família e a busca por estabilidade na carreira;</li> <li>- são mais culturalmente diversos, idealistas e dispostos a experimentar coisas novas.</li> <li>- adaptados às tecnologias, são multitarefas, impulsivos, competitivos, questionadores e ambicionam o rápido crescimento profissional e financeiro.</li> </ul>
<b>Geração Z ou Centennial</b>	1995 a 2010	a 27 a 12	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nativos digitais – nasceram em sociedades altamente conectadas pelas tecnologias digitais e possuem grande familiaridade com elas;</li> <li>- apresentam características mais individualistas, imediatistas e antissocial;</li> <li>- pessoas multitarefas, independentes e exigentes com o mercado de trabalho;</li> <li>- muitos acreditam que os cargos que serão ocupados por essa geração ainda não foram criados;</li> <li>- possuem mais bagagem escolar, cultural, porém, maiores inseguranças e incertezas em relação ao futuro pessoal e do planeta;</li> <li>- apresentam facilidade para mudar de trabalho, de profissão, valorizam a flexibilização, os benefícios, o <i>home office</i> e acreditam em diferentes profissões ao longo da vida;</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- são mais abertos, respeitosos e convivem melhor com as diversidades;</li> <li>- tendem a estar dispostos para trabalhos voluntários, a se engajarem em causas sociais, identitárias e sociais;</li> <li>- valorizam a liberdade da escolha, são multifocais, aprendem de várias maneiras, usam múltiplas fontes e objetos de aprendizagem;</li> <li>- costumam acompanhar os acontecimentos em tempo real, comunicam-se intensamente por meios digitais e estão sempre <i>online</i>.</li> </ul>
<b>Geração Alpha</b>	a partir de 2010	Abaixo de 12	<ul style="list-style-type: none"> <li>- geração ainda em definição devido ao fator tempo;</li> <li>- imersas no mundo tecnológico, possui mais acesso à educação, à informação e necessidade de educação personalizada;</li> <li>- crescem em núcleos e estruturas familiares diferentes e com traços mais diversificados devido à geração anterior construir família mais tardia;</li> <li>- possuem facilidade e apreço por tecnologia e ambientes virtuais;</li> <li>- tendem a ser mais livres quanto à sua identidade e quebrar paradigmas e regras tradicionais;</li> <li>- conviverão mais intensamente com a Inteligência Artificial e a evolução robótica;</li> <li>- deverão desenvolver mais habilidades relacionadas ao comportamento e ao relacionamento interpessoal em vista do sucesso no meio trabalhista;</li> <li>- realizam multitarefas, maior criatividade e flexibilidade para trabalharem com inovações;</li> <li>- distanciam-se de muitos aspectos do mundo analógico;</li> <li>- terão ainda mais a tecnologia conectada à vida cotidiana;</li> <li>- mais propensos a buscar soluções de forma coletiva para os problemas e gostam de ser protagonistas.</li> </ul>



<p><b>Geração Covid / geração viral (Feixa, 2021)</b></p>	<p>a partir de 2020</p>	<p>- preocupados com o futuro pessoal imediato e o futuro do planeta.</p> <p>- faixa etária que vivencia a exposição ao coronavírus enquanto marca geracional e a velocidade de transmissão de informações pela internet. Foi impactada pelo confinamento social que interferiu em quatro espaços vitais da vida adolescente: habitar confinad@s; aprender confinad@s; divertir-se confinad@s; navegar confinad@s.</p> <p>- <i>habitar confinad@s</i>: centralidade do celular por meio do qual se organizam o tempo e o espaço do quarto dos adolescentes. Passou de lugar de refúgio temporário para refúgio permanente; compartilhar o espaço doméstico com familiares por mais horas obriga-os a sair do quarto e readquirir espaços e tempos compartilhados como refeição, convivência, jogos, serviços domésticos, relações intergeracionais. Repouso, estudo, trabalho e lazer se hibridizaram e o tempo se desviraliza e desacelera.</p> <p>- <i>aprender confinad@s</i>: dilema para acompanhar ritmos de estudo/escola durante o confinamento. A interrupção das aulas presenciais exigiu improvisação, adaptação e preparação para outras formas de estudo, ensino e aprendizagens.</p> <p>- <i>divertir-se confinad@s</i>: o deslocamento do espaço público e tempo livre de lazer, consumo, resistência e distinção para o espaço doméstico privado, por um lado, consolida a tendência para o entretenimento <i>online</i>, <i>ciberparties</i>, <i>videogames</i> etc., por outro, reaparece a diversão <i>offline</i>: compartilhar e ouvir histórias, convivências, tempo livre menos consumista e mais cooperativo.</p> <p>- <i>navegar confinad@s</i>: adolescentes (nativos digitais) teoricamente são a faixa etária melhor preparada para enfrentar o confinamento por não estabelecerem separação entre a vida <i>online</i> e <i>offline</i>. A relação com seus pais se dá de forma mais horizontal, ajudando-os a utilizarem melhor aplicativos, recursos transmídia. Por um lado, favorece o aprendizado de uma linguagem digital compartilhada, por outro, reforça as lacunas virtuais/digitais de geração e entre as gerações. O confinamento pode ser oportunidade para criar códigos de comunicação e normas de uso compartilhado no ciberespaço em vista de estimular o diálogo intergeracional, sem eliminar e interromper espaços e linguagens de cada faixa etária, necessários para o seu processo de aprender a voar (Feixa, 2021).</p>
---	-------------------------	--

ANEXO 2. Caracterização dos participantes nos focus group segundo a idade, estabelecimento de ensino e código de identificação

Escola Pública do Interior	Códigos para identificar as/os participantes
Focus group feminino	
<b>Ana</b> = <i>Focus group</i> 1, Escola Pública do Interior, Participante 1, 17 anos.	Ana: F1P1, 17 anos
<b>Maria</b> = <i>Focus group</i> 1, Escola Pública do Interior, Participante 2, 17 anos.	Maria: F1P2, 17 anos
<b>Deise</b> = <i>Focus group</i> 1, Escola Pública do Interior, Participante 3, 17 anos.	Deise: F1P3, 17 anos
<b>Josefa</b> = <i>Focus group</i> 1, Escola Pública do Interior, Participante 4, 17 anos.	Josefa: F1P4, 17 anos
<b>Maitê</b> = <i>Focus group</i> 1, Escola Pública do Interior, Participante 5, 17 anos.	Maitê: F1E5, 17 anos
<b>Lídia</b> = <i>Focus group</i> 1, Escola Pública do Interior, Participante 6, 17 anos.	Lidia: F1P6, 17 anos
Focus group masculino	
<b>Alex</b> = <i>Focus group</i> 2, Escola Pública do Interior, Participante 1, 17 anos.	Alex: F2P1, 17 anos
<b>João</b> = <i>Focus group</i> 2, Escola Pública do Interior, Participante 2, 17 anos.	João: F2P2, 17 anos
<b>Pedro</b> = <i>Focus group</i> 2, Escola Pública do Interior, Participante 3, 16 anos.	Pedro: F2P3, 16 anos
<b>Artur</b> = <i>Focus group</i> 2, Escola Pública do Interior, Participante 4, 17 anos.	Artur: F2P4, 17 anos
<b>Juca</b> = <i>Focus group</i> 2, Escola Pública do Interior, Participante 5, 17 anos.	Juca: F2p5, 17 anos
<b>Caio</b> = <i>Focus group</i> 2, Escola Pública do Interior, Participante 6, 17 anos.	Caio: F2P6, 17 anos
Escola Particular Confessional	Códigos para identificar as/os participantes
Focus group feminino	
<b>Silvia</b> = <i>Focus group</i> 3, Escola Particular Confessional, Participante 1, 17 anos.	Silvia: F3P1, 17 anos
<b>Aline</b> = <i>Focus group</i> 3, Escola Particular Confessional, Participante 2, 17 anos.	Aline: F3P2, 17 anos
<b>Joana</b> = <i>Focus group</i> 3, Escola Particular Confessional, Participante 3, 17 anos.	Joana: F3P3, 17 anos
<b>Karen</b> = <i>Focus group</i> 3, Escola Particular Confessional, Participante 4, 18 anos.	Karen: F3P4, 18 anos
<b>Alzira</b> = <i>Focus group</i> 3, Escola Particular Confessional, Participante 5, 17 anos.	Alzira: F3P5, 17 anos
<b>Nara</b> = <i>Focus group</i> 3, Escola Particular Confessional, Participante 6, 18 anos.	Nara: F3P6, 18 anos

Focus group masculino	
<b>Fabio</b> = <i>Focus group</i> 4, Escola Particular Confessional, Participante 1, 17 anos.	Fabio: F4P1, 17 anos
<b>Lucas</b> = <i>Focus group</i> 4, Escola Particular Confessional, Participante 2, 17 anos.	Lucas: F4P2, 17 anos
<b>Nei</b> = <i>Focus group</i> 4, Escola Particular Confessional, Participante 3, 17 anos.	Nei: F4P3, 17 anos
<b>Tiago</b> = <i>Focus group</i> 4, Escola Particular Confessional, Participante 4, 17 anos.	Tiago: F4P4, 17 anos
<b>Maicon</b> = <i>Focus group</i> 4, Escola Particular Confessional, Participante 5, 17 anos.	Maicon: F4P5, 17 anos
<b>Luís</b> = <i>Focus group</i> 4, Escola Particular Confessional, Participante 6, 17 anos.	Luís: F4P6, 17 anos
Escola Particular Laica	Códigos para identificar as/os participantes
Focus group feminino	
<b>Luana</b> = <i>Focus group</i> 5, Escola Particular Laica, Participante 1, 19 anos.	Luana: F5P1, 19 anos
<b>Carla</b> = <i>Focus group</i> 5, Escola Particular Laica, Participante 2, 17 anos.	Carla: F5P2, 17 anos
<b>Nair</b> = <i>Focus group</i> 5, Escola Particular Laica, Participante 3, 17 anos.	Nair: F5P3, 17 anos
<b>Mara</b> = <i>Focus group</i> 5, Escola Particular Laica, Participante 4, 17 anos.	Mara: F5P4, 17 anos
<b>Alice</b> = <i>Focus group</i> 5, Escola Particular Laica, Participante 5, 17 anos.	Alice: F5P5, 17 anos
<b>Lúcia</b> = <i>Focus group</i> 5, Escola Particular Laica, Participante 6, 17 anos.	Lúcia: F5P6, 17 anos
Focus group masculino	
<b>Rafael</b> = <i>Focus group</i> 6, Escola Particular Laica, Participante 1, 17 anos.	Rafael = F6P1, 17 anos
<b>Gabriel</b> = <i>Focus group</i> 6, Escola Particular Laica, Participante 2, 17 anos.	Gabriel = F6P2, 17 anos
<b>Robson</b> = <i>Focus group</i> 6, Escola Particular Laica, Participante 3, 17 anos.	Robson = F6P3, 17 anos
<b>Marco</b> = <i>Focus group</i> 6, Escola Particular Laica, Participante 4, 17 anos.	Marco = F6P4, 17 anos
<b>Paulo</b> = <i>Focus group</i> 6, Escola Particular Laica, Participante 5, 17 anos.	Paulo = F6P5, 17 anos
<b>Mario</b> = <i>Focus group</i> 6, Escola Particular Laica, Participante 6, 17 anos.	Mario = F6P6, 17 anos
Escola Pública da Capital	Códigos para identificar as/os participantes
Focus group feminino	
<b>Luiza</b> = <i>Focus group</i> 7, Escola Pública da Capital, Participante 1, 19 anos.	Luiza: F7P1, 19 anos

<p><b>Eduarda</b> = <i>Focus group 7</i>, Escola Pública da Capital, Participante 2, 17 anos.</p> <p><b>Leticia</b> = <i>Focus group 7</i>, Escola Pública da Capital, Participante 3, 18 anos.</p> <p><b>Fátima</b> = <i>Focus group 7</i>, Escola Pública da Capital, Participante 4, 17 anos.</p> <p><b>Marta</b> = <i>Focus group 7</i>, Escola Pública da Capital, Participante 5, 18 anos.</p>	<p>Eduarda: F7P2, 17anos</p> <p>Leticia: F7P3, 18 anos</p> <p>Fátima: F7P4, 17 anos</p> <p>Marta: F7P5, 18 anos</p>
Focus group masculino	
<p><b>Guto</b> = <i>Focus group 8</i>, Escola Pública da Capital, Participante 1, 16 anos.</p> <p><b>Daniel</b> = <i>Focus group 8</i>, Escola Pública da Capital, Participante 2, 17 anos.</p> <p><b>Fabio</b> = <i>Focus group 8</i>, Escola Pública da Capital, Participante 3, 17 anos.</p> <p><b>Moisés</b> = <i>Focus group 8</i>, Escola Pública da Capital, Participante 4, 17 anos.</p> <p><b>Michel</b> = <i>Focus group 8</i>, Escola Pública da Capital, Participante 5, 17 anos.</p>	<p>Guto: F8P1, 16 anos</p> <p>Daniel: F8P2, 17 anos</p> <p>Fabio: F8P3, 17 anos</p> <p>Moisés: F8P4, 17 anos</p> <p>Michel: F8P5, 17 anos</p>

### ANEXO 3. Caracterização dos participantes nas entrevistas individuais segundo a idade, estabelecimento de ensino e código de identificação

Escola Pública do Interior	Códigos para identificar as/os participantes
Entrevistas femininas <sup>108</sup>	
<b>Ana:</b> Escola Pública do Interior, <i>Entrevista Feminina 1</i> , 17 anos = ( <i>Focus 1</i> Participante 1). <b>Maria:</b> Escola Pública do Interior, <i>Entrevista Feminina 2</i> , 17 anos = ( <i>Focus 1</i> , Participante 2). <b>Lídia:</b> Escola Pública do Interior, <i>Entrevista Feminina 3</i> , 17 anos = ( <i>Focus 1</i> , Participante 6).	Ana: EPIEF1 = F1P1  Maria: EPIEF2 = F1P2  Lídia: EPIEF3 = F1P6
Entrevistas masculinas <sup>109</sup>	
<b>Pedro:</b> Escola Pública do Interior, <i>Entrevista Masculina 1</i> , 16 anos = ( <i>Focus 2</i> , Participante 3). <b>Artur:</b> Escola Pública do Interior, <i>Entrevista Masculina 2</i> , 17 anos = ( <i>Focus 2</i> , Participante 4). <b>Caio:</b> Escola Pública do Interior, <i>Entrevista Masculina 3</i> , 17 anos = ( <i>Focus 2</i> , Participante 6.).	Pedro: EPIEM1 = F2P3  Artur: EPIEM2 = F2P4  Caio: EPIEM3 = F2P6
Escola Particular Confessional	Códigos para identificar as/os participantes
Entrevistas femininas	
<b>Aline:</b> Escola Particular Confessional, <i>Entrevista Feminina 1</i> , 17 anos = ( <i>Focus 3</i> , Participante 2). <b>Nara:</b> Escola Particular Confessional, <i>Entrevista Feminina 2</i> , 18 anos = ( <i>Focus 3</i> , Participante 6).	Aline: EPCEF1 = F3P2  Nara: EPCEF2 = F3P6
Entrevistas masculinas	
<b>Fabio:</b> Escola Particular Confessional, <i>Entrevista Masculina 1</i> , 17 anos = ( <i>Focus 4</i> , Participante 1). <b>Nei:</b> Escola Particular Confessional, <i>Entrevista Masculina 2</i> , 17 anos = ( <i>Focus 4</i> , Participante 3).	Fabio: EPCEM1 = F4P1  Nei: EPCEM2 = F4P3
Escola Particular Laica	Códigos para identificar as/os participantes
Entrevistas femininas	
<b>Alice:</b> Escola Particular Laica, <i>Entrevista Feminina 1</i> , 17 anos = ( <i>Focus 5</i> , Participante 4).	Alice: EPLEF1 = F5P5

<sup>108</sup> O motivo de aplicar três entrevistas femininas na Escola Pública do Interior deu-se por conta de o *Focus group* ter sido realizado virtualmente, na modalidade *online*. As políticas da escola no enfrentamento da pandemia e do próprio contexto pandêmico da cidade não oportunizaram a realização do *focus* presencial. Portanto, optou-se ouvir uma participante a mais nas entrevistas.

<sup>109</sup> O motivo de aplicar três entrevistas masculinas na Escola Pública do Interior deu-se por conta de o *Focus group* ter sido realizado virtualmente, na modalidade *online*. As políticas da escola no enfrentamento da pandemia e do próprio contexto pandêmico na cidade não oportunizaram a realização do *focus* presencial. Portanto, optou-se por bem ouvir um participante a mais nas entrevistas.

<b>Mara:</b> Escola Particular Laica, <i>Entrevista Feminina 2</i> , 17 anos = ( <i>Focus 5</i> , Participante 5).	Mara: EPLEF2 = F5P4
Entrevistas masculinas	
<b>Rafael:</b> Escola Particular Laica, <i>Entrevista Masculina 1</i> , 17 anos = ( <i>Focus 6</i> , Participante 1). <b>Paulo:</b> Escola Particular Laica, <i>Entrevista Masculina 2</i> , 17 anos = ( <i>Focus 6</i> , Participante 5).	Rafael: EPLEM1 = F6P1 Paulo: EPLEM2 = F6P4
Escola Pública da Capital	Códigos para identificar as/os participantes
Entrevistas femininas	
<b>Luiza:</b> Escola Pública da Capital, <i>Entrevista Feminina 1</i> , 19 anos = ( <i>Focus 7</i> Participante 1). <b>Eduarda:</b> Escola Pública da Capital, <i>Entrevista Feminina 2</i> , 17 anos = ( <i>Focus 7</i> , Participante 2).	Luiza: EPUCEF2 = F7P1 Eduarda: EPUCEF1 = F7P2
Entrevistas masculinas	
<b>Moisés:</b> Escola Pública da Capital, <i>Entrevista Masculina</i> , 17 anos = ( <i>Focus 8</i> , Participante 4). <b>Michel:</b> Escola Pública da Capital, <i>Entrevista Masculina 2</i> , 17 anos = ( <i>Focus 8</i> , Participante 5).	Moisés: EPUCEM1 = F8P4 Michel: EPUCEM2 = F8P5

## ANEXO 4

Roteiro de perguntas semiestruturadas para o *Focus Group*Ambientação / Preparação para o *Focus group*

- Lugar apropriado;
- Acolher os(as) participantes;
- Mapa do grupo (para identificar as falas);
- Apresentação do pesquisador;
- Apresentação dos(as) participantes;
- Apresentação do objetivo da conversa a ser feita;
- Dizer/pedir permissão para gravar os audios;
- Ligar os equipamentos de gravação;
- Na conversa, não tem certo ou errado, mas o que você sabe/pensa sobre os assuntos;
- Iniciar a conversa;

## Tema 1: Definição sobre projeto de vida (10min)

## Perguntas principais

1. O que você sabe sobre projeto de vida?
2. Você tem um projeto de vida? Qual é?
3. Você acha importante ter um projeto de vida?

## Perguntas secundárias

- a) Por onde se deve começar a construir um projeto de vida?
- b) Com quem você conversa sobre projeto de vida?

## Tema 2: Projeto de vida/BNCC (Base Nacional Curricular Comum) (10min)

## Perguntas principais

4. Você tem conhecimento sobre a nova proposta curricular da BNCC para o Ensino Médio?
5. Você conhece o que a nova BNCC propõe como projeto de vida para o Ensino Médio?
6. Quais conteúdos sobre projeto de vida são trabalhados com vocês na escola? Eles são importantes para vocês?

## Perguntas secundárias

- a) Os conteúdos trabalhados ajuda você a ter maior clareza sobre o seu projeto de vida?

- b) O que a escola poderia oferecer a mais para ajudá-lo(a) a viver melhor o presente e prepara-se para o futuro?

### Tema 3: Projeto de vida e a Covid-19 (10min)

#### Perguntas principais

- 7. Em que a pandemia afetou/influenciou a sua vida?
- 8. A pandemia interferiu nos sonhos, nas escolhas e nos projetos de vida de vocês? Como?

Houve diferenças entre o que pensava fazer antes e depois da pandemia?

#### Perguntas secundárias

- a) A pandemia trouxe algum tipo de aprendizado, de ensinamento para você?
- b) Onde, como, em quem você conseguiu encontrar forças, apoio para enfrentar os efeitos da pandemia na tua vida?

### Tema 4: Pandemia e família (10min)

#### Perguntas principais

- 9. Quais foram os principais efeitos que a pandemia trouxe para a sua família?
- 10. O que foi mais significativo e marcante para a sua família na pandemia?
- 11. A sua família participa, de alguma maneira, do seu projeto de vida Como?

### Tema 5: pandemia / relacionamento com amigos / constituição familiar (10min)

12. Qual é a sua expectativa de vida em relação ao futuro? (pessoal, sociedade, planeta) são otimistas, pessimistas? Por quê?

- 13. A pandemia afetou a sua relação com seus amigos/amigas?
- 14. Você pretende casar-se, constituir família, ter filhos? Já pensam nisso?

### Tema 6: Pandemia e vida escolar (15min)

#### Perguntas principais

15. Quais foram os principais problemas e desafios que a pandemia trouxe para o aprendizado e desempenho escolar de vocês?

#### Perguntas secundárias

- a) A escola ajudou vocês a enfrentar o distanciamento físico e isolamento social na pandemia?
- b) Do que você sentiu mais necessidade/falta em relação à escola na



pandemia?

Tema 7: Projeto de vida e cidadania (15min)

Perguntas principais

16. Vocês acha que um projeto de vida deve ter algum tipo de incidência, influência na sociedade? Por quê?

17. O que você pensa da crise social produzida pela pandemia? O que você tem conversado com sua família e amigos sobre esse tema?

18. Como você gostaria de influenciar/participar na sociedade? Você participa ou pensa em participar de alguma organização social (comunitária, meio ambiente, cultural, religiosa, outros) ou política (partido, sindicato, organizações, outros) quando sair da escola?

19. Você já tem título de eleitor? Votou alguma vez? Você conversa sobre política com alguém? Acha importante discutir isso na escola, na família, com os amigos?

Perguntas secundárias

a) Para você, as políticas públicas de juventude respondem às necessidades dos jovens, promovem seus direitos e geram oportunidades para todos eles realizarem seus projetos de vida?

b) Qual a contribuição que você quer deixar para a sociedade com o seu projeto de vida? Como você gostaria de ser reconhecido(a) no presente e no futuro?

TEMA 8: Projeto de vida, pandemia e escolha profissional (Expectativas do que fazer e se a pandemia influenciou? (15 min)

Perguntas principais

20. O que você pretende fazer após concluir o Ensino Médio? Já escolheu o campo profissional no qual pretendem estudar/ trabalhar? Qual?

21. A pandemia interferiu na escolha do campo de estudo/profissional no qual pretende atuar?

22. Você se sente otimista, seguro em relação à escolha do campo de trabalho? Ou pensa que será difícil continuar estudando/encontrar trabalho?

Perguntas secundárias

a) Você só estuda ou também trabalha?

b) O que deve orientar a escolha do campo profissional de um(a) jovem: a família, o mercado, o salário, a realização pessoal, as oportunidades...?

Tema 9: Encerramento da conversa – *focus group*

Terminamos a nossa conversa, agradeço muito a participação e a valiosa contribuição de todos vocês. Alguém deseja dizer, ainda, mais alguma coisa sobre o que conversamos para concluirmos o nosso encontro?

Agradecer aos estudantes;

Pedir para eles assinarem o termo de participação;

## ANEXO 5

## Roteiro de perguntas semiestruturadas para as entrevistas individuais

## Escola Pública do Interior – Entrevistas femininas

## Entrevista feminina 1

1. A necessidade de trabalhar prejudica você nos estudos ou você consegue fazer bem as duas coisas? Você poderia falar um pouco sobre a sua experiencia?

2. Você acha que a pandemia ajudou você a expressar e partilhar mais os seus sentimentos? Você poderia comentar um pouco mais sobre isso?

## Entrevista feminina 2

1. A busca por trabalho (durante o ensino médio/após concluí-lo de imediato) é uma necessidade pessoal, pressão familiar, falta de oportunidades de estudo universitário, busca por autonomia financeira? Você poderia falar um pouco sobre a sua experiencia? A necessidade de você trabalhar prejudica você nos estudos ou você consegue fazer bem as duas coisas? Você poderia falar um pouco sobre a sua experiencia?

2. Você havia comentado na conversa de grupo que a pandemia fez você ter um outro olhar sobre a vida, sobre o mundo, sobre as coisas. Você poderia falar um pouco mais sobre isso?

## Entrevista feminina 3

1. A busca por trabalho (durante o ensino médio/após concluí-lo de imediato) é uma necessidade pessoal, pressão familiar, falta de oportunidades de estudo universitário, busca por autonomia financeira? Você poderia falar um pouco sobre a sua experiencia? A necessidade de você trabalhar prejudica você nos estudos ou você consegue fazer bem as duas coisas? Você poderia falar um pouco sobre a sua experiencia?

2. Por que a pandemia fez você ter um olhar mais voltado para o presente do que para o seu futuro? Ela desencadeou algum tipo de medo em relação ao seu futuro?

## Escola Pública do Interior – Entrevistas masculinas

## Entrevista masculina 1

1. A busca por trabalho (no ensino médio/após concluí-lo de imediato) é uma necessidade pessoal, pressão familiar, falta de oportunidades de estudo universitário ou a busca por autonomia financeira? Você poderia falar um pouco sobre a sua experiencia?

2. Você havia dito que a pandemia acabou fazendo com que você desenvolvesse um olhar mais positivo sobre você, trazendo mais expectativas de vida, ampliando mais suas perspectivas de vida, dentre outras coisas. Você poderia comentar um pouco sobre isso?

#### Entrevista masculina 2

1. A busca por trabalho (no ensino médio/após concluí-lo de imediato) é uma necessidade pessoal, pressão familiar, falta de oportunidades de estudo universitário ou a busca por autonomia financeira? Você poderia falar um pouco sobre a sua experiência?

2. Você havia comentado na conversa de grupo que o nosso projeto de vida deve trazer algum benefício para a sociedade. E que quando nós cumprimos as nossas obrigações e responsabilidades de maneira justa já oferecemos tal contribuição. Você poderia comentar um pouco mais sobre isso?

#### Entrevista masculina 3

1. A necessidade de trabalhar prejudica você nos estudos ou você consegue fazer bem as duas coisas? Você poderia falar um pouco sobre a sua experiência?

2. A busca por trabalho (no ensino médio/após concluí-lo de imediato) é uma necessidade pessoal, pressão familiar, falta de oportunidades de estudo universitário ou a busca por autonomia financeira? Você poderia falar um pouco sobre a sua experiência?

#### Escola Particular Laica – Entrevistas femininas

##### Entrevista feminina 1

1. Você disse que os Jovens pensam muito no presente em detrimento de projetar o futuro? Na sua opinião, porque isso acontece?

2. Você disse que tem uma expectativa otimista em relação ao futuro porque a geração de vocês está comprometida com mudanças para a sociedade e para as gerações futuras, introduzindo mudanças sociais no que toca questões ligadas a homofobia, assédio de mulheres, racismo, feminismo? Você pode falar um pouco mais sobre isso?

##### Entrevista feminina 2

1. Você disse que com a pandemia ficou com mais medo de sair da casa dos pais, da cidade onde mora para cursar uma universidade, ter que se manter sozinha e também cuidar da sua saúde mental. Você poderia falar um pouco mais sobre isso?

2. Você disse que um dos seus medos é ver que nem todos/as os/as jovens estão aproveitando o tempo de escola para gerar conhecimento, ter uma boa base cultural, mas que estão mais preocupados

se vão passar no vestibular, e que isso futuramente poderá acarretar gerações com pouca preparação para ajudar na participação e nas mudanças da sociedade. Você pode comentar um pouco mais sobre isso?

#### Escola Particular Laica – Entrevistas masculinas

##### Entrevista masculina 1

1. Você disse que a pandemia influenciou na escolha da sua área de estudo/profissional que irá seguir, que é a área humanitária – relações internacionais. Você pode me contar pouco mais sobre as suas motivações para este projeto de vida?

2. Você disse que a sua experiência religiosa faz você ter confiança que Deus te ajuda a direcionar o seu projeto de vida e suas escolhas, não preocupando-se muito com o futuro, mas vivendo com confiança o presente. De que maneira a sua crença religiosa e a sua fé te ajudam nas suas escolhas e projeto de vida? A sua experiência de Deus e de fé ajudou você de alguma maneira no enfrentamento da pandemia?

##### Entrevista masculina 2

1. Você disse na conversam de grupo que a pandemia interferiu na sua indecisão sobre o seu campo de estudo, trabalho e projeto de vida. Mas que também almeja a sua liberdade, ter o seu espaço, o seu emprego, a sua autonomia, independência familiar, sair do ninho. Você poderia comentar um pouco mais sobre ?

2. Você disse que um projeto de vida deve saber equilibrar anseios, sonhos, perspectivas, metas pessoais e também ter uma incidência e contribuição na sociedade a fim de que ele não seja interpretado como como uma pessoa egoísta e também não perca a si próprio, a identidade pessoal. Você poderia comentar um pouco mais sobre isso?

#### Escola Particular Confessional – Entrevistas femininas

##### Entrevista feminina 1

1. Você havia comentado na conversa de grupo que um projeto de vida tem que trazer esperança para nós, principalmente diante dos tempo que estamos vivendo. E que também a pandemia fez você sair da sua zona de conforto e ampliou seus horizontes. Você poderia comentar um pouco mais sobre isso?

2. Você disse que participa de uma ONG relacionada com o meio ambiente, aquecimento global e outros. E que o que você vê nas gerações de hoje te deixa com certo pessimismo em relação ao futuro. Mas que a geração de vocês é a solução. Você poderia comentar um pouco mais sobre isso?

### Entrevista feminina 2

1. Você havia comentado na conversa de grupo que a vida de vocês, ao concluírem o Ensino Médio, não é só passar no vestibular, escolher o curso e a universidade para estudar, mas sim, de como será a vida de você como um todo. Que a nossa cabeça e a nossa educação são feitas de ciclos que não necessariamente ajuda a gente a refletir e decidir sobre a nossa vida. Você poderia comentar um pouco mais isso?

2. Você havia comentado que a pandemia impediu vocês de fazerem experiências que ajudariam vocês a amadurecer mais o projeto de vida caso tivessem convivido e seguido o ano inteiro na escola em vista de maior clareza sobre o campo profissional. E, por outro lado, a pandemia também abriu os olhos de vocês. Sobre quais aspectos? Você poderia comentar um pouco mais sobre isso?

### Escola Particular Confessional - Entrevistas masculinas

#### Entrevista masculina 1

1. Você chegou a comentar na nossa conversa de grupo que a pandemia mexeu muito com você, com o seu emocional e psicológico, fez você questionar sobre o valor da vida, fez você conhecer-se melhor, que amadureceu muito e que é uma pessoa diferente. Você poderia comentar um pouco mais sobre isso?

2. Você havia comentado que um projeto de vida deve contemplar os interesses da pessoa e também trazer contribuições positivas para quem está ao nosso redor. Que a preocupação dele não deve ser apenas o financeiro, mas também a satisfação pessoal e a contribuição para as outras pessoas e a sociedade. O grande problema que a se vê hoje é que as pessoas estão voltadas para si, e não muito para os outros, isso acaba prejudicando a pessoa e a sociedade. Você poderia comentar um pouco mais sobre essa opinião sua?

#### Entrevista masculina 2

1. Você havia comentado que o seu projeto de vida é entrar numa universidade boa, fazer um doutorado fora do país, além de ser o primeiro da sua família a ter um doutorado, seguir a carreira de pesquisador, buscar algo novo, iniciar uma empresa/ONG para universalizar a educação não só no Brasil, mas em todo o planeta e depois ser professor para que todo o conhecimento adquirido fosse transmitido e pudesse ter continuidade por meio de outras pessoas, alunos seus. O que motiva você a querer fazer isso?

2. Você havia comentado que a pandemia mudou toda a sua compreensão em âmbito familiar, acadêmico, a questão do EAD. Ela mostrou a questão emocional, a perda das pessoas, como você se

relacionar com as pessoas, mas também proporcionou às pessoas possibilidades de se conhecerem melhor, fez repensar as relações de amizade, a qualidade das relações entre amigos e familiares. Quais foram as principais mudanças que ela provocou em você e na sua vida?

#### Escola Pública da Capital – Entrevistas femininas

##### Entrevista feminina 1

1. Você disse que um projeto de vida particularmente neste período da pandemia é muito importante para a vida do jovem. Por que? A pandemia fez você se perder em relação aos eu projeto de vida?. Mas ao mesmo tempo você disse que foi na pandemia que você decidiu o que queria fazer enquanto projeto de vida. Você pode explicar melhor isso?

2. Você disse que ao concluir o EM não irá direto para um faculdade e sim para um curso técnico. Por que?

3. Você disse que pretende ter família, não sabe se irá casar, mas quer adotar filhos? Por que? Você disse que com o seu trabalho consegue ajudar a sua mãe a sustentar a casa, correto?

4. Você disse que a sociedade coloca nas costas das/os jovens o peso por uma solução política melhor para o Brasil. Como você se sente?

##### Entrevista feminina 2

1. Você havia dito que não pretende entrar direto na faculdade, prestar ENEN e que deseja fazer um curso técnico por conta da escolha já do seu campo de trabalho que é a dança. Que você precisa saber primeiro o que você quer, se você quer mesmo fazer uma faculdade... Por que você prefere fazer este caminho?

2. Você também havia dito que pela educação a gente consegue mudar muitas coisas, a realidade, a política, diminuir a desigualdade social. Mas você havia dito também que acha que o nosso sistema está errado, eu acho que a gente foca muito em coisas acadêmicas, que a escola está querendo formar robôs, a gente tem que cuidar mais do povo. Você poderia explicar um pouco melhor isso?

3. A gente também conversou que um projeto de vida leva algum tipo de alguma contribuição para a sociedade porque, no fundo, a gente vai estar servindo as pessoas independente do que a gente faça, não tem como. Porque a gente vive no mesmo planeta. Qualquer coisinha que você faça vai afetar alguém, seja de forma boa ou ruim. Você poderia explicar mu pouco melhor isso?

4. Qual foi a contribuição que a escola oferece para o seu projeto de vida durante a pandemia? Você disse que se encontrou no seu proejt de vida na pandemia, como foi isso?

#### Escola Pública da Capital - Entrevistas masculinas

#### Entrevista masculina 1

1. Em relação ao seu futuro, à sua autonomia social, financeira você pretende ao empreender cuidar da sua vida própria, você se sente inseguro em relação a isso, o contexto no qual você vive te dá muita insegurança, como que é isso?

2. Você havia comentado que a pandemia acabou fazendo com que você não conseguisse um respaldo maior em relação aos estudos na escola, que você foi buscar também outra fonte de recursos para os estudos e acabou pagando curso para ajudar você a suprir as deficiências naquilo que eram a modalidade, como que foi que foi isso para você?

#### Entrevista masculina 2

1. Você havia comentado na nossa conversa de grupo que a pandemia ajudou você a ter mais foco do que você queria, ela foi benéfica para você? Porém você não sabe ainda o que vai fazer enquanto escolha profissional, porém deseja ser empreendedor isso? Você pode comentar melhor sobre isso?

2. Você disse que te faltou força de vontade para estudar na modalidade Online e que isso prejudicou você em relação à aprendizagem e também em preparação para o ENEM. Você vê alguma possibilidade de recuperar o conteúdo perdido ao longo destes tempos de pandemia?

#### Perguntas gerais para todas/os as/os jovens entrevistados

3. Quais são os medos que a pandemia desencadeou nas juventudes em relação ao seu projeto de vida e perspectivas futuras? A pandemia desencadeou algum tipo de medo em relação ao seu futuro, sair da casa dos pais, morar em outra cidade para estudar na universidade, conquistar a sua autonomia, ter uma boa saúde mental e manter-se financeiramente?

4. Vários jovens que participaram da conversa de grupo (*Focus Group*) disseram que a nossa sociedade precisa de mais empatia. Você acha que a pandemia sensibilizou mais as pessoas em relação empatia? Como poderíamos sensibilizar as pessoas em relação a sermos mais empáticos e de modo particular as juventudes?

5. A pandemia contribuiu para uma maior valorização da sua vida? Ela te favoreceu um maior autoconhecimento? Ela influenciou de alguma forma o sentido que você dá para a sua vida?

6. Quais são os valores mais importantes para a sua vida? A pandemia interferiu nos seus valores de alguma maneira? Te sensibilizou para outros valores?

7. Na sua opinião, quais são os principais efeitos que a pandemia desencadeou nos projetos de vida das juventudes brasileiras? Quais foram as marcas que a pandemia vai deixar no seu projeto de vida? Você poderia falar alguma coisa sobre isso?



8. Alguns/algumas jovens na conversa em grupo (*Focus group*) disseram que a educação é uma das formas de mitigar e combater as várias desigualdades presentes no Brasil, dentre elas, as desigualdades sociais e preparar melhor os jovens para escolherem e viverem seus projetos de vida. Na sua opinião, o que impede todos os jovens de terem acesso à uma educação de qualidade, permanecerem na escola e terem uma melhor preparação cultural, formação humana, cidadã e preparação para a vida?

9. Na conversa de grupo vários jovens disseram que os jovens demonstram pouco interesse para refletir e dialogar sobre política. Porém, os cargos futuros cargos políticos deverão ser ocupados por pessoas das gerações de vocês. Você acha que as políticas de um modo geral consegue dialogar com os jovens? Os jovens se sentem representados na política brasileira? Você acha que a pandemia despertou mais interesse nos jovens sobre a política ou aumentou mais o desinteresse? Como você vê isso? A escola seria uma instância oportuna para refletir e dialogar sobre política com os jovens?

10. Na sua opinião, quais são as marcas que a pandemia deixou/vai deixar na geração de vocês jovens? Qual será a contribuição, o legado que a geração de vocês irá deixar para as futuras gerações e para a sociedade como um todo? Você acha que a pandemia despertou nos jovens o desejo de ajudar a construir um Brasil mais pautado na justiça, na solidariedade e nos direitos humanos?