



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ellen Belmonte Barros

**CURSANDO O ENSINO MÉDIO EM TEMPOS DE PANDEMIA: A PERSPECTIVA
DE JOVENS TRABALHADORES SOBRE AS RAZÕES PARA CONTINUAR**

Manaus - AM
2025

ELLEN BELMONTE BARROS

**CURSANDO O ENSINO MÉDIO EM TEMPOS DE PANDEMIA: A PERSPECTIVA
DE JOVENS TRABALHADORES SOBRE AS RAZÕES PARA CONTINUAR**

Tese de Doutorado em Educação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para a obtenção do título de doutora em educação.

Área de Concentração: Linha 1 - Educação, Estado e Sociedade na Amazônia.

Apoio Financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) e do Conselho de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Orientadora: Profa. Dra. Nádia Maciel Falcão.

Manaus - AM
2025

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

-
- B277c Barros, Ellen Belmonte
Cursando o Ensino Médio em Tempos de Pandemia: a perspectiva de
jovens trabalhadores sobre as razões para continuar / Ellen Belmonte
Barros. - 2025.
196 f. : il., color. ; 31 cm.
- Orientador(a): Nádia Maciel Falcão.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Manaus, 2025.
1. Jovens. 2. Estudantes-Trabalhadores. 3. Ensino Médio Noturno. 4.
Covid-19. 5. Permanência Estudantil. I. Falcão, Nádia Maciel. II.
Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título
-

ELLEN BELMONTE BARROS

**CURSANDO O ENSINO MÉDIO EM TEMPOS DE PANDEMIA: A PERSPECTIVA
DE JOVENS TRABALHADORES SOBRE AS RAZÕES PARA CONTINUAR**

Tese de Doutorado em Educação
apresentada no Programa de Pós-
Graduação em Educação (PPGE), da
Faculdade de Educação da Universidade
Federal do Amazonas, como requisito
final para a obtenção do título de doutora
em educação.

Data da aprovação: 11 de junho de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Nádia Maciel Falcão (Presidente/Orientadora)

Profa. Dra. Camila Ferreira da Silva Lopes (Membro Interno do PPGE/UFAM)

Profa. Dra. Silvia Cristina Conde Nogueira (Membro Interno do PPGE/UFAM)

Profa. Dra. Maria Carla Corrochano (Membro Externo - PPGE-So/UFSCar)

Prof. Dr. Luiz Paulo Jesus de Oliveira (Membro Externo - PPGEDUCAMPO/UFRB)

Membros Suplentes

Profa. Dra. Luana Priscila Wunsch (Membro Interno do PPGE/UFAM)

Profa. Dra. Rita de Cássia Fraga Machado (Membro Externo - UEA)

À minha família, suporte
inestimável em cada passo
da jornada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, uma presença constante em mim e ao meu lado, sendo Força nas minhas fraquezas. A Ele, a Glória.

Ao Cristiano Barros, meu marido e, dentre muitos outros papéis desempenhados, meu companheiro de estudos e trabalho. As horas de produção científica não seriam as mesmas sem nossas discussões afetuosas. Como é bom ter essa parceria para a vida!

Às minhas filhas, Letícia, que tinha apenas dois anos quando iniciei o doutorado, em meio à pandemia, e assistia comigo, no meu colo, as aulas remotas das disciplinas obrigatórias e participou ativamente de todas as etapas da formação. E Luíza, em meu ventre, um presente precioso, que virá coroar o fim desse ciclo. Por vocês, meninas, desejo ser suporte sempre, para superarem todas as provas da vida e, quando não for possível superá-las, que vocês saibam que podem voltar ao meu colo para, depois do aconchego, tomarem impulso para a próxima jornada.

Aos meus pais, Miriã e Josuilton, que plantaram em mim o desejo de querer estudar e aprender sempre mais, e estiveram comigo a cada instante, chorando o meu choro, e rindo o meu riso: obrigada por acreditarem, a cada tentativa frustrada, que a próxima seria a minha vez de ser aprovada na seleção do doutorado. Sou muito feliz por termos estado juntos justamente no período em que aconteceu a seleção em que finalmente fui aprovada. Cada palavra, gesto e oração desde a seleção até a defesa, significaram muito para mim. Vocês são a minha definição de suporte!

Às minhas irmãs Thaise e Tatiana: como vocês são fortes e determinadas! Quantas aventuras vivemos nos últimos quatro anos. Obrigada por estarem sempre comigo.

Aos demais familiares e amigos, por toda compreensão e incentivo.

Aos colegas de trabalho, da Secretaria de Educação e do Hospital Universitário: vocês não imaginam o quanto contribuíram para minha formação. Agradeço por terem se tornado também meus amigos.

À Universidade Federal do Amazonas, meu lugar de pertencimento, desde a graduação. E às agências financiadoras, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Aos colegas de turma e do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Juventude, Educação e Trabalho na Amazônia (JETAM), pelo apoio mútuo e por fazer tudo parecer tão leve, mesmo nos momentos mais difíceis.

À minha maravilhosa e compreensiva orientadora, Profa. Dra. Nádia Maciel Falcão: obrigada por pegar a minha mão, e me guiar nessa jornada, sempre com uma voz calma, porém firme, transmitindo a segurança necessária para ir adiante!

Às professoras Dra. Maria Carla Corrochano e Dra. Camila Ferreira da Silva, pelo convite à reflexão e contribuições na qualificação do projeto.

À Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas, pela autorização para realização da pesquisa, e às Escolas Leste e Sul, por abrirem suas portas, e contribuírem de forma tão gentil.

Aos jovens estudantes-trabalhadores, que narraram suas trajetórias, permitindo uma aproximação valiosa à realidade do ensino médio noturno.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a construção desta tese.

Mesmo as noites totalmente
sem estrelas podem anunciar a
aurora de uma grande
realização.

Martin Luther King

RESUMO

Este estudo investiga as experiências escolares de jovens estudantes-trabalhadores do ensino médio noturno em Manaus durante a pandemia de covid-19, à luz da teoria das provas sociais e da sociologia dos suportes desenvolvidas por Danilo Martuccelli (2007). Parte-se do pressuposto de que a permanência escolar não depende exclusivamente da responsabilidade individual dos sujeitos, mas está condicionada à mobilização de uma rede de suportes acionados para enfrentar as provas sociais associadas à escolarização. O objetivo central foi analisar de que modo esses jovens mobilizaram suportes sociais para enfrentar os desafios impostos pela pandemia, evidenciando os sentidos atribuídos a essas experiências e os efeitos sobre suas trajetórias no ensino médio noturno da rede pública estadual do Amazonas. A abordagem metodológica adotada é qualitativa, e as etapas da pesquisa compreenderam: a) levantamento bibliográfico, com o intuito de estabelecer diálogo com a produção acadêmica recente e com textos de referência sobre a temática; b) análise documental, cujo corpus incluiu legislações, orientações pedagógicas e normativas de âmbito federal e estadual produzidas em resposta à crise sanitária, entre as quais: o Plano de Retorno às Atividades Presenciais, a Portaria GS 311/2020, as Diretrizes Pedagógicas para o Regime Especial de Aulas Não Presenciais da SEDUC/AM, o Decreto 42.061/2020 do Governo do Estado do Amazonas, a Resolução 30/2020 do CEE/AM, além de dados estatísticos oficiais sobre evasão, abandono e aprovação no ensino médio; c) entrevistas com membros das equipes gestoras de duas escolas estaduais em Manaus; d) aplicação de questionários a 128 estudantes da terceira série do ensino médio noturno; e) entrevistas com 19 jovens estudantes-trabalhadores. Os resultados revelam que a pandemia intensificou provas sociais já presentes nas trajetórias desses jovens — como histórico de reprovações, necessidade de contribuir com a renda familiar e sobreposição das jornadas de trabalho e estudo — e introduziu novas exigências, como a dificuldade de adaptação ao ensino remoto, a precariedade do acesso à internet, a solidão e os impactos diretos da covid-19 sobre a saúde. Para lidar com essas exigências — entendidas como provas sociais no sentido martuccelliano, ou seja, desafios estruturais que impõem um enfrentamento individual, embora tenham origem coletiva — os jovens mobilizaram diferentes suportes, com destaque para a família e a escola, ainda que estes se mostrassem, muitas vezes, frágeis e desarticulados entre si. As falas dos jovens indicam que o suporte familiar envolveu uma rede ampliada, com forte presença de figuras femininas — mães, irmãs e esposas — cuja atuação se expressou por meio do cuidado afetivo, do incentivo simbólico e do reconhecimento da escola como caminho possível de superação, mesmo em contextos de baixa escolaridade. No espaço escolar, os professores se destacaram como principais mediadores dos suportes, sobretudo pela escuta sensível e pelo acolhimento oferecido aos estudantes em situação de vulnerabilidade. Sustenta-se, assim, a tese de que, diante do agravamento das provas sociais vivenciadas durante a pandemia, a mobilização de suportes sociais foi decisiva para a permanência escolar desses jovens. O estudo reforça a necessidade de políticas públicas que reconheçam, fortaleçam e articulem essas redes de apoio, bem como de práticas escolares dialógicas, contextualizadas e comprometidas com as especificidades do ensino médio noturno. Ao iluminar as vivências de jovens estudantes-trabalhadores em um período crítico, a pesquisa contribui para a formulação de estratégias educacionais mais sensíveis à complexidade de suas jornadas formativas e ao peso das provas sociais que enfrentam cotidianamente.

Palavras-Chave: Jovens; Estudantes-Trabalhadores; Ensino Médio Noturno; Covid-19; Permanência Estudantil.

ABSTRACT

This study investigates the school experiences of young working students attending evening high school classes in Manaus during the COVID-19 pandemic, in light of Danilo Martuccelli's (2007) theory of social trials and the sociology of supports. It is based on the assumption that school persistence does not rely solely on individual responsibility but is conditioned by the mobilization of a network of supports to face the social trials associated with schooling. The main objective was to analyze how these young people mobilized social supports to face the challenges imposed by the pandemic, highlighting the meanings attributed to these experiences and their effects on students' trajectories in the public evening high school system in the state of Amazonas. The study adopts a qualitative methodological approach, comprising the following stages: a) a literature review to engage with recent academic work and key references on the topic; b) document analysis, including legislation, pedagogical guidelines, and federal and state regulations produced in response to the health crisis, such as the Plan for Returning to In-Person Activities, Ordinance GS 311/2020, the Pedagogical Guidelines for the Special Remote Learning Regime of SEDUC/AM, State Decree 42.061/2020, Resolution 30/2020 of the CEE/AM, and official statistics on dropout, retention, and completion rates in high school; c) interviews with administrative staff from two public high schools in Manaus; d) questionnaires administered to 128 third-year evening high school students; e) interviews with 19 young working students. The results show that the pandemic intensified social trials already present in the trajectories of these young people—such as a history of grade repetition, the need to contribute to household income, and the overlapping of work and study responsibilities—and added new trials, such as difficulties adapting to remote learning, limited internet access, feelings of isolation, and the direct health impacts of COVID-19. To deal with these demands—understood as social trials in the Martuccellian sense, that is, structural challenges requiring individual confrontation despite their collective origin—young people mobilized various supports, particularly from family and school, though these often appeared fragile or uncoordinated. The narratives reveal that family support involved an extended network, prominently led by female figures—mothers, sisters, and wives—whose actions were marked by emotional care, symbolic encouragement, and the recognition of education as a path to overcoming adversity, even in low-education contexts. At school, teachers stood out as key providers of support, mainly through attentive listening and emotional responsiveness to students' vulnerability. Thus, the thesis is sustained that, in the face of the intensification of social trials during the pandemic, the mobilization of social supports was decisive for these young people's school persistence. The study highlights the need for public policies that acknowledge, strengthen, and articulate these support networks, as well as for dialogical and context-sensitive school practices committed to ensuring persistence in evening high school education. By shedding light on the experiences of young working students during a critical period, the research contributes to the development of educational strategies that are more attuned to the complexity of their learning paths and to the weight of the social trials they face daily.

Keywords: Young student-workers; Evening High School; Covid-19; Student Permanence.

RESUMEN

Este estudio investiga las experiencias escolares de jóvenes estudiantes-trabajadores del turno nocturno de la educación secundaria en Manaus durante la pandemia de covid-19, a la luz de la teoría de las pruebas sociales y de la sociología de los soportes desarrolladas por Danilo Martuccelli (2007). Parte del supuesto de que la permanencia escolar no depende exclusivamente de la responsabilidad individual de los sujetos, sino que está condicionada por la movilización de una red de soportes para enfrentar las pruebas sociales asociadas a la escolarización. El objetivo central fue analizar de qué manera estos jóvenes movilizaron soportes sociales para afrontar los desafíos impuestos por la pandemia, destacando los sentidos atribuidos a estas experiencias y sus efectos en las trayectorias escolares en el turno nocturno de la educación secundaria pública del estado de Amazonas. La investigación adopta un enfoque metodológico cualitativo y contempla las siguientes etapas: a) revisión bibliográfica, con el fin de dialogar con la producción académica reciente y con textos clave sobre la temática; b) análisis documental, cuyo corpus incluye legislaciones, orientaciones pedagógicas y normativas de ámbito federal y estatal elaboradas como respuesta a la crisis sanitaria, tales como el Plan de Retorno a las Actividades Presenciales, la Ordenanza GS 311/2020, las Directrices Pedagógicas para el Régimen Especial de Clases no Presenciales de la SEDUC/AM, el Decreto Estatal 42.061/2020, la Resolución 30/2020 del CEE/AM, además de datos estadísticos oficiales sobre deserción, repetición y aprobación en la educación secundaria; c) entrevistas con miembros de los equipos directivos de dos escuelas públicas de Manaus; d) aplicación de cuestionarios a 128 estudiantes del tercer año de secundaria nocturna; e) entrevistas con 19 jóvenes estudiantes-trabajadores. Los resultados muestran que la pandemia agravó pruebas sociales ya presentes en las trayectorias de estos jóvenes — como el historial de repitencias, la necesidad de contribuir al ingreso familiar y la superposición de las jornadas de trabajo y estudio — y generó nuevas pruebas, como la dificultad de adaptación a la enseñanza remota, la precariedad en el acceso a internet, la soledad y los impactos directos de la covid-19 sobre la salud. Para enfrentar estas exigencias — entendidas como pruebas sociales en el sentido martuccelliano, es decir, desafíos estructurales que exigen una respuesta individual aunque tengan origen colectivo — los jóvenes movilizaron diversos soportes, destacándose la familia y la escuela, aunque muchas veces estos se presentaron frágiles o desarticulados entre sí. Las falas revelan que el soporte familiar implicó una red ampliada, con protagonismo de figuras femeninas — madres, hermanas y esposas — cuyas acciones estuvieron marcadas por el cuidado afectivo, el aliento simbólico y el reconocimiento de la escuela como vía posible de superación, incluso en contextos de baja escolaridad. En el ámbito escolar, los docentes se destacaron como principales mediadores de soporte, sobre todo por medio de la escucha sensible y del acogimiento emocional. Se sostiene, por tanto, la tesis de que, frente al agravamiento de las pruebas sociales vividas durante la pandemia, la movilización de soportes sociales fue decisiva para la permanencia escolar de estos jóvenes. El estudio refuerza la necesidad de políticas públicas que reconozcan, fortalezcan y articulen estas redes de apoyo, así como de prácticas escolares dialógicas, contextualizadas y comprometidas con la permanencia en la educación secundaria nocturna. Al iluminar las vivencias de jóvenes estudiantes-trabajadores en un período crítico, la investigación contribuye a la formulación de estrategias educativas más sensibles a la complejidad de sus trayectorias formativas y al peso de las pruebas sociales que enfrentan cotidianamente.

Palabras clave: Jóvenes estudiantes-trabajadores; Educación Secundaria Nocturna; Covid-19; Permanencia Escolar.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Taxas de Abandono Escolar nas Escolas Leste e Sul.....	41
Gráfico 2: Taxas de Abandono Escolar nas Escolas de Ensino Médio (Brasil).....	126
Gráfico 3: Taxas de Abandono Escolar nas Escolas de Ensino Médio (Regiões/Ano).....	127
Gráfico 4: Taxas de Abandono Escolar nas Escolas de Ensino Médio (Amazonas).....	127

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Posição das Escolas Leste e Sul no Ranking Estadual.....	41
Tabela 2: Origem do suporte familiar recebido por jovens estudantes-trabalhadores durante a pandemia.....	134

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Manaus: divisão por bairros e zonas administrativas.....	40
Figura 2: Novos casos e óbitos, de 2020 a 2023, por região do Brasil.....	58
Figura 3: Casos e Óbitos por Covid-19, no Amazonas, de 2020 a 2023.....	59
Figura 4: Banner contendo orientações gerais sobre o “Aula em Casa”.....	74
Figura 5: Plataformas Digitais utilizadas para acessar aulas do Programa “Aula em Casa”....	75
Figura 6: Plano de Retorno às Aulas Presenciais (fragmentos).....	80
Figura 7: Linha do Tempo - Formatos de Aulas da Rede Estadual de Educação do Amazonas.	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Atribuições das unidades orgânicas e escolares subordinadas à SEDUC/AM, no âmbito do regime especial de aulas não presenciais.....	71
Quadro 2: Perfil dos jovens estudantes-trabalhadores da Escola Leste.....	90
Quadro 3: Perfil dos jovens estudantes-trabalhadores da Escola Sul.....	90
Quadro 4: Provas sociais enfrentadas por jovens estudantes-trabalhadores durante a pandemia em Manaus.....	96
Quadro 5: Opiniões dos jovens sobre o desafio de conciliar estudos e trabalho.....	110
Quadro 6: Tipos de suporte familiar mencionados pelos jovens estudantes-trabalhadores ...	135
Quadro 7: Relações entre gênero, idade, renda, número de pessoas que moram juntas e existência de filhos e o tipo de suporte familiar recebido	138
Quadro 8: Tipo de Suporte Escolar, conforme a origem.....	141

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADAPS - Agência de Desenvolvimento da Atenção Primária à Saúde

APS - Atenção Primária à Saúde

ASSAPE - Assessoria de Acompanhamento e Avaliação de Políticas Educacionais

ASSCOM - Assessoria de Comunicação

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAES - Centro de Atendimento ao Escolar

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Cedca - Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente

CEMEAM - Centro de Mídias de Educação do Amazonas

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CEPAN - Centro de Formação Padre José Anchieta

CNE - Conselho Nacional de Educação

Covid-19 - Corona Virus Disease (doença do coronavírus)

CONJUVE - Conselho Nacional de Juventude

Cras - Centros de Referência de Assistência Social

Creas - Centros de Referência Especializado de Assistência Social

DEGESC - Departamento de Gestão Escolar

DEPPE - Departamento de Políticas e Programas Educacionais

EAD - Educação a Distância

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FAPEAM - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas

GEPPAE - Gerência de Programas e Projetos de Atendimento ao Escolar

GPPC - Gerência de Programas e Projetos Complementares

JETAM - Grupos de Estudos e Pesquisas sobre Juventude, Educação e Trabalho na Amazônia

MS - Ministério da Saúde

NGC - Núcleo de Gestão Curricular

OIT - Organização Internacional do Trabalho

PBAE - Programa Busca Ativa do Escolar

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGPSI - Programa de Pós-Graduação em Psicologia
PRAE - Programa de Redução do Abandono Escolar
PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens
SEDUC/AM - Secretaria de Educação e Desporto Escolar
SEMTEPI - Secretaria Municipal de Trabalho, Empreendedorismo e Inovação
SIGEAM - Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas
SUS - Sistema Único de Saúde
STF - Supremo Tribunal Federal
TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UBS - Unidade Básica de Saúde
UFAM - Universidade Federal do Amazonas
UTI - Unidade de Terapia Intensiva

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	20
1. ENTRE PROVAS E SUPORTES: PERCURSOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	31
1.1 A escolha do lócus de pesquisa.....	37
1.2. Conhecendo a Escola Leste e a Escola Sul	41
1.3. Revisando o diário de bordo: considerações sobre o contexto da coleta de dados	44
1.4. Perfil dos jovens finalistas do ensino médio noturno das Escolas Leste e Sul.....	50
2. A PANDEMIA DE COVID-19 E AS POLÍTICAS SANITÁRIAS, SOCIAIS, ECONÔMICAS E EDUCACIONAIS BRASILEIRAS	55
2.1 A pandemia de covid-19.....	56
2.2 Governo federal: ação e inação em meio à pandemia	58
2.3 Amazonas, o epicentro da pandemia no Brasil	64
3. A OFERTA DO ENSINO AO LONGO DO PERÍODO PANDÊMICO NO AMAZONAS	68
3.1. O lançamento do Programa “Aula em Casa”	72
3.2. A operacionalização do Programa em diferentes instâncias	75
3.3. As primeiras orientações provenientes da esfera federal	77
3.4. As tentativas de retorno às aulas 100% presenciais e os esforços para a prevenção do abandono escolar	78
4. DESAFIOS DA PERMANÊNCIA: AS PROVAS SOCIAIS ENFRENTADAS POR JOVENS ESTUDANTES-TRABALHADORES NO AMAZONAS DURANTE A PANDEMIA	88
4.1 As provas sociais presentes no cotidiano de jovens estudantes-trabalhadores durante a pandemia em Manaus	94
4.1.1. Dificuldade de adaptação ao modelo remoto: a adesão de jovens-estudantes trabalhadores aos diferentes formatos de ensino no decorrer da pandemia	95
4.1.2 Conciliar trabalho e estudos: os jovens, a escola e o mercado de trabalho	101
4.1.3. Histórico de reprovações e abandonos em meio à jornada.....	111
5. REDES DE APOIO E RESISTÊNCIA: OS SUPORTES MOBILIZADOS POR JOVENS ESTUDANTES-TRABALHADORES NO AMAZONAS EM TEMPOS DE PANDEMIA	131
5.1 A família como suporte: diferentes formas de cuidado e incentivo à permanência escolar durante a pandemia	132
5.2 Suporte Escolar: aspectos fundamentais, para além do pedagógico	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS	163
APÊNDICE A	171
APÊNDICE B.....	173

APÊNDICE C.....	175
APÊNDICE D	178
APÊNDICE E.....	180
APÊNDICE F	194

INTRODUÇÃO

O estudo foi desenvolvido como pesquisa de doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM), relacionando-se com a linha de pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional¹, e está articulado com as investigações e ações de extensão desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Juventude, Educação e Trabalho na Amazônia (JETAM/UFAM), contando com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

As investigações realizadas se relacionam com um conjunto de questões concernentes à juventude, à educação e ao trabalho, buscando, a partir da análise das trajetórias de jovens estudantes do ensino médio noturno que conciliavam os estudos com o exercício de atividades laborais formais ou informais, ou ainda com a busca ativa por inserção no mercado de trabalho, compreender como esses sujeitos mobilizaram suportes sociais para enfrentar os desafios relacionados à permanência escolar durante a pandemia de covid-19, os sentidos atribuídos a essas experiências e os efeitos sobre suas trajetórias educacionais. Neste estudo, jovens estudantes do ensino médio noturno, que conciliam a rotina de estudos com a execução ou a busca por um trabalho remunerado, são chamados jovens estudantes-trabalhadores.

Ser jovem, estudante e trabalhador são características marcantes de muitos dos que frequentam, principalmente, o turno noturno das escolas públicas pelo país, sendo esse turno comumente associado a altos índices de abandono/evasão escolar, devido a diversos fatores sociais, culturais, econômicos e históricos (Batista, Souza, Oliveira, 2009).

Para Souza (2016), tais índices podem resultar de: problemas relacionados à gestão escolar; a forma de tratamento e o compromisso dos professores com a ministração das aulas e com os estudantes; a falta de saberes essenciais para o prosseguimento dos estudos no ensino médio, mesmo após, no mínimo, nove anos de trajetória escolar; questões sociais dos estudantes e falta de políticas públicas formuladas levando em consideração a realidade do público atendido.

¹ A Linha de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional fazia parte da Estrutura Curricular dos Cursos de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas desde 2015 (CPPG, 2014). No entanto, em 2022, a Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação aprovou a reestruturação das Linhas de Pesquisa e a Estrutura Curricular dos cursos de Mestrado e Doutorado (CPPG, 2022). Com isso, a referida Linha deixou de existir, sendo substituída pela Linha Educação, Estado e Sociedade na Amazônia. A proposta curricular vigente pode ser acessada por meio do link: <https://ppge.ufam.edu.br/proposta-curricular-do-curso.html>.

Além desses fatores, entre 2020 e 2023, a pandemia adicionou à rotina das pessoas novas regras e formas distintas de realizar atividades cotidianas, como a frequência escolar regular em ambientes coletivos. Nesse período, sem prévia preparação, as aulas presenciais, em diversas redes de educação, deram lugar a aulas remotas, com o auxílio de tecnologias, e/ou aulas híbridas, que consistiram na alternância entre aulas remotas e presenciais.

É importante ter em mente que “[...] a experiência pandêmica não foi idêntica para todas as pessoas, nem para todas as pessoas jovens, dado ter sido atravessada pela intersecção de várias das desigualdades constitutivas da nossa sociedade” (Corrochano; Tarábola, 2023, p3), ou seja, embora a pandemia tenha sido um evento grave, que trouxe a muitos sentimentos como medo e insegurança, suas implicações, sobretudo nos âmbitos econômico e social, podem ter sido vivenciadas com mais ou menos intensidade por cada indivíduo.

Partindo desse pressuposto, compreende-se que há diferenças no enfrentamento da pandemia não apenas entre jovens que trabalham e estudam e aqueles que dedicam-se exclusivamente aos estudos, como também entre aqueles que trabalham mas estudam em escolas diferentes e, até mesmo, entre os que trabalham e estudam na mesma escola.

Isto é, embora algumas características sejam semelhantes, como os fatos de serem jovens, conciliarem o trabalho e os estudos e estarem matriculados na mesma instituição de ensino, sendo submetidos às mesmas políticas educacionais, existem outros aspectos marcantes em suas trajetórias que podem ter impactado as experiências desses indivíduos.

Ao buscar compreender tais aspectos, encontra-se fundamentação nas noções de prova social e suporte propostas por Danilo Martuccelli (2007), segundo o qual, faz-se necessário considerar as experiências individuais para, então, decifrá-las, analisando as estruturas sociais que as atravessam, dando ênfase às relações entre os indivíduos e a sociedade historicamente estabelecida em que suas vidas ganham sentido.

Assim, torna-se imperativo analisar cada trajetória a partir do contexto histórico e social no qual os indivíduos estão inseridos, partindo da perspectiva mais particular àquilo que é coletivo ao identificar tanto as experiências similares quanto aquelas que contrastam.

Nessa perspectiva, considerando a pluralidade das experiências de jovens estudantes-trabalhadores para o contexto da pandemia de covid-19, é relevante admitir que existem, ao menos, quatro cenários possíveis, que refletem a adesão aos formatos de ensino ofertados pela Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC/AM) nesse período: a) estudantes que acompanharam as aulas remotas, aderiram ao formato híbrido e retornaram ao 100% presencial; b) estudantes que não acompanharam as aulas remotas, aderiram ao formato híbrido e retornaram ao 100% presencial; c) estudantes que não acompanharam as aulas

remotas, não aderiram o formato híbrido e retornaram ao 100% presencial; e d) estudantes que não acompanharam as aulas remotas, não aderiram o formato híbrido e não retornaram ao 100% presencial.

Para esta pesquisa, foram considerados como estudantes em situação de abandono/evasão escolar, apenas aqueles que se enquadram nas características descritas no último ponto (letra d). Quanto aos demais jovens, independente do grau de adesão às estratégias adotadas pela Secretaria (total ou parcial), se eles retornaram às salas de aula durante o período de aulas presenciais, considera-se que eles permaneceram estudando.

Com isso em mente, a pesquisa foi desenvolvida a partir da seguinte questão central: como jovens estudantes-trabalhadores de Manaus mobilizaram suportes sociais para enfrentar as provas associadas à permanência escolar no ensino médio público regular noturno durante a pandemia de covid-19, e quais sentidos atribuíram a essas experiências em suas trajetórias educacionais?

A problemática aqui evidenciada pode ser sistematizada nas seguintes questões norteadoras de pesquisa: a) como estava a questão da permanência estudantil no ensino médio da rede pública de educação do Amazonas entre 2017 e 2022², especialmente durante a pandemia de covid-19?; b) quais políticas educacionais foram implementadas pela SEDUC/AM para adaptação do ensino médio noturno durante a pandemia, e quais os impactos sobre os estudantes-trabalhadores?; e c) Quais suportes foram mobilizados pelos participantes da pesquisa para o enfrentamento das provas sociais associadas à permanência escolar no período pandêmico?

A partir desses questionamentos, elegeu-se como objetivo principal analisar o modo como jovens estudantes-trabalhadores de Manaus mobilizaram suportes sociais para enfrentar as provas associadas à permanência escolar durante a pandemia de covid-19, evidenciando os sentidos atribuídos a essas experiências e os efeitos sobre suas trajetórias no ensino médio noturno.

Os objetivos específicos consistem em: a) contextualizar a permanência escolar no ensino médio no estado do Amazonas entre 2017 e 2022, com ênfase nas condições estruturais e nos dados de fluxo escolar; b) identificar as políticas educacionais implementadas pela SEDUC/AM para adaptação do ensino médio durante a pandemia de covid-19, considerando

² Embora o início da pandemia tenha sido declarado em março de 2020, para fins de contextualização da política de permanência estudantil e análise dos indicadores educacionais, neste estudo, o ano de 2017 é adotado como marco temporal, de forma a proporcionar a visualização de dados correspondentes aos três anos anteriores à pandemia.

seus impactos sobre o turno noturno; c) identificar os principais suportes mobilizados por jovens estudantes-trabalhadores no ensino médio noturno de Manaus durante a pandemia, analisando como cada um contribuiu para sua permanência escolar.

A tese construída com base neste estudo é a de que, diante do agravamento das provas sociais vivenciadas por jovens estudantes-trabalhadores do ensino médio noturno durante a pandemia de covid-19, a mobilização de suportes sociais foi decisiva para a permanência escolar. Entre os suportes identificados, a família e a escola se destacaram como instâncias complementares, ainda que atuando de forma não articulada. O reconhecimento dessas instituições como pilares de sustentação revela a importância de se fortalecer seus vínculos e de ampliar estratégias de aproximação, especialmente no contexto historicamente negligenciado do ensino médio noturno.

Considera-se, portanto, que a adoção de estratégias que favoreçam a aproximação entre família e escola pode ampliar as possibilidades de permanência de estudantes do ensino médio noturno, assim como já se verifica em relação ao público dos demais turnos e faixas etárias. A diferenciação nas práticas escolares conforme os turnos de funcionamento da escola, em termos de projetos, ações e atenção institucional, não se configura como uma característica exclusiva do contexto pandêmico, sendo uma questão que será aprofundada ao longo do trabalho.

As inquietações científicas que levaram à proposição desta investigação remetem a minha atuação enquanto psicóloga na SEDUC/AM, desde 2013, quando, recém-formada e nomeada para o cargo público, passei a integrar a equipe multiprofissional do Centro de Atendimento ao Escolar (CAES), vinculado ao Departamento de Gestão Escolar (DEGESC) da Secretaria, cujo objetivo era promover ações que auxiliassem as escolas estaduais do Amazonas a reduzir os índices de abandono escolar.

No Centro, eram atendidos, mediante encaminhamento, apenas crianças e adolescentes (até 17 anos), matriculados em escolas regulares da rede estadual de educação, os quais estivessem ausentes em 5 dias letivos, seguidos ou alternados. Antes de acionar o CAES, a equipe gestora era orientada a realizar ações para tentar reverter a situação, por meio de diálogo com os responsáveis pelos estudantes faltosos.

Uma equipe, composta por pedagogos, assistentes sociais e psicólogos, entrava em contato com os responsáveis pelos estudantes, via telefone ou visita domiciliar, com a finalidade de compreender os motivos da infrequência escolar, realizar orientações e providenciar encaminhamentos para atendimento psicossocial na rede de proteção à criança e ao adolescente, contando com o auxílio de instâncias como o Conselho Tutelar, caso fosse necessário.

À época, dentre os principais motivos para o abandono e a evasão escolar dos estudantes atendidos pelo Centro, figuravam: o desinteresse pelos estudos ou dificuldades de aprendizagem, as questões de saúde (como envolvimento com drogas, gravidez, doenças crônicas, distúrbios e transtornos) e as questões sociais (como falta de recursos para deslocamento até a escola, ter que cuidar de irmãos menores para que os responsáveis pudessem trabalhar, e ter que trabalhar para auxiliar financeiramente a família).

O atendimento de estudantes a partir de 18 anos não era realizado, visto que esse público não era atendido pelos demais parceiros que compõem a rede de proteção à criança e ao adolescente, o que inviabiliza a continuidade do fluxo. Por esse motivo, mesmo mediante a solicitação das escolas, eram raras as ações realizadas no noturno, sejam em escolas regulares ou de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Durante o período de atuação profissional no Centro, eu estava cursando o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI) da UFAM, e realizava investigações relacionadas ao trabalho e à saúde mental. A partir da finalização do curso, passei a aprofundar meus estudos em temas associados à escolha profissional e à construção de carreira, o que fez com que meu olhar voltasse para questões relacionadas à juventude.

É preciso dizer que, minha trajetória acadêmica, desde o primeiro semestre da graduação, quando ainda tinha 17 anos, até o fim do Doutorado, aos 35, foi marcada pelo exercício (nem sempre, bem-sucedido) da capacidade de conciliar a jornada de estudante com a jornada de trabalhadora, somadas aos outros papéis exercidos enquanto mulher, mãe, esposa, filha, entre outros. Durante a pandemia, a complexidade desse exercício aumentou, ao inaugurar um período de estudos e trabalho remotos, fazendo com que os limites de horários e locais destinados a cada atividade ganhassem outros contornos, quase imperceptíveis.

Nesse contexto, diante das reflexões sobre a própria trajetória, e sobre as dificuldades enfrentadas para continuar estudando e trabalhando, comecei a refletir sobre o quanto também deveria estar sendo desafiador aos jovens trabalhadores, estudantes do ensino médio, a conciliação das suas rotinas de trabalho com os novos formatos de ensino, adotados em decorrência da pandemia.

Dessa forma, ao delimitar o estudo, optei por lançar o olhar especificamente sobre os jovens trabalhadores, a partir de 18 anos, que cursaram o ensino médio regular noturno em escolas da rede pública estadual de educação do Amazonas durante a pandemia, contemplando aqueles que cursaram a 1ª série em 2020, e frequentavam a 3ª série em 2022.

No turno noturno das escolas públicas de ensino médio, não é raro encontrar jovens trabalhadores, que conciliam seus esforços entre a continuidade da escolarização e a rotina de

trabalho, ou com a busca por um trabalho. Existem diversos motivos para esse cenário. No caso de jovens adolescentes, essa realidade pode se dar, por exemplo, pela necessidade de complementar a renda familiar, enquanto, para jovens adultos, a busca um pouco mais tardia pela conclusão da educação básica pode acontecer como forma de melhorar a colocação no mercado de trabalho.

Além da dupla jornada, algo em comum entre esses estudantes e que pode ser considerado balizador para as análises realizadas, é o fato de serem jovens. Por isso, antes de estabelecer relações entre as categorias trabalho e escola, enquanto ambientes e/ou atividades, é necessário compreender os sentidos e significados de ser jovem, enquanto condição e/ou situação do indivíduo.

Neste estudo, adotou-se o entendimento de que juventude é uma categoria histórica e socialmente situada, o que implica em assumir que seu conceito pode ser mutável com o passar do tempo e em contextos distintos (Falcão, 2016). Portanto, ao contrário do que se possa pensar, a juventude não está estritamente referenciada em faixa etária ou padrões estáticos ou estéticos.

Buscando apoio na sociologia, Abramo (2005) faz uma importante distinção entre o significado que a sociedade atribui a esse momento do ciclo de vida e o modo como ele é, de fato, vivenciado por sujeitos que compõem diversos recortes sociais, como classe, gênero etc. Tais percepções foram chamadas de condição juvenil e situação juvenil, respectivamente. Em termos práticos, pode-se dizer que nem sempre o que se espera de um sujeito em condição juvenil corresponde com a situação, apesar de sua juventude.

Assim, é possível pensar em convergências e divergências que existem, por exemplo, entre jovens que residem na capital e os que residem no interior do estado, ou entre jovens que, apesar de estudarem na mesma escola, o fazem em turnos diferentes, ou, ainda, entre jovens que, apesar de estudarem no mesmo turno, ocupam o contraturno com atividades diferentes (trabalho x lazer). É nesse sentido que se pensa na pluralidade das juventudes.

Segundo Falcão (2016), no Brasil, nos campos político, cultural e social, ainda é forte a ideia de juventude como um tempo de preparação para a vida adulta, em que os sujeitos jovens devem se dedicar apenas à formação escolar e ao aprimoramento e experimentação de habilidades, estando desobrigados da vida produtiva – o que não corresponde à realidade de muitos jovens. Ou seja, há um claro descompasso entre a condição e a situação juvenil.

Nesse sentido, faz-se necessário refletir sobre a adequação das políticas públicas educacionais ao perfil do público jovem trabalhador. Por isso, questiona-se: quem é esse jovem trabalhador que frequenta a escola no turno noturno? Conforme Silva Filho, Araújo e Costa (2020, p2),

o aluno-trabalhador faz parte do sistema produtivo ou está temporariamente fora dele. Ele tem como característica principal o “trabalho desqualificado”. As suas atividades profissionais são precárias, de grande rotatividade e com baixa remuneração. Essa é uma característica em todos os extratos sociais, agravando-se ainda mais nas classes mais pobres.

A descrição geral fornecida pelos autores corrobora para a compreensão de que a situação juvenil de sujeitos que conciliam trabalho e estudos é diferente da situação daqueles que se dedicam exclusivamente aos estudos, ainda que frequentem a mesma escola, a qual está submetida às mesmas políticas públicas educacionais de todas as outras. Assim, trabalhar e estudar, por si só, constitui-se um desafio para esses jovens. Somado a isso, no início do ano letivo de 2020, os estudantes, em diversos países, tiveram que lidar com as alterações na rotina escolar, impostas pela pandemia de covid-19.

Para garantir a continuidade do processo educativo durante o período de maior necessidade de isolamento social, devido à pandemia, muitas redes de educação optaram pelo modelo de ensino remoto. No Brasil, a SEDUC/AM foi uma das pioneiras ao implantar esse modelo, ainda no primeiro semestre de 2020 (Garcia et al., 2021). Ao perceber a redução de casos da doença, as estratégias foram sendo gradativamente modificadas, de forma que o ensino passou a ser híbrido e, posteriormente, já em 2021, as aulas voltaram a ser presenciais, continuando assim até o final do período em análise (2022)³.

Tanto as estratégias adotadas pela SEDUC/AM quanto a adesão dos estudantes aos modelos remoto, híbrido e presencial serão melhor detalhadas mais adiante. Contudo, para fins de contextualização, vale ressaltar que, especialmente nos primeiros meses de 2021, a pandemia ganhou proporções extremas no Amazonas. Nas palavras de Silva et al. (2023, p139):

O estado do Amazonas rapidamente converteu-se em um dos epicentros da pandemia no país, com sucessivas crises do sistema de saúde pública e com números crescentes de contágio, internações e mortes por Covid-19. Levando em consideração esta condição de ponto nuclear da pandemia no Brasil, bem como sua posição na região Norte e no que se convencionou chamar de Sul Global, o Amazonas ganhou centralidade no debate público e nas análises científicas sobre o avanço da contaminação.

Em meio a esse contexto caótico, permeado por constantes insegurança, medo, ansiedade, isolamento e percepção de fragilidade da vida, as ações desenvolvidas pelo Estado para garantir a continuidade do ensino foram intensificadas durante esse período.

Enquanto Silva e Silva (2021) criticam a ausência de mediação pedagógica como fragilidade estrutural da resposta emergencial, Oliveira, Carvalho e Dolzane (2022) interpretam a descentralização como uma abertura para a autonomia contextualizada das escolas. Essa

³ Embora pareça uma trajetória linear, o detalhamento deste estudo demonstrará as alternâncias no formato de ensino ocorridas neste período.

divergência evidencia uma tensão recorrente nas políticas educacionais em tempos de crise: entre centralização de diretrizes e flexibilização da gestão local

Mediante esses pontos que se contrapõem, é necessário ter em mente que a pandemia foi um evento, obviamente, inesperado e que não era possível ter qualquer noção do tempo em que seria necessário permanecer adotando estratégias para substituição das aulas presenciais, e que, por ser o Amazonas um estado geograficamente tão grande e diverso, é possível que determinadas estratégias adotadas pela SEDUC/AM possam ter atendido melhor a alguns contextos do que a outros, conforme a intensidade do contágio da doença e o acesso aos recursos disponibilizados em cada localidade.

Conforme o Plano de Retorno às Atividades Presenciais divulgado pela Secretaria (Amazonas, 2020a), durante a utilização do modelo remoto, os estudantes do Amazonas poderiam acessar às aulas a partir de canais abertos de televisão, com dias e horários próprios de transmissão amplamente divulgados. As aulas também poderiam ser acessadas por meio de sites da internet, e as escolas foram orientadas pela SEDUC/AM a desenvolver outras estratégias com a finalidade de manter o contato e acompanhar o desempenho dos estudantes nesse período, como a criação de grupos em aplicativos de mensagens.

Nota-se que, para acompanhar os conteúdos ministrados, além da força de vontade, o estudante também deveria contar com recursos tecnológicos como aparelho celular, computador e/ou televisão em sua residência. Vale ressaltar que esse foi um momento em que grande parte da população estava cumprindo o isolamento social em casa, portanto, para assistir e ter um bom aproveitamento do conteúdo ministrado, era também preciso contar que o ambiente familiar fosse favorável.

Nesse sentido, Jiménez e Elías (2021), em estudo realizado no México, afirmam que, embora a adoção do ensino remoto tenha sido a única solução encontrada por diversas redes de educação para garantir a continuidade pedagógica e, ainda que tenha funcionado para alguns estudantes, muitos ficaram de fora do alcance da estratégia, devido à falta de acesso a computadores e internet ou por não ter os conhecimentos informáticos necessários, deixando-os em desvantagem.

Além disso, os autores afirmam que, em meio à transição do ensino presencial para o virtual, no cenário analisado por eles, ocorreu um importante impacto pedagógico em termos de qualidade e equidade, afetando negativamente os resultados do processo ensino-aprendizagem, do desenvolvimento sócio emocional e comportamental, além de ter contribuído para o aumento dos índices de abandono escolar (Jiménez; Elías, 2021). Assim, a necessidade de mensurar a extensão de tais impactos se torna evidente.

Na capital do Amazonas, Manaus, a primeira etapa da educação básica a experimentar o ensino híbrido, em agosto de 2020, foi o ensino médio (Amazonas, 2020a). Apesar de ainda precisarem contar com a estrutura tecnológica para acessar os conteúdos nos dias de aulas remotas, os alunos já tinham também a possibilidade de retornar ao ambiente escolar nos dias de aulas presenciais.

Por fim, já no segundo semestre de 2021, as aulas presenciais foram retomadas para todas as etapas da educação básica. A partir desse momento, os efeitos das estratégias pedagógicas adotadas durante os períodos de ensino remoto e híbrido começaram a se evidenciar, mesmo diante de um cenário ainda permeado por incertezas quanto à evolução da pandemia e à possibilidade de novos recuos no modelo presencial.

O contexto demandava avaliações contínuas sobre os impactos da crise sanitária no processo educacional, mas também investigações que desvelassem os sentidos atribuídos às experiências escolares por parte dos sujeitos diretamente envolvidos. Nesse sentido, Silva et al. (2023, p140) apontam para a necessidade de investigações centradas “nas consequências da pandemia para o campo da educação e para os agentes que o compõem, bem como para o que a literatura especializada vem nomeando como ‘pós-pandemia’”.

Este estudo se insere nesse campo emergente de investigações, ao abordar uma realidade ainda pouco explorada: a dos jovens estudantes-trabalhadores da rede pública estadual do Amazonas, especialmente matriculados no ensino médio noturno. Ao focalizar suas trajetórias escolares durante o período pandêmico, a pesquisa contribui para o debate sobre as desigualdades educacionais agravadas pela pandemia, com atenção a um segmento historicamente negligenciado nas políticas públicas e na produção acadêmica.

A partir dessa perspectiva, buscou-se compreender os impactos da pandemia sobre as trajetórias escolares desses jovens, com foco especial nos suportes mobilizados por eles para enfrentar as provas sociais associadas à permanência escolar no ensino médio noturno durante o período pandêmico.

Para apresentar os resultados e argumentos construídos ao longo da investigação, optou-se por estruturar o texto em cinco capítulos, além desta introdução e das considerações finais. A seguir, descreve-se brevemente o conteúdo de cada capítulo, a fim de orientar a leitura e explicitar a lógica argumentativa que sustenta o percurso da pesquisa.

O Capítulo 1, intitulado “Entre Provas e Suportes: Percursos Teóricos e Metodológicos”, introduz a discussão sobre a permanência escolar, situando-a como eixo central deste estudo, à luz da teoria das provas sociais e da sociologia dos suportes desenvolvidas por Danilo Martuccelli (2007). Apresenta a abordagem qualitativa adotada para

acessar as experiências dos jovens, e na reconstrução de suas trajetórias escolares e profissionais. Por fim, descreve o lócus de pesquisa com base em observações registradas em diário de bordo ao longo da coleta de dados.

O Capítulo 2, “A pandemia de covid-19 e as políticas sanitárias, sociais, econômicas e educacionais brasileiras”, busca contextualizar o cenário em que se insere a pesquisa, abordando os desdobramentos da crise sanitária no Brasil e os impactos nas políticas públicas. Analisa as ações empreendidas nas esferas federal e estadual, destacando o reconhecimento do Amazonas como epicentro da pandemia e os efeitos disso sobre a organização da vida social e escolar no estado.

O Capítulo 3, intitulado “A oferta do ensino ao longo do período pandêmico no Amazonas”, volta-se para a análise da política educacional adotada pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas, com destaque para o Programa “Aula em Casa”. São apresentados dados oficiais que ilustram a estrutura, os instrumentos e os desafios do Programa, além de reflexões críticas sobre sua eficácia e alcance frente às desigualdades já existentes no estado.

No Capítulo 4, “Desafios da permanência: as provas sociais enfrentadas por jovens estudantes-trabalhadores no Amazonas durante a pandemia”, são discutidos os principais obstáculos vivenciados pelos jovens durante o período pandêmico. Com base nas falas dos participantes, o capítulo evidencia como as provas sociais, como a necessidade de trabalhar, a precariedade das condições do ensino remoto, o adoecimento de familiares e o histórico de reprovações e abandono ou evasão escolar, foram intensificadas durante a pandemia, afetando diretamente a continuidade da escolarização.

O Capítulo 5, intitulado “Redes de apoio e resistência: os suportes mobilizados por jovens estudantes-trabalhadores no Amazonas em tempos de pandemia”, examina as formas de suporte acionadas pelos jovens para enfrentar os desafios vivenciados. Destaca o papel da família, entendida em sua configuração ampliada, e da escola, como instâncias de apoio simbólico, afetivo e prático, ainda que marcadas por fragilidades e desarticulações. A análise aponta para a atuação complementar dessas instituições na promoção da permanência escolar, mesmo em um cenário de adversidades extremas.

Nas considerações finais, são retomadas as principais conclusões do estudo, que contribuíram para a construção da tese de que família e escola atuaram como suportes complementares, embora não articulados institucionalmente, no enfrentamento das provas sociais intensificadas pela pandemia, favorecendo, ainda que de forma precária, a permanência escolar de jovens estudantes-trabalhadores no ensino médio noturno. O texto se encerra com

proposições voltadas à formulação de políticas públicas e práticas escolares mais sensíveis às realidades das juventudes populares, especialmente em contextos historicamente negligenciados como o da oferta noturna do ensino médio.

1. ENTRE PROVAS E SUPORTES: PERCURSOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

No decorrer dos estudos realizados para a construção da tese, as aproximações à literatura sobre juventudes e sobre políticas educacionais despertaram o interesse em evidenciar as trajetórias de jovens que, durante a pandemia de covid-19, trabalhavam enquanto davam continuidade aos estudos no ensino médio noturno. No contexto das transformações sociais contemporâneas, marcadas por instabilidade econômica, precarização das relações de trabalho e profundas desigualdades educacionais, os indivíduos são interpelados a responder de forma cada vez mais personalizada às exigências do mundo social.

No caso de jovens estudantes-trabalhadores do ensino médio noturno de Manaus, tais exigências se intensificaram e forma somadas a outras durante a pandemia de covid-19, quando a conciliação entre estudo, trabalho e sobrevivência cotidiana tornou-se ainda mais desafiadora. A noção de individuação, proposta por Danilo Martuccelli (2007), oferece uma chave interpretativa relevante para compreender como esses jovens foram convocados a enfrentar as dificuldades impostas por estruturas sociais desiguais, mobilizando, à sua maneira, suportes, significados e estratégias para a permanência escolar.

A individuação, conforme proposta por Martuccelli (2007), refere-se ao processo pelo qual os sujeitos são convocados a enfrentar, de forma singular, os desafios impostos pelas estruturas sociais, ainda que não disponham plenamente dos recursos institucionais ou simbólicos para tal. Essa perspectiva desloca a ideia de autonomia plena e enfatiza o peso das exigências sociais sobre os indivíduos, que devem “dar conta de si” em contextos muitas vezes marcados pela escassez de suportes.

Longe de representar uma ruptura com os vínculos coletivos, a individuação se apresenta, como argumenta Montagner (2014), como uma reinvenção cotidiana das relações sociais, especialmente em contextos de vulnerabilidade, nos quais os sujeitos são obrigados a atribuir sentido às experiências.

Para Guerra (2012), essa noção expressa como experiências singulares emergem mesmo diante de estruturas comuns, evidenciando o protagonismo dos indivíduos na construção de suas existências. Nessa perspectiva, torna-se imprescindível compreender as experiências singulares dos sujeitos para, a partir delas, analisar as estruturas sociais que as atravessam, sem perder de vista o contexto histórico em que essas relações se desenrolam.

Ao invés de partir diretamente do coletivo, busca-se aquilo que é próprio da existência de cada indivíduo, de modo que, “ao perceber o que há de comum nos relatos individuais,

indutivamente são reconstruídas as provas sociais a partir das quais as experiências particulares se convertem em chave de acesso às estruturas da sociedade” (Assis, 2021, p67).

Esse movimento de análise, atento às diferenciações pessoais, dialoga com a noção de prova social proposta por Martuccelli (2007), que, segundo Pinheiro (2018), remete aos desafios enfrentados pelos indivíduos em seu cotidiano, influenciados por contextos sociais e históricos, tendo quatro características principais: são inseparáveis de narrativas sociais; referem-se às capacidades dos indivíduos para lidar com prescrições difíceis; funcionam como mecanismos de seleção e estão ligados a grandes desafios estruturais que variam entre sociedades e períodos históricos.

O fato de representarem desafios estruturais está intimamente ligado ao aspecto coletivo do problema, uma vez que a prova social é vivenciada por um conjunto de indivíduos inseridos em um contexto. Porém, ao buscar compreender a individuação por meio das provas objetiva-se identificar o que há de mais singular nas trajetórias individuais, o que Reis e Dayrell (2018, p 88) descrevem como “o trabalho pessoal de cada indivíduo em responder aos desafios, vivenciar processos socializadores e fabricar-se como sujeito”.

Ao longo desses processos, emergem o que Martuccelli (2007) chama de suportes, que podem ser materiais, simbólicos, conscientes ou inconscientes, ativamente estruturados ou não, e que só fazem sentido dentro de uma lógica social, cumprindo a função de apoiar, sustentar e fomentar as experiências dos indivíduos, influenciando sua forma de se relacionar com o mundo.

A partir dessas reflexões teóricas e do levantamento das contribuições existentes, delineou-se a abordagem metodológica da pesquisa. Visando identificar e compreender as provas sociais e os suportes que sustentaram a existência juvenil de estudantes-trabalhadores no ensino médio noturno durante a pandemia, optou-se por realizar pesquisa qualitativa, realizando-a em 3 etapas: 1) Levantamento bibliográfico; 2) Análise de documentos; 3) Pesquisa de campo, dividida em duas fases: a) Aplicação de questionário semiestruturado; b) Realização de entrevistas narrativas com estudantes e membros da equipe gestora.

O levantamento bibliográfico constituiu a primeira etapa da pesquisa, e teve como objetivo contextualizar e analisar criticamente o problema investigado, conforme propõem Sousa, Oliveira e Alves (2021). Para isso, foram realizadas buscas em bibliotecas digitais por produções científicas relacionadas aos seguintes eixos temáticos: Juventudes, Trabalho e Educação; Políticas de Permanência Escolar; Ensino Médio Noturno e Pandemia e Educação.

A análise do material selecionado possibilitou compreender que existem importantes diferenças entre a condição e a situação juvenil (Abramo, 2005; Sposito, 2005; Falcão, 2016;

Lopes, 2021; Corrochano; Tarábola, 2023) e que a permanência escolar de jovens que conciliam os estudos no ensino médio noturno com o trabalho ou com a busca por ocupação profissional constitui um desafio histórico, pouco contemplado pelas políticas educacionais (Batista; Souza; Batista, 2009; Souza, 2016; Zan; Krawczuk, 2019).

A maior parte dos estudos sobre o ensino médio noturno enfatiza os fatores associados ao abandono escolar (Silva, 2000; Silva e Souza, 2013; Souza, 2016), evidenciando a vulnerabilidade que marca a trajetória desses estudantes. No entanto, ao adotar um olhar orientado à compreensão dos processos que favorecem a permanência, foi necessário dialogar com a sociologia das juventudes e, sobretudo, com a teoria das provas sociais desenvolvida por Danilo Martuccelli (2007).

A incorporação da perspectiva de Martuccelli permitiu um deslocamento teórico importante: em vez de compreender a permanência escolar como um resultado da vontade individual, passou-se a considerá-la como resposta a provas sociais, ou seja, desafios estruturais que interpelam os sujeitos em sua trajetória de individuação.

A noção de individuação, nesse contexto, evidencia que os jovens são chamados a assumir responsabilidades crescentes, ainda que enfrentem condições desiguais para fazê-lo. Para enfrentar essas provas, tornam-se necessários suportes materiais e simbólicos que ajudem a sustentar a trajetória escolar.

Além da leitura direta da obra de Martuccelli (2007), foram analisados estudos que se apoiam em sua teoria para compreender os enfrentamentos cotidianos de jovens brasileiros, como os trabalhos de Reis e Dayrell (2018) e de Pinheiro (2018). Esses estudos foram fundamentais para ampliar a compreensão sobre provas sociais comumente vivenciadas por jovens das classes populares.

Considerando que tais provas se relacionam a contextos estruturais e contingenciais, e que a pandemia de covid-19 alterou profundamente as condições objetivas de vida e escolarização dos estudantes, o levantamento bibliográfico foi complementado por uma análise documental. Esta etapa teve como finalidade compreender as políticas públicas de permanência estudantil vigentes, suas orientações e limites, bem como analisar os resultados advindos de sua implementação, especialmente no contexto das respostas institucionais formuladas durante o período pandêmico.

De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a análise documental constitui uma importante metodologia científica voltada à investigação de fenômenos a partir de documentos diversos, permitindo a reconstrução e a compreensão de contextos históricos, sociais e culturais, além de contribuir para o aprofundamento do objeto de estudo. Essa

metodologia se mostra especialmente adequada à análise de políticas públicas, por possibilitar a interpretação crítica dos discursos, normas e diretrizes formulados pelos diferentes agentes institucionais.

Com base nessa abordagem, foram selecionadas quatro categorias principais de fontes documentais, consideradas estratégicas para compreender os sentidos atribuídos pelas políticas e práticas institucionais à educação de jovens durante a pandemia de covid-19: a) regulamentações educacionais de âmbito nacional e estadual; b) materiais orientativos da rede estadual de ensino; c) indicadores educacionais; e d) Fontes jornalísticas.

As regulamentações educacionais de âmbito nacional e estadual analisadas englobam diretrizes emitidas pelo Ministério da Educação (MEC), pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM), incluindo os Planos Nacional e Estadual de Educação e atos normativos voltados à reorganização do calendário escolar no contexto pandêmico.

Os materiais orientativos da rede estadual de ensino, por sua vez, compreendem documentos produzidos pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC/AM), como guias, orientações técnicas e notas informativas sobre a implementação e o funcionamento das atividades escolares durante a pandemia.

Quanto aos indicadores educacionais, optou-se por dar ênfase aos dados referentes à Taxa de Rendimento das escolas estaduais do Amazonas, no período de 2017 a 2022, possibilitando uma leitura comparativa dos efeitos da pandemia sobre a permanência e o desempenho escolar dos(as) estudantes.

Por fim, dentre as fontes jornalísticas, foram realizadas análises de reportagens veiculadas na imprensa local e nacional, entre os anos de 2020 e 2022, que abordaram os impactos da pandemia na educação pública, com destaque para as dificuldades enfrentadas por alunos(as) da rede estadual em acessar o ensino remoto.

A análise desses documentos foi conduzida com base na perspectiva de Shiroma, Campos e Garcia (2005), que compreende as políticas educacionais como textos abertos à interpretação, inseridos em dinâmicas sociais mais amplas. Desse modo, os documentos foram compreendidos não como registros objetivos da realidade, mas como construções discursivas que expressam orientações político-institucionais, silenciamentos e disputas por hegemonia.

A análise documental permitiu constatar que, até o início da pandemia, as metas previstas nos Planos Nacional e Estadual de Educação referentes à permanência estudantil estavam distantes de serem alcançadas e não contemplavam as especificidades dos estudantes do ensino médio noturno. Além disso, a organização dos documentos analisados possibilitou a

construção de uma linha do tempo (Figura 6) que evidenciou as sucessivas mudanças nos formatos das aulas - presenciais, remotas e híbridas - ao longo do período pandêmico.

Observou-se ainda uma lacuna significativa de informações sobre a efetiva adesão dos estudantes ao modelo remoto, o que se refletiu na manipulação dos indicadores de abandono escolar, especialmente por meio da adoção da progressão automática em 2020 e 2021 nas escolas da rede pública estadual do Amazonas.

A partir da compreensão deste cenário, foi possível planejar as fases da pesquisa de campo, que incluíram: a) entrevistas com representantes das equipes gestoras das escolas; b) aplicação de questionários aos estudantes; c) entrevistas com jovens estudantes-trabalhadores; e d) produção e análise do diário de bordo ao longo do processo de coleta de dados.

A pesquisa de campo foi delineada com base em uma abordagem qualitativa, voltada à compreensão das experiências vividas por jovens estudantes-trabalhadores durante o período pandêmico, considerando suas percepções, estratégias de enfrentamento e os suportes mobilizados para a permanência escolar. Conforme Minayo (2010), a abordagem qualitativa é apropriada para a investigação de significados, práticas e sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas vivências, especialmente em contextos complexos e marcados por desigualdades estruturais.

A entrevista semiestruturada foi adotada como instrumento central, tendo em vista seu potencial em acessar trajetórias, sentimentos e interpretações dos sujeitos sobre suas próprias experiências. De acordo Triviños (1987, p.146), “a entrevista semiestruturada é apropriada para captar as interpretações que os sujeitos fazem de sua realidade social e das experiências por eles vividas”.

Assim, compreende-se que a entrevista é uma forma de desvelar as interpretações pessoais e trajetórias singulares, como é no caso das provas sociais descritas por Martuccelli (2007) e enfrentadas pelos interlocutores desta pesquisa. A escuta das histórias de vida escolares e laborais dos jovens permitiu acessar os modos singulares como eles vivenciaram os efeitos da pandemia sobre suas trajetórias.

O questionário, por sua vez, foi utilizado como instrumento complementar, com a finalidade de coletar informações padronizadas sobre o perfil socioeconômico e demográfico dos estudantes, sexo, idade, renda, suas condições de estudo e trabalho, frequência às aulas remotas, acesso a tecnologias, entre outros aspectos relevantes para a contextualização dos dados qualitativos.

De acordo com Gil (2019), os questionários são instrumentos valiosos quando se busca levantar dados objetivos em larga escala, permitindo a comparação entre diferentes

respondentes. No presente estudo, optou-se por um questionário semiestruturado, que combina perguntas fechadas e abertas, possibilitando, ao mesmo tempo, a quantificação de certas informações e a captação de percepções mais subjetivas.

Por fim, o diário de bordo foi utilizado como instrumento reflexivo contínuo ao longo do processo de coleta de dados. Segundo Bogdan e Biklen (1994), o diário é uma ferramenta essencial na pesquisa qualitativa, pois permite ao pesquisador registrar impressões, hipóteses, dificuldades e observações do ambiente de pesquisa, contribuindo para a análise contextualizada dos dados e para a construção de uma postura crítica e reflexiva frente ao campo. No caso desta pesquisa, o diário de bordo foi fundamental para o acompanhamento das visitas às escolas, das interações com os participantes e das emoções vivenciadas durante o trabalho de campo, funcionando também como um recurso de triangulação de dados.

A utilização combinada desses instrumentos permitiu o aprofundamento das análises, favorecendo a compreensão das estratégias mobilizadas pelos jovens frente às provas sociais que atravessaram suas vidas durante a pandemia. Além disso, garantiu o cruzamento entre diferentes tipos de dados, fortalecendo a validade e a riqueza interpretativa da pesquisa.

A análise dos dados coletados seguiu os princípios da abordagem qualitativa, com ênfase na compreensão dos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências durante o período pandêmico, especialmente no que diz respeito à conciliação entre estudo e trabalho no ensino médio noturno. O tratamento das entrevistas e dos registros do diário de bordo foi orientado pela análise do conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011⁴), articulada à perspectiva da sociologia das provas sociais de Danilo Martuccelli (2007), priorizando a identificação dos desafios enfrentados (provas) e das estratégias e recursos acionados para enfrentá-los (suportes).

As entrevistas foram transcritas na íntegra e submetidas à leitura flutuante, seguida de uma codificação aberta dos conteúdos, ou seja, sem categorias prévias, permitindo a emergência de temas a partir dos próprios dados. A categorização foi feita de modo a evidenciar as provas sociais mais recorrentes, os suportes mobilizados, os sentidos da permanência escolar e as condições objetivas e subjetivas que compõem o cotidiano desses jovens.

⁴ Bardin (2011) propõe três grandes fases para a análise do conteúdo: 1. Pré-análise, que se constitui na organização do material, desde a leitura flutuante até a elaboração de indicadores e categorias provisórias; 2. Exploração do material, composta por codificação, categorização e classificação; e 3. Tratamento dos resultados, inferência dos sentidos e interpretação à luz do referencial teórico.

O diário de bordo, por sua vez, foi utilizado tanto como instrumento de registro das observações de campo, quanto como material de análise, permitindo uma compreensão reflexiva e situada das práticas escolares e dos contextos institucionais observados.

Os dados obtidos por meio dos questionários, de caráter estruturado e com perguntas exclusivamente fechadas, foram tabulados e analisados de forma descritiva, fornecendo subsídios para a caracterização do perfil socioeconômico e demográfico dos estudantes e para a identificação de padrões de vivência escolar e de condições de trabalho. Esses dados complementaram a análise qualitativa, permitindo a triangulação das informações e ampliando a compreensão dos fenômenos estudados.

Do ponto de vista ético, todos os procedimentos de análise foram realizados com o compromisso de preservar o anonimato dos participantes, por meio da codificação dos nomes e da omissão de informações que pudessem permitir a identificação dos sujeitos ou das instituições envolvidas. Os dados foram analisados com respeito à singularidade das experiências narradas, reconhecendo os participantes como sujeitos ativos na produção de sentido sobre suas trajetórias e desafios. O cuidado ético também envolveu a escuta empática e a consideração do contexto de vulnerabilidade vivenciado pelos jovens durante a pandemia, o que exigiu sensibilidade metodológica e teórica em todo o processo de interpretação dos dados.

Na sequência deste capítulo metodológico, apresenta-se a justificativa para a escolha do locus de pesquisa, destacando características socioeducacionais que fundamentaram a seleção das escolas participantes. Em seguida, discorre-se sobre a opção da entrevista como principal instrumento de coleta de dados qualitativos, detalhando o processo de construção das trajetórias coletivas, ou seja, experiências comuns, dos jovens participantes. As seções seguintes se dedicam à apresentação das duas instituições escolares envolvidas - a escola Leste e a escola Sul -, com o objetivo de contextualizar os ambientes investigados.

A partir disso, revisita-se o diário de bordo como ferramenta de registro e reflexão durante o processo de campo, oferecendo considerações relevantes sobre o contexto da coleta de dados. Por fim, descreve-se o perfil das turmas da terceira série do ensino médio noturno das escolas Leste e Sul, fornecendo informações essenciais para a compreensão do universo pesquisado e das condições que marcaram a vivência escolar desses estudantes durante a pandemia de covid-19.

1.1 A escolha do locus de pesquisa

Considerando que os indicadores educacionais calculados a partir do Censo Escolar e divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) não apresentam estratificação por turno de funcionamento das escolas, tornou-se necessário buscar fontes complementares para aprofundar a compreensão do abandono escolar especificamente no turno noturno das escolas estaduais de ensino médio do Amazonas.

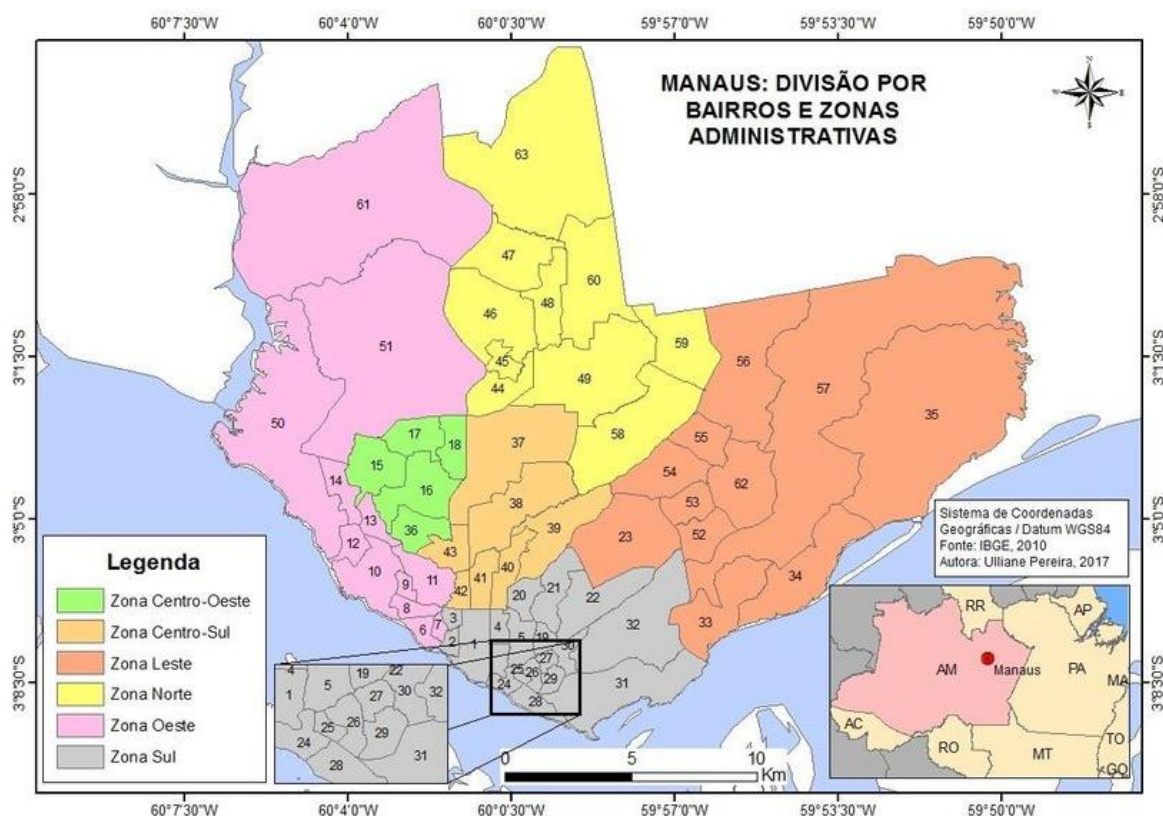
Com base nas questões norteadoras da pesquisa e em seus objetivos analíticos, e tendo como referência a teoria das provas sociais de Danilo Martuccelli (2007), optou-se por investigar a permanência justamente em contextos marcados por expressivos índices de abandono escolar, entendidos aqui como manifestações concretas de provas vividas por jovens estudantes-trabalhadores durante a pandemia de covid-19.

Nesse sentido, no início de 2022, solicitou-se à SEDUC/AM, dados referentes ao abandono escolar no ensino médio regular noturno em 2020, ano em que as primeiras alterações na oferta do ensino começaram a ser implantadas, em decorrência da pandemia de covid-19. A escolha desse recorte temporal está alinhada à intenção de capturar os efeitos iniciais da crise sanitária sobre a continuidade dos estudos, em um momento de intensificação das desigualdades educacionais.

Com base nesses dados, foram escolhidas duas escolas como *locus* de pesquisa, localizadas nas Zonas Leste e Sul de Manaus, as quais obtiveram os maiores índices de abandono escolar no ensino médio regular noturno em 2020 (6,5% e 5,1%, respectivamente). A escolha dessas instituições se justifica pela possibilidade de nelas observar de forma mais nítida os efeitos das provas sociais enfrentadas pelos jovens e os suportes eventualmente mobilizados para sua permanência. A fim de preservar a identificação das escolas, neste estudo, elas são chamadas Escola Leste e Escola Sul, em alusão às regiões geográficas em que estão situadas na cidade de Manaus.

Vale ressaltar que, de acordo com Cavalcante, Queiroz e Costa (2024), a zona Leste de Manaus, uma das áreas mais populosas da cidade, apresenta desafios significativos relacionados à vulnerabilidade social, violência e dificuldades de acesso à educação e trabalho para os jovens. Embora o estudo mencionado não se debruce sobre a zona Sul, devido ao fato de as escolas estarem situadas a apenas 8 quilômetros de distância, acredita-se que a realidade social dos estudantes não se difere em muito. Na Figura 1, é possível visualizar a proximidade geográfica entre as duas zonas.

Figura 1: Manaus: divisão por bairros e zonas administrativas

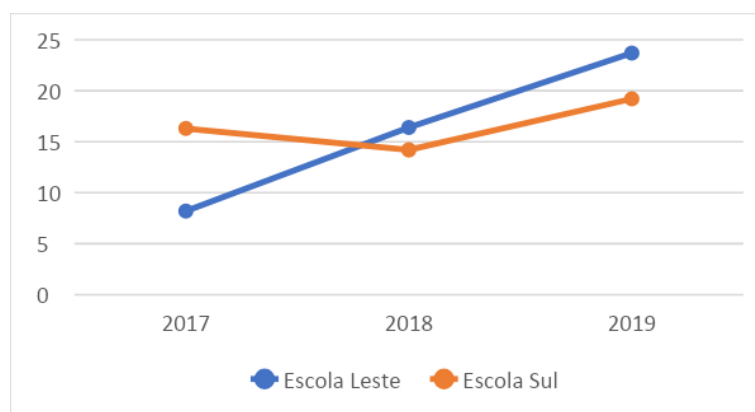


Fonte: Pereira; Aleixo, 2018.

Após a escolha das escolas, percebeu-se a necessidade de compreender a trajetória das respectivas taxas de abandono escolar, nos 3 anos imediatamente anteriores à pandemia, o que levou à elaboração do Gráfico 1, a partir do qual, considerando todas as séries do ensino médio, nos três turnos de funcionamento das escolas, pode-se afirmar que tanto a Escola Leste quanto a Escola Sul já apresentavam altas taxas de abandono escolar⁵, com tendência crescente (8,2%, 16,4% e 23,7% na Escola Leste, e 16,3%, 14,3% e 19,2% na Escola Sul). Isso sugere que, mesmo sem a ocorrência da pandemia, haveria grande probabilidade de que os índices de abandono continuassem a crescer nos anos seguintes.

⁵ Os dados analisados até aqui, como já foi dito, referem-se à situação das escolas, com relação às taxas de abandono escolar, antes da pandemia. Se forem considerados dados referentes aos anos de 2020, 2021 e 2022, por razões que serão melhor discutidas posteriormente, percebe-se uma queda vultuosa. A Escola Leste, por exemplo, reduziu de 19,2% em 2019 para 2,8% em 2020, enquanto a Escola Sul, teve uma redução da taxa de abandono escolar de 23,7% em 2019, para 0,9% em 2020. Ainda assim, vale ressaltar que, de acordo com os dados fornecidos pela Secretaria em 2022, as escolas Leste e Sul foram as que apresentaram as maiores taxas de abandono escolar na 1ª série do ensino médio noturno, ao final do primeiro ano de pandemia, 2020. Por este motivo, são seus indicadores educacionais que estão sendo discutidos neste estudo.

Gráfico 1: Taxas de Abandono Escolar nas Escolas Leste e Sul



Fonte: elaborado pela autora, com base nos indicadores educacionais do INEP (2022)

Ao observar por outra perspectiva, considerando o ranking das 114 escolas estaduais que oferecem o ensino médio na capital do Amazonas, com relação aos anos 2017 a 2019, conforme demonstrado na Tabela 1, houve uma escalada das taxas de abandono escolar das escolas Leste e Sul, de forma que deixaram de estar entre as 60 escolas estaduais da capital com a maior taxa de abandono em 2017, para estar entre as 20, em 2019.

Tabela 1: Posição das Escolas Leste e Sul no Ranking Estadual

	Escola Leste	Escola Sul
2017	57º	24º
2018	34º	43º
2019	11º	17º

Fonte: elaborado pela autora, com base nos indicadores educacionais do INEP (2022)

Esse cenário indica que as duas escolas já enfrentavam um contexto crítico de permanência dos estudantes antes mesmo da pandemia, o que reforça a pertinência da escolha do *lôcus* de pesquisa sob a perspectiva da teoria das provas sociais. A permanência escolar, nesse caso, passa a ser analisada justamente onde as provas impostas pelas condições estruturais já se apresentavam de forma intensa, exigindo dos estudantes um esforço contínuo de sustentação de suas trajetórias educacionais.

Tal constatação também suscita a necessidade de refletir sobre a efetividade das políticas públicas implementadas até então, que não foram capazes de reverter ou mitigar esse quadro até 2019. Assim, é razoável supor que o agravamento das condições educacionais a partir de 2020 tenha afetado de maneira ainda mais severa essas instituições.

É preciso lembrar que os dados apresentados neste estudo levam em consideração todas as séries do ensino médio, em todos os turnos oferecidos pelas escolas Leste e Sul. Idealmente, tais dados poderiam ser analisados à luz das peculiaridades e da realidade educacional vivenciada pelos estudantes de cada série, em cada turno.

Devido à ausência de estatísticas oficiais que permitam situar, de maneira comparativa, o ensino médio regular noturno das escolas participantes deste estudo em relação a outras instituições com características semelhantes no país ou mesmo na região Norte, reconhece-se que as análises aqui desenvolvidas enfrentam, em certa medida, uma limitação de escopo.

Embora existam estudos que abordam o ensino médio noturno em diferentes contextos, as especificidades locais e a escassez de dados sistematizados inviabilizam, neste momento, a construção de uma comparação mais ampla e fundamentada. Trata-se, portanto, de um desdobramento importante, que poderá ser explorado em pesquisas futuras, especialmente aquelas voltadas à análise em escala regional ou nacional.

Ainda assim, a coleta de dados realizada em 2022, com os estudantes da 3ª série do ensino médio noturno das escolas participantes da pesquisa fornece subsídios relevantes para compreender, com maior proximidade, as experiências escolares, pessoais e profissionais vividas por esses jovens até a conclusão da educação básica.

No processo de análise, tanto dados provenientes dos indicadores educacionais, quanto das notícias veiculadas durante a pandemia e produções científicas sobre educação, juventude, trabalho e pandemia foram chamadas ao debate, permitindo tecer um retrato da trajetória coletiva identificada por meio do estudo.

Ao longo dos quatro meses em que se realizou a coleta de dados, do primeiro contato à última entrevista, registrei em diário de bordo diversas anotações sobre as percepções das dinâmicas escolares, das interações com as turmas e, individualmente, com cada participante. Isso permitiu a construção de uma narrativa sobre o contato com os participantes e com o *lócus* de pesquisa. Essa perspectiva é apresentada nos tópicos a seguir.

1.2. Conhecendo a Escola Leste e a Escola Sul

O primeiro contato com as escolas aconteceu no mês de setembro de 2022, próximo ao encerramento do ano letivo. Visando ao reconhecimento do ambiente escolar e estabelecimento de vínculo com a equipe gestora, optou-se por realizar esse contato de forma presencial. Na ocasião, foram entregues à gestão escolar uma carta de apresentação, contendo uma breve descrição da pesquisa, e a carta de anuência da Secretaria.

A primeira escola a ser visitada foi a Escola Leste. Na ocasião, a gestora se mostrou muito receptiva, apresentou os professores que estavam presentes, e explicou as atividades que os estudantes do noturno iriam participar durante a semana, indicando o dia ideal para o início da coleta de dados.

Além disso, a gestora informou a quantidade de estudantes matriculados (123), e indicou um dos professores para participar da entrevista, porque ela estaria em uma atividade agendada pela SEDUC/AM. Segundo a gestora, a pedagoga do noturno estava há pouco tempo na escola e, por isso, não saberia responder às questões referentes ao período de pandemia.

No entanto, conforme será detalhado mais adiante, no dia agendado para a entrevista, o professor indicado não compareceu, o que inviabilizou sua participação conforme o previsto. Diante disso, foi necessário reorganizar procedimentos, e solicitar, de forma imediata, a participação de outro docente.

A Escola Sul, apesar de estar em outra zona da cidade, fica a poucos quilômetros de distância da primeira escola. Logo no primeiro contato, foi informado de que o gestor e o pedagogo do turno noturno estavam de férias. O secretário escolar informou a quantidade de estudantes matriculados (105), e realizou o agendamento para o início da coleta de dados.

Nesse primeiro momento, chamou a atenção o fato de, apesar de estar presente, a gestora da Escola Leste, de antemão, ter anunciado sua ausência para o próximo encontro, justificando que, devido à necessidade de cumprir com diversas demandas por parte da SEDUC/AM, comumente contava com o apoio da secretária, da pedagoga e de professores para a organização e a realização das atividades, especialmente, no noturno. Essa prática se repetiu nos demais encontros: em todas as oito visitas realizadas às duas escolas, observou-se a ausência dos gestores escolares.

Considerando que essas escolas figuram, nos últimos anos, entre as que apresentaram os maiores índices de abandono escolar, é pertinente refletir sobre como a ausência contínua da gestão pode comprometer o funcionamento da escola, tanto no plano administrativo quanto pedagógico. Em ambas as escolas, a ausência de professores em sala de aula foi uma ocorrência constante durante os encontros noturnos, o que sugere uma fragilidade no acompanhamento cotidiano das atividades.

Embora não se possa afirmar que essas ausências se estendem aos demais turnos, tais observações levantam um alerta importante quanto à gestão escolar no turno noturno. A presença do gestor, por si só, não resolve todos os desafios enfrentados pelas escolas, no entanto, a sua atuação como liderança é elemento fundamental para a articulação institucional e o fortalecimento de estratégias de permanência estudantil.

Nesse sentido, é possível estabelecer uma conexão com a teoria das provas sociais de Martuccelli (2007), na medida em que se evidencia a escola como uma estrutura que impõe desafios aos sujeitos, no caso, estudantes e profissionais, os quais precisam ser enfrentados com base em suportes disponíveis, ou em sua ausência. A ausência sistemática de gestores pode ser compreendida como um enfraquecimento de um suporte institucional essencial, potencializando as dificuldades vivenciadas pelos estudos do noturno, especialmente em um contexto já atravessado pelas desigualdades sociais e pelos efeitos da pandemia.

Para Souza (2016, p55), especialmente no modelo de gestão participativa, é imprescindível a liderança de um gestor que “saiba lidar com as diferenças, aproveitar o potencial de cada profissional e motivar o educando e ainda aproximar a família da escola”. Em contextos de vulnerabilidade, como os observados neste estudo, tal liderança se torna ainda mais relevante, não apenas para a organização do cotidiano escolar, mas como elemento simbólico de compromisso institucional com os sujeitos que ali constroem suas trajetórias.

Ou seja, o(a) gestor(a), embora conte com o suporte da equipe gestora, na SEDUC/AM comumente composta por pedagogo(a) e secretário(a), cumpre um papel fundamental na articulação entre todos os atores presentes no ambiente escolar. E, a partir dessa articulação, ocorre o bom funcionamento da escola. Em outras palavras, “a motivação, o compromisso e o envolvimento da equipe gestora são fatores determinantes do sucesso ou do fracasso escolar do aluno” (Reis, 2009, p90). Além disso, o trabalho realizado por uma equipe gestora bem alinhada pode beneficiar não só os estudantes, mas também os professores e demais trabalhadores da escola.

Nesse sentido, cabe à equipe gestora a responsabilidade de articular o Projeto Político Pedagógico (PPP) em diálogo com a comunidade escolar, integrando ações pedagógicas sob uma perspectiva interdisciplinar, promover condições para uma formação individual e coletiva, mediar a relação entre ensino e aprendizagem, e incentivar a participação ativa nas decisões educacionais. Como afirmam Peripolli et al. (2009), essas funções são fundamentais para a construção de uma escola que valorize os sujeitos que dela fazem parte.

Em se tratando, especificamente, do turno noturno, de acordo com Souza (2016), soma-se a essas, a responsabilidade de promover ações expressivas para: manter uma gestão participativa e compartilhada, manter um bom desempenho de aprendizagem, incentivar a permanência do educando na escola, minimizar as faltas excessivas, motivar professores a participarem nas decisões e conquistar a participação da família na escola. Tais demandas são especialmente urgentes em contextos em que os estudantes acumulam jornadas de trabalho e estudo, como ocorre com frequência entre os alunos do ensino médio noturno.

Nesse contexto, um importante fator a se considerar é que, conforme o INEP, em 2022, as escolas Leste e Sul, em uma escala de 1 a 6, caracterizavam-se como escolas de níveis 5 e 6 de complexidade de gestão escolar⁶, respectivamente. Portanto, entende-se que são grandes os desafios enfrentados pela equipe gestora.

Conforme Gobbi et al. (2020, p211), “quanto maior o nível de complexidade da gestão escolar, mais impactante é a gestão escolar no desempenho”, logo, quanto mais complexa for considerada a escola, maior a necessidade de uma atuação eficaz por parte da gestão, para que o desempenho escolar, expresso em taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar, seja satisfatório.

Ainda que a ausência pontual de um dos membros da equipe gestora possa ser suprida pela articulação entre os demais, a recorrente ausência da liderança principal, como observado nas duas escolas estudadas, indica fragilidades significativas. O fato de ambas figurarem entre as escolas com maiores índices de abandono escolar sugere que a gestão tem enfrentado dificuldades em exercer plenamente seu papel como suporte institucional.

1.3. Revisando o diário de bordo: considerações sobre o contexto da coleta de dados

Realizado o primeiro contato com as escolas, era hora de iniciar a coleta de dados. Como já haviam sido feito acordos com as equipes gestoras, esperava-se que essa etapa fosse demandar poucas visitas, e que a maior parte dos estudantes fosse concordar em participar da pesquisa. No entanto, não foi bem assim.

Na Escola Leste, apesar de haver um acordo com a gestora para que determinado professor fosse entrevistado, no dia agendado, ele não estava presente. Assim, outro professor se ofereceu para participar da pesquisa, e esclareceu que não haveria um local adequado para realização da entrevista, porque todas as salas de aula e a sala dos professores estavam ocupadas.

Nessa escola, a gestora, a secretária escolar e a pedagoga realizam suas atividades na mesma sala, um espaço amplo, sem divisórias, porém ocupado por muitas mesas e armários. A entrevista com o professor, realizada conforme o roteiro no Apêndice D, ocorreu justamente

⁶ De acordo com o INEP, níveis mais elevados indicam maior complexidade. Os dados são obtidos por meio do Censo Escolar da Educação Básica, e são consideradas características como: porte da escola, número de turnos de funcionamento, quantidade e complexidade de modalidades/etapas oferecidas. Escolas de nível 5, em geral, possuem entre 150 e 1000 matrículas, funcionam em 3 turnos, com oferta de 2 ou 3 etapas de ensino e apresentam a EJA como etapa mais elevada. Já as escolas de nível 6, em geral, possuem porte superior a 500 matrículas, funcionam em 3 turnos, com oferta de 4 ou mais etapas de ensino e também apresentam a EJA como etapa mais elevada. Para esta classificação, considera-se a etapa mais elevada ofertada pela escola aquela que atenderia, teoricamente, alunos com idade mais elevada (INEP, 2022).

nesse espaço, em volta da mesa da gestora. Assim, vez ou outra, apesar de estar em horário de aula, algum estudante ou professor entrava na sala para fazer algum questionamento à secretária, e os ruídos das conversas das outras pessoas ao redor da mesa onde estava acontecendo a entrevista atrapalhavam o raciocínio, tanto da pesquisadora quanto do participante.

O fato de o espaço utilizado para a entrevista ser compartilhado entre a secretária, a pedagoga e a gestora, aliado à observação de que a circulação constante de trabalhadores e estudantes, além do excesso de mobiliário, sugerem um ambiente de trabalho tumultuado, desorganizado, podendo influenciar negativamente as três profissionais no desempenho de suas funções.

Para Vieira (2008) e Silva e Souza (2013), quanto melhor a organização da estrutura física do espaço escolar, mais agradável se torna o ambiente de trabalho, melhorando a convivência dentro da escola e as relações nela existentes entre todos os membros da comunidade escolar o que, possivelmente, facilita o trabalho da gestão.

No caso da Escola Leste, acredita-se que o uso compartilhado desse espaço se dá devido à falta de outras salas, já que a infraestrutura da escola é composta apenas por salas de aula, sala de professores, banheiros, cantina, pátio descoberto e estacionamento pequenos e um depósito, ocupado por itens de higiene e limpeza, além de muitos livros. Nesse último, aconteceram, posteriormente, as entrevistas com os estudantes.

Ao analisar dados sobre a infraestrutura física e recursos em escolas públicas brasileiras, Silva e Souza (2013) afirmam que as regiões Norte, onde está localizado o Amazonas, e Nordeste apresentam condições mais precárias quando comparadas às demais, contribuindo para a manutenção das desigualdades regionais, sociais e educacionais existentes.

Diante disso, considera-se que a existência de escolas que possuem condições inadequadas em seus espaços físicos, tanto para atividades administrativas quanto pedagógicas, deve ser uma constante no cenário da educação pública amazonense. Isso representa um reflexo de falhas nas políticas educacionais existentes e da consequente má administração de recursos públicos⁷, que recaem sobre a dinâmica escolar.

Após a entrevista com o professor, a pedagoga do noturno da Escola Leste, que havia acabado de chegar, apresentou-se e começou a viabilizar a coleta de dados junto aos estudantes. A primeira turma estava sem professor. Os estudantes estavam fazendo atividades diversas e pareciam agitados, distraídos. Após a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

⁷ As questões que perpassam as falhas nas políticas educacionais e a distribuição dos recursos públicos serão citadas adiante, quando forem citados aspectos do neoliberalismo.

(TCLE, Apêndice A)⁸, poucos estudantes se mostraram interessados em contribuir com a pesquisa. Dentre eles, alguns responderam ao questionário (Apêndice 3) rapidamente, enquanto outros demonstraram dificuldade em entender expressões como “trabalho remunerado” ou “ensino remoto”, assim, levaram um pouco mais de tempo do que os demais para concluir a atividade.

Na segunda sala, que também estava sem professor, havia uma quantidade maior de estudantes, que também estavam bastante agitados. Dessa vez, durante a leitura do TCLE, alguns estudantes demonstraram desconfiança quanto ao objetivo da pesquisa, alegando que poderia ser algo com o intuito eleitoral, por se tratar de uma pesquisa que envolve política pública. Segundo os estudantes, se esse fosse o caso, eles não estavam dispostos a contribuir com a pesquisa.

Vale ressaltar que a coleta de dados ocorreu em um momento histórico marcado por uma forte disputa eleitoral, caracterizado pela rivalidade entre o então presidente Jair Bolsonaro e o então ex-presidente Lula. Tal rivalidade foi notadamente acirrada por questões relacionadas à pandemia, como será detalhado posteriormente. Diante da tensão em torno do tema, foram necessários maiores esclarecimentos sobre o que é política pública e o objetivo da pesquisa foi reiterado. Passado esse momento, as reações dos estudantes foram parecidas com as da primeira turma: alguns questionários respondidos de forma muito rápida, outros não preenchidos, e outros preenchidos com dificuldade de compreensão de algumas palavras.

A terceira turma, apesar de também estar sem professor, estava fazendo atividade de inglês, e havia sido informada de que, após a participação na pesquisa, faria prova de matemática. Talvez por esse motivo, os estudantes pareciam muito mais tranquilos. Diferente do que acontecera nas duas turmas anteriores, os estudantes se mostraram muito mais interessados e receptivos e, apesar de também terem feito questionamentos antes de preencherem o questionário, a maioria dos estudantes concordou em contribuir com a pesquisa. Percebe-se que, o fato de estarem envolvidos em atividades orientadas pelos professores, embora eles não estivessem presentes, refletiu positivamente no comportamento dos estudantes.

⁸ Participaram do estudo apenas as pessoas que concordaram e sinalizaram seu aceite por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE, Apêndice B), em caso de participantes com idade menor do que 18 anos. Vale ressaltar que, apesar de, na delimitação da pesquisa, ter sido estabelecido que o foco estaria na vivência de jovens a partir de 18 anos completos, para o primeiro contato com as turmas, compostas por jovens a partir de 16 anos, optou-se por não fechar a amostra, privilegiando a oportunidade de conhecer os estudantes do ensino médio noturno, e entender como se deu o acompanhamento das aulas remotas e híbridas por eles.

Em todas as turmas, foi possível perceber a presença de estudantes com necessidade de atendimento educacional especializado⁹, embora, segundo a pedagoga, nem todos possuam laudos, e a presença de estudantes com alguma dificuldade de leitura e interpretação de texto.

Nesse sentido, chamou a atenção o fato de que alguns estudantes, após finalizarem o preenchimento de seus questionários, sentavam próximos aos que estavam com dificuldade de leitura e interpretação, com a intenção de auxiliá-los. Tal comportamento demonstra que essa já é uma relação estabelecida entre os estudantes em outras atividades desenvolvidas em sala de aula.

De acordo com Silva (2000), devido ao alto índice de defasagem de idade-série, é muito comum, no ensino médio noturno, a presença de estudantes que são considerados por professores e colegas como aqueles que “não sabem nada”, “foram empurrados, coitados”. Nas palavras do autor,

Eles, de alguma forma, atrapalham o processo ensino/aprendizagem da turma; defasados, comprometem o andamento da matéria, o que, juntamente com a política de aprovação maciça, cria uma encruzilhada de difícil saída. Afinal, como aprovar alunos que, em sua própria avaliação, apresentam um déficit tão acentuado? (Silva, 2000, p75)

Conforme a perspectiva do autor, é possível perceber uma naturalização quanto à deficiência na aprendizagem de alguns estudantes que frequentam o noturno, não havendo um compromisso com a busca por solucionar o problema. Nesse sentido, Souza (2016, p63) acrescenta que “há necessidade de atendimento diferenciado ao educando e professores que deveriam exercer saberes essenciais para dirimir as lacunas de aprendizagem e contribuir para a aprovação e permanência do educando”.

Com isso em mente, é necessário refletir sobre o papel do professor, figura pouco presente nas salas de aula do ensino médio noturno da Escola Leste, tanto no primeiro dia de coleta quanto nas demais ocasiões. A baixa frequência dos docentes observada durante a pesquisa dialoga com o que aponta Silva (2000), ao destacar que essa etapa e esse turno da educação básica apresentam alta rotatividade de professores. Essa instabilidade repercute diretamente no desempenho dos estudantes, que, ao estabelecerem vínculos com determinados

⁹ O Atendimento Educacional Especializado difere do ensino escolar comum, sendo instituído como um serviço oferecido pela modalidade de ensino da Educação Especial. Nesse sentido, o aee é organizado com vistas à eliminação de possíveis barreiras ao acesso, à permanência e à aprendizagem no ensino comum. A Constituição Federal garante, portanto, o direito à educação a todos os alunos, com base no princípio de igualdade, assegurando ainda o Atendimento Educacional Especializado, quando se fizer necessário. Assim, todo aluno tem direito de estar matriculado no ensino regular e a escola tem o dever de matricular todos os alunos, não devendo discriminar qualquer pessoa em razão de uma deficiência ou sob outro pretexto (Turchiello, Silva e Guareschi, 2014, p.35)

professores, tendem a enfrentar dificuldades quando esses profissionais são substituídos, comprometendo a continuidade das relações pedagógicas e afetivas no ambiente escolar.

Essa rotatividade, e a consequente falta de professores, no início dos anos 2000, foi registrada em um relatório nacional divulgado pelo Ministério da Educação (Brasil, 2006), como um dos grandes problemas enfrentados no ensino médio noturno no país, juntamente com outras ocorrências, como insuficiência de recursos (carência de pessoal administrativo e de pessoal de apoio pedagógico), falta de recursos pedagógicos, alunos faltosos e roubo.

Dentre as principais causas apontadas no relatório para a alta rotatividade está a existência de vínculos empregatícios precários, associada a jornadas de trabalho exaustivas, cumpridas por professores que já se desdobram nas salas de aula de ensino médio diurno, muitas vezes, em outras zonas das cidades. De 2006 a 2022, pouca coisa parece ter mudado, já que essa ainda é uma realidade vivenciada em escolas públicas brasileiras, indicando a necessidade de revisão das políticas de valorização dos profissionais da educação.

Além disso, Souza (2016) defende que o comportamento dos professores, especialmente do ensino médio noturno, serve como referência para a motivação dos estudantes, influenciando na percepção sobre sentido da escola e na postura adotada diante dos estudos, o que impacta a permanência estudantil. Embora não se saiba os motivos para a ausência dos professores durante as visitas à Escola Leste, acredita-se que esse é um fato que se relaciona diretamente, tanto com as questões pedagógicas quanto comportamentais observadas nas turmas participantes da pesquisa.

Já na Escola Sul, a entrevista com o representante da equipe gestora foi realizada com o secretário escolar¹⁰, conforme combinado previamente, em um espaço reservado, no auditório da escola. É importante ressaltar que, apesar da ausência do gestor e do pedagogo, todos os professores já haviam sido informados de que haveria a realização de uma pesquisa na escola, tendo sido orientados a estimular os estudantes a participarem do estudo.

Na primeira sala, não havia professor desenvolvendo alguma atividade com a turma: os estudantes estavam, aparentemente, livres. Mesmo assim, mostraram-se receptivos, aceitando participar da pesquisa e, inclusive, tecendo comentários sobre as dificuldades enfrentadas para continuarem estudando durante a pandemia. Nas salas seguintes (ambas contavam com a presença de professores), o comportamento dos estudantes não foi diferente. Todos, após a leitura do TCLE, demonstraram interesse em contribuir com a pesquisa.

¹⁰ No Apêndice D, é possível verificar uma síntese da visão das escolas sobre as provas sociais e os suportes mobilizados pelos jovens durante a pandemia, elaborada com base nas entrevistas com os representantes das equipes gestoras das escolas participantes.

Nessa escola, apesar de ser classificada com um nível mais elevado de complexidade de gestão, o ambiente mais calmo e organizado, a receptividade, a presença e a colaboração dos professores e a participação dos estudantes sugerem uma equipe gestora mais fortalecida, ainda que fisicamente distante, devido às férias do gestor e do pedagogo. Além disso, nas demais visitas realizadas, não foram registradas faltas de professores nas turmas participantes da pesquisa da Escola Sul. Outro ponto de destaque é o fato de que, nessa escola, nenhum estudante aparentou ter dificuldade de leitura e interpretação do questionário, nem apresentou resistência ao seu preenchimento.

Após a tabulação e a análise dos dados obtidos por meio dos questionários respondidos pelos estudantes, foram selecionados trinta estudantes de cada escola, os quais mais se aproximavam dos critérios de inclusão para participação na entrevista: estar trabalhando, já ter trabalhado ou estar procurando trabalho, ter 18 anos ou mais e ter estudado em escola pública estadual durante a pandemia, sem ter sido reprovado.

As listas foram enviadas com antecedência para a pedagoga da Escola Leste e para o secretário da Escola Sul, os quais se comprometeram em contactar os estudantes para estarem presentes e participarem das entrevistas. O roteiro semiestruturado das entrevistas com os jovens estudantes-trabalhadores pode ser consultado no Apêndice D.

No decorrer das semanas, percebia-se que, com a aproximação do final do ano letivo e, com a confirmação do fato de que já tinham médias suficientes para serem considerados aprovados, aliados à ocorrência de grandes eventos, como as eleições presidenciais e governamentais, além da Copa do Mundo de Futebol, a frequência dos estudantes que tinham o perfil para participação da entrevista diminuiu drasticamente, de forma que, após quatro visitas a cada escola, considerou-se que todo o potencial da amostra já havia sido explorado, contando com a participação nas entrevistas de apenas 19 dentre os 60 jovens que compunham a lista inicial.

A baixa frequência dos estudantes no período da realização da pesquisa, apesar de não caracterizar uma possível desistência dos estudos - considerando que ocorreu no final do ano letivo, quando a maioria das atividades avaliativas já havia sido realizada -, sugere um vínculo frágil com o espaço escolar. Tal comportamento indica que a escola é percebida por muitos jovens como um lugar de permanência obrigatória, frequentando apenas até o limite da exigência formal. Essa constatação reforça a necessidade da reflexão sobre os altos índices de abandono observados nas escolas participantes da pesquisa.

Simões e Andreis (2019) alertam que existem diversos fatores que contribuem para altos índices de reprovação e evasão/abandono escolar, alguns são fatores internos, mais ligados

ao cotidiano escolar, e outros, externos, que não passam por questões relacionadas à escola. Por isso, é tão importante, ao falar de abandono escolar, considerar as realidades vividas pelos sujeitos, não cedendo a generalizações.

1.4. Perfil dos jovens finalistas do ensino médio noturno das Escolas Leste e Sul

A partir da análise das respostas ao questionário aplicado coletivamente, foi possível elaborar um esboço do perfil dos 128 estudantes que estavam estudando a 3ª série do ensino médio regular noturno das escolas participantes da pesquisa em 2022 e, ao longo dessa tese, recorre-se a alguns desses dados para referenciar importantes aspectos em relação aos estudantes que participaram da entrevista (apenas 19). Por esse motivo, nesta seção, os dados quantitativos são apenas apresentados de forma descritiva, sendo retomados e discutidos com maior profundidade nos capítulos seguintes, especialmente em diálogo com a teoria das provas sociais de Danilo Martuccelli (2007).

Dentre os 249 estudantes matriculados, 128, com idades entre 16 e 43 anos, responderam o questionário. Considerando a classificação disposta no Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013), são considerados jovens as pessoas entre 15 e 29 anos, portanto, 91,5% da amostra.

Quanto à nacionalidade, 100% dos estudantes são brasileiros, e observa-se um equilíbrio entre os gêneros feminino (48,4%) e masculino (46,1%) dentre os participantes, sendo que 5,5% optaram por não informar. Quanto à orientação sexual, a maioria declarou-se heterossexual (61,7%), enquanto os demais declararam-se homossexuais (7,8%), bissexuais (7,8%), outra orientação (3,1%) ou não informaram (19,5%).

A maior parte dos estudantes se autodeclara parda (64,1%), mas também foram registradas autodeclarações de pessoas brancas (12,5%), indígenas (6,3%), amarelas (4,7%), e pretas (3,9%). 8,6% preferiram não declarar. Apenas 18,8% dos participantes informaram ter filhos.

No que se refere à moradia, 67,9% dos participantes declararam residir com quatro ou mais pessoas na mesma casa. Embora esse número nem sempre represente, em termos absolutos, uma família numerosa, no contexto da pandemia de covid-19, marcado por exigências de isolamento social e, em muitos casos, por restrições econômicas, a convivência de quatro ou mais pessoas em um mesmo espaço pode configurar uma condição crítica. A limitação de ambientes para estudo, descanso e socialização, somada à sobreposição de

responsabilidades no espaço doméstico, intensifica os desafios enfrentados pelos jovens, constituindo-se como uma prova social importante no contexto analisado.

Adicionalmente, a maioria dos estudantes (88,3%) afirmou morar no mesmo bairro em que está localizada a escola, o que indica que a distância geográfica não se constituiu, nesse caso, como um obstáculo relevante à permanência. Esse dado pode ser compreendido como um suporte estrutural, na medida em que reduz a exposição a outras provas, como o tempo excessivo de deslocamento ou os custos com transporte, fatores frequentemente apontados como barreiras à continuidade dos estudos por jovens de baixa renda.

Apenas 6,3% dos participantes declararam que nenhuma pessoa em sua residência exerce atividade remunerada, o que indica que, na maioria dos casos, há algum nível de inserção laboral entre os membros da família. Quanto à situação profissional dos próprios estudantes, observa-se uma diversidade de ocupações: 30,5% afirmaram estar exclusivamente estudando; 22,7% trabalham em local fixo, mas sem carteira assinada; 16,4% estão empregados com carteira assinada; outros 16,4% estão desempregados, porém em busca de trabalho; 13,3% realizam trabalhos esporádicos (“bicos”) e 0,8% não informou sua situação.

Ao somar os estudantes que trabalham sem carteira assinada (22,7%) com os que fazem bicos (13,3%), constata-se que 36% dos participantes exercem atividades no setor informal. Esse percentual supera isoladamente os de estudantes que estudam exclusivamente (30,5%), os que possuem vínculo formal de trabalho (22,7%) e os que estão desempregados (16,4%). O predomínio do trabalho informal revela um cenário de precarização das experiências juvenis, marcado pela ausência de garantias trabalhistas, instabilidade de renda e dificuldades de conciliação entre estudo e trabalho.

Esse quadro se configura como uma importante prova estrutural na vida dos estudantes-trabalhadores, na medida em que impõe desafios recorrentes para a manutenção de uma trajetória escolar contínua. A instabilidade no emprego, o cansaço físico e a pressão por contribuir com a renda familiar operam como elementos que atravessam suas experiências escolares, exigindo desses jovens um esforço constante de adaptação e resistência.

Por outro lado, a permanência na escola, mesmo em meio à informalidade e à sobrecarga de responsabilidades, aponta para a existência de suportes, ainda que frágeis, que sustentam essas trajetórias. Tais suportes podem estar vinculados a aspirações educacionais, a incentivos familiares ou mesmo ao reconhecimento simbólico do valor da escola, mesmo quando esta não oferece garantias concretas de mobilidade social imediata. Assim, os dados evidenciam a complexa articulação entre vulnerabilidade e agência, característica central das análises à luz da teoria das provas sociais.

Em relação à renda familiar, 45,3% dos estudantes declararam que o total recebido em casa corresponde a menos de um salário-mínimo, enquanto outros 43% relataram uma renda de até três salários-mínimos. Esses dados apontam para uma condição econômica marcadamente vulnerável, especialmente considerando que a maioria dos participantes vive em residências com quatro ou mais pessoas. Nesse contexto, mesmo rendas próximas a três salários-mínimos podem ser insuficientes para garantir condições dignas de moradia, alimentação e acesso a recursos educacionais, o que caracteriza uma importante prova material enfrentada por esses jovens e suas famílias.

Mais da metade dos estudantes (51,6%) informou que sua família recebe algum tipo de benefício governamental, sendo o Auxílio Brasil o mais frequente (73%), seguido por aposentadoria (9,5%), Auxílio Gás (8,1%), Bolsa Alimentação (4,1%), Renda Cidadã (4,1%) e Auxílio-Doença (1,4%). Tais benefícios, embora muitas vezes insuficientes para assegurar uma estabilidade financeira plena, configuram suportes materiais estatais fundamentais à reprodução cotidiana da vida desses estudantes. Eles cumprem a função de atenuar as pressões impostas pelas condições de pobreza e constituem parte da ecologia de apoios que viabiliza a permanência na escola em contextos de adversidade.

Quanto à trajetória escolar, 72,7% dos estudantes declararam não ter interrompido ou abandonado a escola durante o ensino fundamental. No entanto, quase metade (48,4%) afirmou ter repetido ao menos um ano nessa etapa, o que sugere que a defasagem escolar não esteve necessariamente relacionada ao abandono, mas sim ao baixo rendimento. A recorrência da repetência pode ser interpretada como um indicativo de dificuldades acumuladas ao longo da trajetória escolar, muitas vezes associadas às provas sociais vividas no cotidiano, como responsabilidades familiares, trabalho precoce e ausência de apoio pedagógico individualizado.

Por sua vez, o percentual de estudantes que repetiram no ensino médio (20,3%) é significativamente menor. No entanto, essa redução deve ser relativizada, uma vez que a maioria dos participantes cursou o ensino médio pela primeira vez durante o período da pandemia de covid-19, quando as orientações da Secretaria de Estado da Educação recomendavam a não reprovação dos estudantes que apresentassem, ao menos, comprovação mínima de frequência. Assim, a diminuição nos índices de repetência pode estar mais relacionada a diretrizes institucionais do período pandêmico do que a uma efetiva melhoria no desempenho escolar.

A maioria dos estudantes (60,9%) declarou ter estudado nas Escolas Leste ou Sul durante a 1ª série do ensino médio em 2020, sendo que apenas 46,1% estavam matriculados no turno noturno (nessas ou em outras escolas), enquanto 32,8% estavam no vespertino, e 19,5%

estavam no matutino. Ou seja, pouco mais da metade (52,3%) estava matriculada no diurno na 1ª série. É possível que este dado esteja relacionado à ausência, naquele momento, da exigência de conciliação com o trabalho formal ou informal.

Com relação ao acompanhamento das aulas remotas/híbridas da 1ª série do ensino médio, grande parte (53%) declarou ter acompanhado pouco, enquanto 23,4% acompanharam a maioria das aulas, 20,3% não acompanharam, 12,5% acompanharam todas as aulas, e 2,3% não informaram. Assim, pode-se considerar que a maioria (88,9%) acompanhou de alguma forma as aulas da 1ª série, ainda que tenha sido pouco na opinião deles.

Já na 2ª série do ensino médio, 70,3% dos estudantes continuaram seus estudos nas escolas participantes da pesquisa, sendo que a maioria já estava matriculada no turno noturno (57%), enquanto 27,3% estudavam no vespertino, 13,3%, no matutino, e 2,3% não informaram. Observa-se uma maior taxa de permanência na mesma escola e no mesmo turno entre a 2ª e a 3ª série, em comparação com a transição entre a 1ª e a 2ª série.

Quanto ao acompanhamento das aulas remotas/híbridas da 2ª série do ensino médio, apenas 20,3% dos estudantes afirmam não ter acompanhado, enquanto 30,5% acompanharam pouco, 21,9% acompanharam a maioria das aulas, 24,2% acompanharam todas as aulas, e 3,1% não informaram. No total, 76,6% dos estudantes acompanharam, de alguma forma, as aulas ofertadas. Vale ressaltar que, apesar de não ser um percentual muito baixo, é menor do que o percentual de estudantes que acompanharam a 1ª série, sendo que o período de aulas remotas/híbridas durante a 1ª série foi maior do que o período da 2ª. Tal redução pode refletir uma intensificação de outras provas sociais, como a necessidade de inserção no mercado de trabalho.

Dentre os estudantes que relataram ter acompanhado as aulas remotas/híbridas na 1ª e/ou na 2ª série, a maioria (75%) afirma ter utilizado como recurso o celular de uso individual, embora outros recursos também tenham sido apontados: televisão de uso individual (9,7%), celular de uso compartilhado (5,6%), televisão de uso compartilhado (4,8), computador de uso individual (2,4%) e computador de uso compartilhado (2,4%). Para os que utilizaram como recurso aparelhos que necessitam do acesso à internet, o wifi foi o recurso mais utilizado (66,4%), enquanto os dados móveis foram utilizados por 27,6% dos estudantes¹¹. Tais dados

¹¹ Embora o Aula em Casa tenha sido ofertado em canal aberto de televisão (uma estratégia, teoricamente, de acesso gratuito), a maioria dos estudantes que acompanharam as aulas, o fizeram utilizando celular, com o auxílio de wifi.

indicam uma estrutura precária de acesso tecnológico, o que evidencia ausência de suportes materiais adequados para o acompanhamento das atividades escolares.

Quando questionados sobre os principais desafios enfrentados para continuar os estudos durante a pandemia, os estudantes destacaram sobretudo a ausência de elementos estruturantes do espaço escolar: não ter a presença do professor durante as aulas (22,9%); não ter espaço em casa para estudar sozinho(a) (14,7%), não ter um horário fixo para estudar todos os dias (14,1%), ter que conciliar o trabalho com os estudos (13,5%), não ter a companhia dos colegas de sala (11,2%), lidar com a perda de amigos/familiares por causa da pandemia (10%), não ter recursos tecnológicos para acessar as aulas (7,1%) e não saber quando o ensino remoto iria acabar (6,5%).

Apesar de a maior parte dos estudantes que respondeu o questionário ter declarado que está trabalhando, nota-se que o fato de conciliar o trabalho com os estudos não é o principal desafio apontado por eles. É possível que seja assim porque este já era um desafio enfrentado por eles antes da pandemia (porque a pandemia só ampliou/intensificou essa situação). Porém, fica bem claro que o que eles consideram como maiores desafios está relacionado à ausência da estrutura que a escola oferece: falta o professor (22,9%), falta o espaço adequado (14,7%), falta a rotina (14,1%) e faltam os colegas (11,2%). Ou seja, o maior desafio foi não poder ir para a escola.

Tal constatação, associada à observação da infrequência dos estudantes ao final do ano letivo, revela uma tensão importante na relação deles com a escola. Embora a infrequência sugira desinteresse, a falta da escola evidenciou sua centralidade como apoio diante das provas cotidianas enfrentadas por esses jovens, como o trabalho e a precariedade de condições para os estudos em casa. Assim, é possível afirmar que a escola, mesmo percebida como exigência, também é percebida como um suporte necessário, o que reforça a necessidade de ressignificar o espaço escolar como um lugar de pertencimento, e não apenas de cumprimento de obrigações.

Diante de tais dados, pode-se dizer que as turmas de terceira série do ensino médio noturno das Escolas Leste e Sul, no final do ano letivo de 2022, estavam sendo frequentadas majoritariamente por: homens e mulheres jovens, de nacionalidade brasileira, autodeclarados pardos, heterossexuais, sem filhos (embora dividam a casa com muitas pessoas), de baixa renda, beneficiários de programas sociais, trabalhadores informais, que moram próximo da escola, que não possuem histórico de abandono escolar, apesar de terem repetido algumas séries no ensino fundamental e/ou ensino médio, que estudaram em escolas e turnos diferentes antes de estudarem nas escolas participantes da pesquisa, que acompanharam, em alguma medida, as aulas remotas/híbridas na 1ª e na 2ª série, utilizando como recurso tecnológico o celular de uso

individual com wifi e que consideraram como maior desafio para continuarem estudando durante a pandemia, o fato de não poderem frequentar o ambiente escolar.

A partir da análise integrada das falas dos 19 jovens entrevistados e de suas respostas aos questionários aplicados, foi elaborado um perfil descritivo de cada jovem entrevistado (Apêndice E), buscando reconstruir suas trajetórias a partir dos relatos, de forma a captar os sentidos atribuídos por eles às experiências vividas durante o período pandêmico. A construção desses perfis individuais não teve o objetivo de tipificar, mas sim de compreender como cada sujeito vivenciou, resistiu e respondeu às provas sociais impostas pelas condições estruturais e contingenciais de seu tempo e espaço.

Essa etapa foi fundamental para, posteriormente, identificar elementos comuns e divergentes entre os relatos, possibilitando a composição de uma trajetória coletiva dos jovens estudantes-trabalhadores do ensino médio noturno em Manaus durante a pandemia de covid-19.

2. A PANDEMIA DE COVID-19 E AS POLÍTICAS SANITÁRIAS, SOCIAIS, ECONÔMICAS E EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

No final de 2019, em Wuhan, na China, surgiu uma doença, inicialmente identificada como uma pneumonia de causas desconhecidas, a qual, em pouco tempo, evoluiu para um quadro de surto e, posteriormente, em março de 2020, chegou a atingir todos os continentes. Motivo pelo qual, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a ocorrência de uma pandemia. Convencionou-se chamar a doença causada pelo coronavírus de covid-19 (Agência Brasil, 2020).

Até então, pouco se sabia sobre a doença, e os noticiários davam conta de mais e mais casos de infecção e de mortes a cada dia, contribuindo para um cenário de dores, incertezas e medos quanto ao tempo futuro. Nesse momento, a orientação fornecida pela OMS foi de isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social.

No entanto, ainda não havia mecanismos disponíveis para a testagem em massa, assim como não havia protocolos seguros para o devido tratamento da doença. Por isso, inicialmente, a medida mais adotada para prevenção da doença foi o isolamento social, acarretando grandes impactos na rotina de milhares de pessoas, tanto em sua vida pessoal quanto acadêmica e profissional.

O fim da pandemia foi declarado em maio de 2023 (Pinelli, 2023), pouco mais de três anos após o seu início. Justamente, o período correspondente ao ensino médio cursado por diversos jovens que, em 2020, estavam matriculados para estudar a 1ª série, e o fizeram em meio à adoção de estratégias para possibilitar a continuidade da escolarização.

Com o objetivo de ilustrar o cenário em que tais estratégias foram implementadas no contexto educativo, compreendendo que diversos fatores podem influenciar a decisão de desistir ou de continuar estudando, apresenta-se uma breve discussão quanto a aspectos relacionados à pandemia e ao seu impacto nas políticas de saúde, econômicas e sociais.

2.1 A pandemia de covid-19

Durante a pandemia, os veículos de imprensa divulgaram diariamente os números de novos casos, óbitos, pessoas recuperadas e taxas de leitos ocupados nos hospitais, para que fosse possível acompanhar, com certa rapidez, a evolução da doença nos mais diversos países. No Brasil, foi realizado um consórcio entre os veículos de imprensa, com a finalidade de facilitar a divulgação destes dados, que eram repassados pelas Secretarias de Saúde, por meio de Boletins Epidemiológicos.

Segundo a OMS, de março de 2020 a maio de 2023, foram registrados 760 milhões de casos da doença ao redor do mundo, levando à óbito quase 7 milhões de pessoas. No entanto, a própria Organização estima que esses números podem ter sido bem maiores, devido a possíveis subnotificações, por razões políticas, podendo ter alcançado a marca dos 20 milhões de mortos por complicações em decorrência da covid-19 (Pinelli, 2023).

No mesmo sentido, Orellana et al. (2020, p2) afirmam que:

Estimativas acuradas de mortes por COVID-19 constituem um importante desafio para a vigilância da pandemia, principalmente entre os países de baixa e média renda, onde a letalidade da doença é magnificada pelo acesso limitado aos serviços de saúde, pela dinâmica política e pela maior incidência da doença nos grupos com menor nível socioeconômico. Populações em desvantagem social enfrentam mais dificuldades para realizar o efetivo isolamento ao serem infectados, pois residem em domicílios densamente ocupados e em condições sanitárias precárias, favorecendo a disseminação do SARS-CoV-2.

Apesar de serem expressivos e assustadores, os números da covid-19 podem ter sido ainda maiores do que os que foram divulgados. Ainda assim, é relevante refletir e debater com base nos dados oficiais sobre a pandemia no país. Segundo Barreto et al. (2021, p 1127),

O primeiro caso da Covid-19 no Brasil foi registrado em 26 de fevereiro de 2020, e a transmissão comunitária foi reconhecida em todo o território em 20 de março desse mesmo ano. Em virtude da inexistência de uma vacina e de tratamentos medicamentosos específicos e eficazes, a Organização Mundial da Saúde (OMS), baseando-se na experiência de controle de neopidemias virais, como a Middle East

Respiratory Syndrome (Mers), recomendou medidas não farmacológicas para o controle da pandemia de Covid-19. Entre as medidas não farmacológicas, estava o distanciamento social, desencadeado por meio da paralisação ou redução de atividades não essenciais nos setores públicos e privados, como atividades da administração pública, atividades escolares, comerciais, industriais, de turismo, eventos em geral, entre outras.

Tais medidas geraram impactos políticos, sociais e econômicos inegáveis, os quais serão discutidos mais à frente. No entanto, devido a sua magnitude, é imprescindível apresentar dados referentes à infecção pela covid-19 no país. De março de 2020 a novembro de 2023, de acordo com o Painel de casos da covid-19, divulgado pelo Ministério da Saúde (MS), foram registrados 38.022.277 casos e 707.286 óbitos pela doença no Brasil (Coronavírus Brasil, 2023).

Conforme o Painel, durante toda a pandemia, o Sudeste foi a região que mais apresentou novos casos por semana epidemiológica¹², registrando 83.963 em 2020, 14.669 em 2021, 96.425 em 2022 e 25.156 em 2023. Com base nesses números, é possível afirmar que o surgimento dos casos não se manteve constante, tendo diminuído em 2021 e ficando inesperadamente maior em 2022. Além disso, é preciso pontuar que, apesar da declaração do fim da pandemia em 2023, o número de casos neste ano é maior do que o registrado no segundo ano de pandemia. Na Figura 2, são apresentados dados referentes aos números de novos casos e de óbitos acumulados, de 2020 a 2023, por região do Brasil.

Figura 2: Novos casos e óbitos, de 2020 a 2023, por região do Brasil

Região	População	Casos novos notificados na semana	Casos Acumulados	Incidência covid-19 (100 mil hab)	Óbitos novos notificados na semana	Óbitos Acumulados	Taxa Mortalidade (100 mil hab)
Totais	210.147.125	27.921	38.022.277	18.093,17	300	707.286	336,57
Sudeste	88.371.433	25.156	15.176.897	17.173,99	205	340.479	385,28
Sul	29.975.984	11.458	8.094.124	27.002,03	65	112.208	374,33
Centro-Oeste	16.297.074	-11.283	4.408.562	27.051,25	15	66.639	408,90
Nordeste	57.071.654	2.035	7.421.000	13.002,95	14	136.157	238,57
Norte	18.430.980	555	2.921.694	15.852,08	1	51.803	281,06

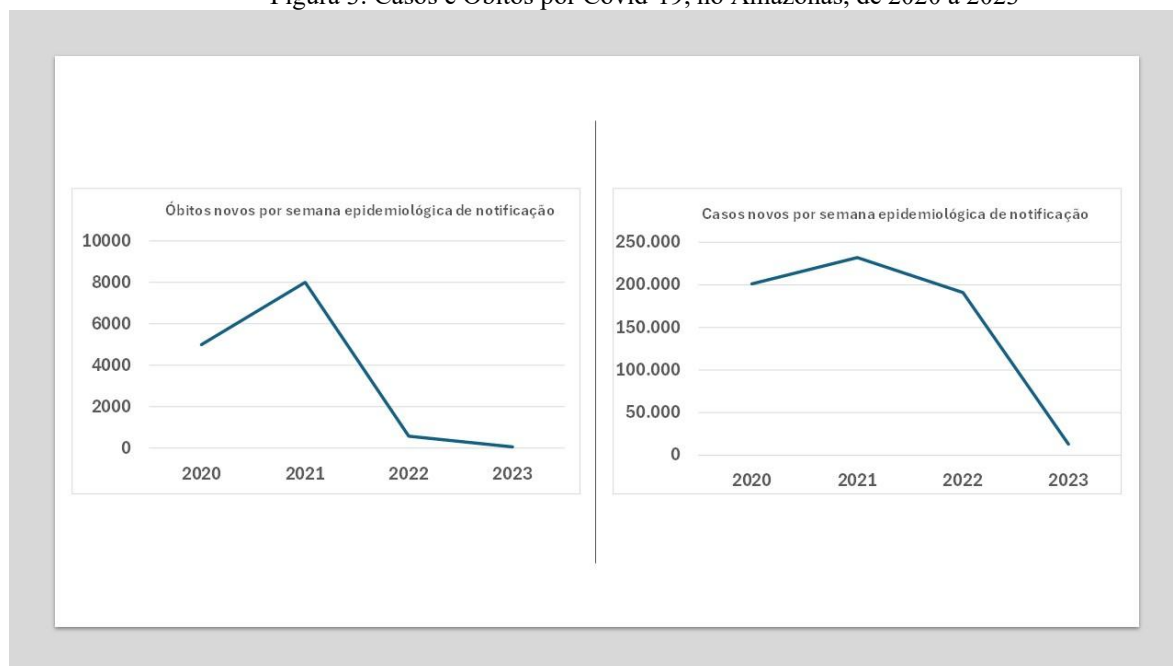
Fonte: adaptado de Coronavírus Brasil, 2023.

Como se pode perceber por meio da análise da Figura 2, a região Norte não apresentou os maiores índices de casos e óbitos, de 2020 a 2023, quando comparada às demais regiões. No entanto, para efeito de análise do cenário onde foi realizado esse estudo, apresentam-se dados

¹² De acordo com a nota informativa presente no Painel de casos, divulgado pelo Ministério da Saúde, os dados são apresentados conforme enviados pelas Secretarias de Estado de Saúde (SES), e os casos novos são calculados a partir da diferença entre os casos informados na semana atual, menos os casos acumulados da semana epidemiológica anterior (Coronavírus Brasil, 2023).

referentes à pandemia no Amazonas, o qual, de 2020 a 2023, registrou os óbitos de 14.482 pessoas, relacionados à covid-19. (Coronavírus Brasil, 2023)

Figura 3: Casos e Óbitos por Covid-19, no Amazonas, de 2020 a 2023



Fonte: adaptado de Coronavírus Brasil, 2023.

Na Figura 3, observa-se que o pico de casos e óbitos no Amazonas aconteceu no decorrer do segundo ano de pandemia, em 2021, o que aponta para a necessidade de verificação dos fatos que se relacionam intimamente com esse aumento vultoso, e como ele impactou as políticas educacionais que vinham sendo implantadas pelo estado em meio à pandemia.

Antes de realizar uma análise mais profunda sobre as estratégias adotadas no Estado com relação à doença, é preciso destacar que além das medidas de controle sanitário citadas anteriormente, a OMS também recomendou a adoção de medidas sociais, tais como a garantia de renda mínima e alimentação para populações vulneráveis e sem emprego, favorecendo o cumprimento do distanciamento social. Para implementação de tais medidas, na visão de Barreto et al. (2021, p1127), seria necessária “uma coordenação nacional interinstitucional e intersetorial, com clara centralidade política voltada ao controle da pandemia, baseada em evidências científicas e alinhada à OMS”. Assim, revela-se a importância da análise das providências tomadas pelos governos federal e estadual, em face dos desafios peculiares do período pandêmico.

2.2 Governo federal: ação e inação em meio à pandemia

“E daí? Lamento! Quer que eu faça o quê”? Esse é um fragmento retirado do pronunciamento do presidente da república no momento em que o Brasil atingia a marca de 5 mil mortes por covid-19 (Silva; Silva, 2021, p26). O presidente em questão era Jair Messias Bolsonaro.

De acordo com Silva (2022), Bolsonaro foi eleito, em 2018, pouco tempo antes do início da pandemia, após uma disputa altamente polarizada, representando a escolha de 55,13% do eleitorado brasileiro, diante de uma campanha política que se pretendia capaz de tirar o país da corrupção e manter os valores da família cristã, apesar de ter sido, notadamente, uma campanha marcada por *fake news* e pela propagação de discurso de ódio.

Logo após o primeiro ano de mandato do presidente Bolsonaro, no contexto internacional, o mundo se surpreendeu com o surgimento da covid-19, uma doença que impactou negativamente diversas nações, em diferentes aspectos como sociais, políticos e econômicos. Portanto, é preciso reconhecer que ninguém estava preparado para lidar com a pandemia e que não apenas o Brasil sofreu com as suas consequências.

Contudo, é preciso pontuar o quanto a postura e as ações presidenciais influenciaram a forma como o Brasil vivenciou esse período. De acordo com Silva (2022), tanto o discurso quanto o comportamento de Bolsonaro em eventos oficiais durante a pandemia foram marcados pelo negacionismo, chegando a afirmar que as informações sobre a doença estavam sendo superdimensionadas e que não tinham a magnitude que o Ministério da Saúde afirmava ter (Sodré, 2020, p3).

Segundo Silva e Silva (2021, p26), “a pandemia aflorou a crise política já existente no Brasil, que somada ao negacionismo impactaram diretamente no comportamento da população durante essa crise sanitária”. De fato, o país vivia um momento delicado de transição de governo, em que os ministérios iniciavam a implantação de medidas alinhadas às estratégias do presidente eleito. Contudo, logo no início da pandemia, tornou-se flagrante o descompasso entre o governo federal e o ministério sob seu comando, perpetuando, entre a população, o sentimento de polarização já experimentado desde a campanha eleitoral.

Visto que a crise instaurada teve sua origem em uma questão de saúde pública, é inevitável verificar os passos seguidos pelo governo federal nesse âmbito e suas consequências para as demais áreas, como a econômica e a educacional, sendo a última o cerne desta tese. Para fornecer um panorama das características das políticas de saúde pública implantadas no período pandêmico, adotaremos como referência três aspectos destacados por Sodré (2020): o protagonismo dos governadores, o falso dilema entre a economia e a saúde, e a militarização do Ministério da Saúde.

Logo após a declaração da pandemia pela OMS e a notificação do primeiro caso da doença no Brasil, o então ministro da saúde, Luiz Henrique Mandeta, reconheceu a autonomia dos estados para decidirem sobre a circulação de pessoas, conforme a realidade da disseminação do vírus. Em teoria, essa decisão deveria proporcionar aos estados a possibilidade de, em não havendo casos da doença registrados em seu território, não adotar medidas sanitárias tão rígidas, como o *lockdown*¹³.

Porém, na prática, de acordo com Sodré (2020, p4), devido à disseminação desenfreada do vírus, ao fornecer tal autonomia, o governo federal “iniciou um processo de se ausentar da linha de frente da pandemia e se direcionou àquilo que o ministro optou por chamar de ‘parceria com os estados’”, abrindo espaço para a atuação da iniciativa privada¹⁴, na medida em que, “a transferência direta de recursos financeiros para organizações sociais ou a compra de leitos em hospitais privados foi a principal alternativa encontrada pela maior parte dos governadores em todo o país”. Conforme o autor, diante da oportunidade de ganho financeiro por parte da iniciativa privada local, os custos dos leitos foram superfaturados.

Em face do afastamento do governo federal, os governadores, com as respectivas secretarias estaduais, tornaram-se os maiores responsáveis pela gestão das ações de saúde, “mesmo sendo o ente federal o maior arrecadador” (Sodré, 2020, p5). Isso implica em dizer que os estados administraram o aumento exponencial da demanda por atendimentos de m dia e alta complexidade, sem contar com uma flexibilização do orçamento previsto para a saúde no primeiro ano de pandemia, e sem qualquer esforço do governo federal nesse sentido.

Paralelamente às ações limitadas realizadas pelos governos estaduais, o descompasso entre os discursos do ministro da saúde e do presidente se tornavam cada vez mais evidentes. Enquanto Mandeta defendia, baseado em evidências científicas, que o distanciamento social seria a ação mais importante para conter o alastramento da covid-19, Bolsonaro afirmava que essa medida poderia prejudicar o crescimento econômico do país. Além disso, houve “a invenção messiânica de um suposto medicamento que seria a cura não declarada para a Covid-19 (a hidroxicloroquina)” (Sodré, 2020, p6).

¹³ Uma medida mais severa e generalizada de confinamento imposta pelo Estado.

¹⁴ Segundo Sodré (2020, p.4), “os hospitais com leitos de Unidade de Terapia Intensiva (UTI), o Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU) e as Unidades de Pronto-Atendimento (UPAs) foram considerados como as principais referências para a população diante da epidemia instalada. Contudo, torna-se fundamental resgatar que por quase duas décadas a gestão destes serviços foi repassada às organizações sociais de saúde (OSSs) nos estados que compõem o principal eixo econômico no Brasil [...]. Ou seja, a gestão da epidemia de Covid-19 está nas mãos de uma gestão indireta e terceirizada pactuada entre os estados com as organizações sociais de saúde. E, neste formato, o governo federal responsabilizou as secretarias estaduais para direcionar recursos financeiros, monitorar e fiscalizar, desempenhando um papel regulatório, ao verificar se tais OSSs cumprem a demanda agora destinada para os hospitais, as UPAs e o SAMU”.

Segundo Silva et al. (2023), a pandemia favoreceu o surgimento de uma forte onda anti-intelectualista, que nega as recomendações do campo científico, influenciando as tomadas de decisões tanto do governo (não apenas na saúde, mas também na educação e na economia) quanto da população, como pode ser comprovado pelo crescimento de grupos antivacina e de adeptos de tratamentos sem eficácia comprovada cientificamente.

Nesse contexto do crescimento do negacionismo, mostrou-se insustentável a permanência de Mandeta à frente do Ministério, tendo sido substituído por Nelson Teich, entre março e abril de 2020. Durante a transição de ministros, Bolsonaro “retomou uma agenda econômica como centralidade da política pública, defendendo que a reabertura do comércio, indústrias e empresas seriam medidas fundamentais para que não aumentassem os índices de desemprego ou instabilidade econômica” (Sodré, 2020, p6).

Com isso, criou-se uma dicotomia ‘crescimento econômico *versus* saúde da população’, o que levou muitos a se questionarem sobre a necessidade de cumprir o isolamento social, visto que a possibilidade de não ter como prover o sustento parecia muito mais ameaçadora do que a hipótese de adoecer com uma “gripezinha”, como descrita por Bolsonaro (Silva, 2022).

Em meio ao crescimento no número de casos e óbitos por covid-19, e diante das decisões presidenciais pautadas no objetivo da retomada econômica, sem levar em consideração as medidas sanitárias necessárias, cerca de um mês após sua nomeação, em maio de 2020, a gestão de Teich, inexpressiva, tornou-se também insustentável, optando por se demitir¹⁵ da pasta em um momento em que o Brasil figurava como um epicentro da pandemia na América Latina e no mundo (Brandão, Mendonça, Sousa, 2023).

Nas palavras de Sodré (2020, p7), o modo de gestão aplicado pelo governo federal “baseado na indiferença, na negação da epidemia e na ausência de proposições sabotavam as medidas sanitárias promovidas pelos estados e deixavam evidente que o objetivo central do Ministério da Saúde era não produzir ação alguma”.

¹⁵ De acordo com Brandão, Mendonça e Souza (2023, p.64), “após a posse, Teich passou dias estudando dados sobre a Covid-19, sem apresentar qualquer proposta ou plano de ação nacional. Em meio a esse silêncio, o discurso presidencial ganhava força e o governo publicou decreto onde relacionava os serviços considerados essenciais, que deveriam permanecer em funcionamento, sem mesmo consultar o MS. Tal ação provocou grande constrangimento público no então ministro, haja vista o fato do mesmo ter tomado conhecimento da publicação por meio da imprensa e ter afirmado, em sua defesa, que a responsabilidade sobre a decisão pertencia ao Ministério da Economia. [...] Com menos de 30 dias do início de sua ‘gestão’, Teich pediu exoneração alegando falta de autonomia e discordância da recomendação de uso da cloroquina no tratamento precoce da Covid-19”.

Com a saída de Teich e a demissão de diversos técnicos que atuavam no Ministério, militares, notadamente sem *expertise* em saúde pública¹⁶, passaram a ocupar o quadro técnico da pasta, sendo liderados pelo general Eduardo Pazuello, a partir de junho de 2020. De acordo com Brandão, Mendonça e Souza (2023), a indicação dos nomes desses militares para ocupação de cargos estratégicos deu-se como forma de promover a agenda político-ideológica bolsonarista, tendo como principal bandeira, a esse ponto, o relaxamento do isolamento social.

Além disso, para Brandão, Mendonça e Sousa (2023, p65) tal processo de militarização não consistia em mero capricho do presidente da república mas, fazia parte de algo muito maior:

A militarização do MS trouxe também consigo a defesa de interesses privados, deixando o Brasil à mercê dos ataques de agentes alheios, mais preocupados em atender os interesses do capital internacional por meio da privatização do SUS do que as necessidades de saúde da população brasileira. Dois exemplos muito claros desse movimento foram a edição do Decreto nº 10.530, que privatizava mais de 4.000 UBS a pedido do próprio MS, revogado posteriormente, mas com promessa de reedição [...]; além da criação da Agência de Desenvolvimento da Atenção Primária à Saúde (Adaps), que terceiriza a força de trabalho na APS. Alguns dos maiores interessados nesse processo de privatização, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, vêm avançando com uma proposta de cobertura universal de saúde, que pressupõe uma cesta explícita de serviços baseada no poder de compra do indivíduo, gerando ‘classes’ de cidadãos e serviços pobres para pessoas pobres, ou seja, marginalizando ainda mais grupos populacionais desfavorecidos. A ideia altera completamente o modelo de proteção social adotado pelo Estado brasileiro, desvirtuando a perspectiva de universalidade e integralidade plenas.

Justamente no momento em que estava em curso o desmonte do SUS, o Brasil já vivia uma alta significativa nas taxas de mortalidade, deixando de afetar apenas pessoas da classe média, como se supunha no início, e passando a vitimar pessoas de diferentes perfis:

O que até então estava concentrado entre idosos com comorbidades, passou a se fazer notar entre grupos no ápice da idade produtiva (entre 30 e 50 anos) e sem comorbidade referida. Este mesmo grupo viu seu poder de consumo reduzir drasticamente e não pôde contar com o auxílio emergencial proposto (a contragosto presidencial) pelo Congresso Nacional no valor de R\$600,00 reais. A inexistência de suporte que poderia advir das políticas de assistência social, somada ao adoecimento da população revelaram a ausência de medidas de proteção social e a desigualdade econômica abissal vivenciada por brasileiros por décadas. (Sodré, 2020, p8)

Somado a isso, os trabalhadores brasileiros viviam um cenário de mais um desmonte por meio da reforma trabalhista¹⁷ e da perda de direitos previdenciários, viabilizando a

¹⁶ “Até o final do primeiro semestre de 2020, eram 25 cargos do MS ocupados por militares; dos ocupantes, 21 não possuíam experiência na saúde” (Brandão, Mendonça, Sousa, 2023, p.65).

¹⁷ A reforma trabalhista foi materializada pela Lei nº 13.467/2017 (Brasil, 2017). Segundo Ghiraldelli et.al. (2023), uma das finalidades da reforma foi proporcionar a legalização de diversas práticas já existentes no mercado de trabalho, no sentido de que a flexibilização em curso não pudesse ser questionada na Justiça do Trabalho e por órgãos de fiscalização. Ao mesmo tempo, a reforma proporcionou maior liberdade aos empregadores para decidirem unilateralmente as condições de contratação. Em um cenário como o da pandemia de covid-19, em que as incertezas também giravam em torno das condições econômicas - até mesmo porque, apesar da existência do Sistema Único de Saúde (SUS), em alguns momentos, em que a demanda por serviços de saúde se intensificava, o acesso só era possível a quem tinha condições de pagar - muitos empregadores se valeram das prerrogativas da

contratação de profissionais de forma temporária, flexível e terceirizada (Sodré, 2020). Nesse período, tornou-se ainda mais perceptível a precarização do trabalho, nas mais diversas áreas de atuação.

Com medo de perder sua colocação no mercado e, conseqüentemente, seu sustento, muitos trabalhadores submetiam-se a exercer atividades laborais sem a mínima proteção das medidas sanitárias necessárias para a contenção do vírus, sob o discurso presidencial de que “o Brasil não pode parar” (Silva, 2022, p35). Com isso, nota-se um fortalecimento das modalidades informais de trabalho, que já estavam em crescimento antes da pandemia, como visto anteriormente nesta tese.

Durante o período de gestão de Pazuello, Brandão, Mendonça e Souza (2023) destacam duas ações principais: a criação do protocolo contendo a indicação de utilização de cloroquina, incluindo as dosagens conforme a gravidade da doença, mesmo sem qualquer respaldo técnico-científico e a tentativa de ocultação dos números de casos e óbitos notificados ao MS e divulgados por ele. Tal comportamento do então ministro confirma as suspeitas da OMS de subnotificação de casos e óbitos por razões políticas.

A situação, no Brasil, chegou a tal ponto que:

O presidente chegou a incitar apoiadores a invadirem hospitais e Unidades de Terapia Intensiva (UTI) para verificarem se eram reais os altíssimos números de internados em todo o País [...]. Isso de fato ocorreu, infelizmente, incluindo casos em que deputados estaduais invadiram hospitais e agrediram trabalhadores que cuidavam dos pacientes internados [...]. Pazuello passou a apresentar no painel virtual público apenas o número de mortes das últimas 24 horas, ao invés do consolidado da pandemia, tendo sido retirados os coeficientes de incidência de contaminação e óbitos, a taxa de letalidade da Covid-19 e a ferramenta de download dos dados, essencialmente para a realização de análises estatísticas [...]. Além disso, o boletim diário passou a ser divulgado depois da exibição do telejornal de maior audiência no País, produzido por uma rede de televisão considerada pelo Presidente como uma grande inimiga sua [...]. Apesar do MS receber ordem judicial do STF para a retomada do sistema anterior de computação dos casos, a desmoralização do sistema de informação do MS já se consolidara, culminando com a criação de uma plataforma conjunta, produzida pela imprensa, pesquisadores e gestores estaduais, a partir de dados dos sistemas descentralizados de informações do SUS. (Brandão, Mendonça, Sousa, 2023, p66)

Com isso, o caos já estava instaurado. A premeditada desmoralização dos veículos de imprensa transmitia à população a impressão de que tudo não passava de exagero, como desde o início era dito por Bolsonaro, e de que quem ia ao hospital para buscar qualquer tipo de atendimento, se morresse, seria notificado como caso de covid-19, apenas para aumentar os números relacionados à doença. Tal crença povoava o imaginário coletivo de tal forma que as

reforma para impor condições precárias de trabalho, sabendo que a maior parte dos trabalhadores se submeteriam a elas (talvez, por desespero), com a certeza de estarem legalmente amparados e com o pretexto de estarem diante de uma crise econômica causada pela pandemia.

pessoas passaram a desconfiar da qualidade do atendimento recebido nos serviços públicos e privados de saúde.

Aliado a isso, ao mesmo tempo em que o governo federal aumentava exponencialmente a distribuição de cloroquina aos estados, mesmo sem eles terem solicitado, a distribuição de materiais para testagem em massa no país era baixíssima, chegando a alcançar apenas 20% da capacidade de testes previstos para julho de 2020, um dos períodos de pico da pandemia, além dos cerca de 10 milhões de testes impossibilitados para uso, devido a falta de insumos, como reagentes. Após a pandemia, diversos outros indicadores da má gestão de recursos destinados à saúde, como para compra de materiais de uso indispensável na UTI, como respiradores, foram encontrados pela Controladoria Geral da União (Brandão, Mendonça, Sousa, 2023).

Infelizmente, os altos números que constam hoje nos relatórios de órgãos fiscalizadores ao analisar as ações do governo federal durante o período da pandemia de covid-19 não são apenas números. Cada insumo que foi adquirido de forma inadequada, ou que deixou de ser entregue em tempo hábil, impactou a vida de diversas pessoas que foram expostas à doença e que, por falta de tratamento, vieram a óbito. Um exemplo disso foi o drama vivido intensamente pela população amazonense no início de 2021.

2.3 Amazonas, o epicentro da pandemia no Brasil

Após a ocorrência de diversas ações desastrosas por parte do governo federal, culminando na troca de três ministros da saúde em 2020 e na propagação de uma ideia de que o relaxamento do isolamento social seria a melhor solução para que fosse adquirida a chamada imunidade de rebanho, ou seja, para que fosse possível obter, naturalmente, imunidade à doença, ao final do primeiro ano de pandemia, apesar de ainda não ser possível testar a população e de não haver protocolos de eficiência cientificamente comprovada para tratamento da covid-19, as aglomerações geradas pelas festas de fim de ano levaram a um colapso generalizado do sistema de saúde, já sobrecarregado pela alta nos números de casos e internações.

No Amazonas, o desabastecimento de oxigênio nas unidades hospitalares levou à óbito, pelo menos, 19 pessoas em uma só noite (entre 13 e 14/01/21), causado por asfixia pela ausência ou pela redução do fluxo de gás, como estratégia de economizá-lo. Além dessas, muitas outras pessoas foram acometidas com sequelas permanentes por hipóxia (Brandão, Mendonça, Sousa, 2023).

De acordo com Barreto et al. (2021), essa não havia sido a primeira vez em que Manaus, capital do Amazonas, teria figurado como palco de elevadas taxas de incidência e mortalidade pela covid-19. Durante a primeira onda da doença, em maio de 2020, a grande quantidade de óbitos já havia causado o colapso do sistema funerário, trazendo grande sofrimento à população. Durante a segunda, entre as últimas semanas de dezembro de 2020 e as primeiras de janeiro de 2021, além da falta de oxigênio, Barreto et al. (2021) relata ter ocorrido a falta de leitos de enfermaria e de UTI, tanto em hospitais públicos quanto particulares. Segundo os autores, outras capitais do país também apresentaram um pico acentuado de óbitos por covid-19 logo nas semanas seguintes, porém, em menores proporções do que aconteceu em Manaus.

Como esquecer as imagens de desespero de familiares, em busca de cilindros de oxigênio para seus entes queridos, as inúmeras covas coletivas, de corpos que não puderam ser velados, para que não houvesse aglomerações, a súplica por vagas de transferência para serviços hospitalares de outros estados, ou a instalação de câmaras frigoríficas para armazenamento de corpos próximo aos serviços de saúde? São imagens de um passado recente do Amazonas e que marcaram profundamente sua população.

O caso amazonense teve grande repercussão nacional e internacional, e o governo federal foi responsabilizado pela falta do oxigênio, pelo fato de, desde o dia 08 de janeiro de 2021, estar ciente da incapacidade da empresa fornecedora de suprir a crescente demanda pelo gás (Barreto et al., 2021). De acordo com Brandão, Mendonça e Sousa (2023, p68), o então ministro da saúde, Pazuello, já havia sido informado desse fato, tanto pela empresa quanto pelo governo do estado, porém, não tomou providências em tempo hábil para evitar a falta de abastecimento, ao invés disso, o discurso do ministro revelava a insistência pela defesa do “tratamento precoce com a ineficaz cloroquina como forma de resolução do problema, tendo, inclusive, em 14 de janeiro de 2021, enviado 120 mil comprimidos da droga ao estado”¹⁸.

Pouco tempo depois, em março de 2021, diante da crise e do desgaste público causado pelo drama vivido durante a segunda onda da pandemia, Pazuello foi exonerado do cargo, tendo sido substituído, de imediato, por Marcelo Queiroga, que permaneceu no cargo até o final do mandato de Bolsonaro, em dezembro de 2022. Na avaliação de Brandão, Mendonça e Sousa (2023), a gestão do quarto ministro da saúde durante a pandemia representou mais do mesmo,

¹⁸ De acordo com Brandão, Mendonça e Sousa (2023, p.69), o carregamento de tanques de oxigênio, solicitado pelo governo do Amazonas ao governo federal há dias, somente chegou ao estado no dia 15 de janeiro. A estratégia adotada para atenuar a crise foi a transferência de pacientes para outros estados. Além disso, neste momento difícil, o estado contou com “doações de dinheiro e de oxigênio por parte de trabalhadores do SUS, voluntários de todo o País e até mesmo governos de outros países, como o da Venezuela, com o qual Bolsonaro não mantinha uma relação amistosa”.

no sentido da continuidade do discurso bolsonarista, principalmente no que diz respeito ao relaxamento das regras de isolamento social, em especial, após o início da vacinação da população, nos primeiros meses de 2021¹⁹.

Quanto às regras de isolamento social no estado do Amazonas, é importante destacar que, quinzenalmente, eram publicados decretos governamentais, assinados pelo então governador Wilson Lima, conforme a diminuição ou o aumento de casos no estado. De acordo com Barreto et al. (2021, p1130), apenas no primeiro ano de pandemia, entre março de 2020 e janeiro de 2021, foram emitidos 14 decretos, sendo que aqueles que versavam sobre a reabertura de serviços “impunham condições para cada estabelecimento, como medidas de higiene, menor quantidade de pessoas em relação à capacidade do local, distâncias entre pessoas e tempo de espera para atendimento”.

Ainda assim, chama a atenção o fato de o Amazonas, na primeira quinzena de junho de 2020, logo após o colapso funerário citado por Barreto et al. (2021) ter a abertura de shoppings, órgãos públicos e templos religiosos decretada. Ao que parece, a gestão estadual seguia a lógica federal de que o Brasil não poderia parar, como dito anteriormente, sob o argumento do impacto econômico causado pelo fechamento, principalmente, de indústrias e comércios, dividindo a opinião popular.

Como consequência, a quantidade de casos e óbitos pela doença seguiu aumentando até que, em 23 de dezembro de 2020,

o governador do Amazonas publicou o Decreto nº 43.234, determinando que shoppings, flutuantes, bares e estabelecimentos do comércio não essenciais não poderiam funcionar pelo período de 15 dias. Proibia, também, reuniões comemorativas em espaços públicos, clubes e condomínios, inclusive na noite de réveillon. Já academias, mercados, feiras, cartórios e oficinas mecânicas teriam o funcionamento permitido [...]. A população, os empresários, os funcionários de lojas e os camelôs protestaram de maneira enfática contra as medidas restritivas que determinavam o fechamento do comércio. Atendendo à pressão popular, o governador recuou por meio do Decreto nº 43.236 e liberou o funcionamento do comércio geral, com apenas algumas restrições de horário. (Barreto et al., 2021, p1133)

¹⁹ Apesar de ter iniciado a vacinação no início do segundo ano de pandemia, era notória a tentativa de descredibilização desta como uma estratégia de prevenção da doença, enquanto a vacinação já ocorria há meses em diversos outros países. Segundo Brandão, Mendonça e Sousa (2023), houve um processo de desqualificação e perda de protagonismo do Programa Nacional de Imunizações (PNI) ao longo da pandemia. Além disso, “diante dos ‘desacertos’ do governo federal, a partir de janeiro de 2021, senadores entraram com pedido de abertura de Comissão Parlamentar de Inquéritos (CPI) no intuito de apurar as ações e omissões do governo na gestão do enfrentamento à pandemia. [...] Três dos principais membros do governo com indicativo de investigação pelo relatório final da CPI foram: Bolsonaro – acusado de homicídio qualificado, crime contra a humanidade, charlatanismo, incitação ao crime, prevaricação, infração de medida sanitária preventiva, falsificação de documento particular e emprego irregular de verbas públicas, genocídio de indígenas, violação de direito social e incompatibilidade com dignidade e honra e decoro do cargo; Eduardo Pazuello – homicídio qualificado, emprego irregular de verbas públicas, prevaricação, comunicação falsa de crime, genocídio de indígenas, crime contra a humanidade; e Marcelo Queiroga – epidemia culposa com resultado em morte e prevaricação” (Brandão, Mendonça, Sousa, 2023, p. 73)

Poucas semanas após tal liberação, ocorria a fatídica madrugada entre 13 e 14 de janeiro de 2021, em que, a falta de leitos e de oxigênio marcava para sempre a história da população amazonense, sendo necessário outro decreto (nº 23.282), proibindo a circulação de pessoas em Manaus, entre 19h e 6h. Porém, já era tarde, de acordo com Barreto et al. (2021), durante os 31 dias de janeiro de 2021, foram registrados 2.195 óbitos por covid-19 de pessoas residentes em Manaus, um número muito próximo à notificação de óbitos ocorridos entre abril e dezembro do ano anterior, representando um novo e evitável pico da mortalidade pela doença. Vale ressaltar que, além da capital, outras cidades do interior do estado também vivenciaram o aumento de mortes por covid-19 em janeiro de 2021.

Ao analisar os números da covid-19 em todo o país, comparando os resultados obtidos em diferentes regiões, Orellana et al. (2020) afirma que o aumento no número de mortes na região norte pode estar relacionado não apenas ao aumento no número de casos gerado pelas aglomerações - as quais, segundo Barreto et al. (2021), contribuíram para o surgimento de novas variantes da doença, dificultando a eficácia dos tratamentos - mas também com as fragilidades no atendimento aos doentes, causada pela má gestão de recursos destinados às políticas de saúde pública. Ou seja, a pandemia contribuiu para a exposição e para o agravamento da crise que já estava em curso.

Além do caos, que fez com que cada amazonense estivesse envolvido pessoalmente com toda a tragédia que acometeu o estado no início de 2021, Barreto et al. (2021, p1135) relatam que:

Outra consequência importante da pandemia é o empobrecimento da população. As pessoas de classes econômicas mais baixas, que já viviam com salários baixos, durante a pandemia, foram desligadas dos seus empregos ou tiveram seus salários reduzidos. Governos estaduais e municipais, para tentar contornar essa situação, isentaram a população de contas de água e energia elétrica, distribuíram cestas básicas; e o governo federal, por iniciativa do Congresso Nacional, criou o auxílio emergencial, porém as condições de moradia e falta de saneamento não foram temas de discussão ou de ações nesse período.

Em meio a esse contexto de dor, de incertezas e de perdas, as pessoas tentavam dar continuidade às suas rotinas de trabalho e de estudos, tendo que, por diversas vezes, se organizar de acordo com as regras impostas para aquela realidade epidemiológica e, assim como as políticas de saúde pública foram afetadas pelo surgimento da pandemia, com as políticas educacionais, não foi diferente.

3. A OFERTA DO ENSINO AO LONGO DO PERÍODO PANDÊMICO NO AMAZONAS

Antes de discorrer sobre a oferta do ensino, é relevante dar destaque à perspectiva temporária das ações de combate à pandemia, no início de 2020, no Brasil e em todo o mundo, não só no âmbito educacional, como é possível perceber por meio das descrições das políticas de saúde.

Segundo Silva et al. (2023, p129), “as incertezas consolidaram, naquele momento, visões imediatistas do problema, impedindo grande parte da população e do poder público de enxergar as implicações a médio e longo prazo”. Assim, o que se percebe, especialmente no contexto educacional amazonense, é uma alternância de estratégias adotadas para a continuidade da escolarização.

Pouco depois da detecção dos primeiros casos de covid-19 no Amazonas, em 16 de março de 2020, o Governo do Estado publicou o Decreto nº42.061/2020 (Amazonas, 2020b), por meio do qual, dentre outras medidas, estabeleceu-se a suspensão das aulas, no âmbito da rede pública estadual de ensino na capital do Estado, por um período de 15 dias.

Apenas dois dias após o decreto governamental, foi aprovada a Resolução nº30/2020 (Amazonas, 2020c), do Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM), que dispõe sobre o regime especial de aulas não presenciais no Sistema de Ensino do Estado do Amazonas, como medida preventiva à disseminação da covid-19, por 15 dias, podendo ser prorrogados, conforme a necessidade de isolamento social.

Por meio da Resolução, o CEE/AM estabeleceu as seguintes atribuições aos gestores de unidades escolares e/ou redes de educação, para execução do regime especial de aulas não presenciais:

I - Planejar e elaborar, com a colaboração do corpo docente, as ações pedagógicas e administrativas a serem desenvolvidas durante o período supracitado, com o objetivo de viabilizar material de estudo e aprendizagem de fácil acesso, divulgação e compreensão por parte dos alunos e/ou familiares; II - Divulgar o referido planejamento entre os membros da comunidade escolar; III - Preparar o material específico para cada etapa e modalidade de ensino, com facilidades de execução e

compartilhamento, como videoaulas, *podcasts*, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais e correio eletrônico; IV - Zelar pelo registro da frequência dos alunos, por meio de relatórios e acompanhamento da evolução nas atividades propostas; V - Organizar avaliações dos conteúdos ministrados durante o regime especial de aulas não presenciais, para serem aplicadas na ocasião do retorno às aulas especiais (Amazonas, 2020c).

Além disso, a Resolução conferiu autonomia aos sistemas de ensino para decidirem questões operacionais quanto ao calendário anual de suas instituições, desde que observassem o cumprimento da carga horária mínima de 800 (oitocentas) horas, distribuídas em 200 (duzentos) dias letivos de efetivo trabalho escolar.

Em ato contínuo, e em conformidade com as orientações disponibilizadas pelo CEE/AM, a SEDUC/AM, no dia 20 de março de 2020, por meio da Portaria GS nº311/2020 (Amazonas, 2020d), instituiu o regime especial de aulas não presenciais para a Educação Básica, em todos os níveis, etapas e modalidades, estabelecendo atribuições a oito atores principais, a ela subordinados (Quadro 1).

Ainda de acordo com o documento, as unidades escolares que, por razões diversas, manifestassem impossibilidade de execução das atribuições estabelecidas deveriam apresentar proposta de reposição de aulas referentes ao período de regime especial de aulas não presenciais (Amazonas, 2020d).

Ao analisar as atribuições estabelecidas por meio da Portaria, nota-se que, apesar de ter sido elaborada em caráter de emergência, com a finalidade de atender ao cenário de suspensão de aulas presenciais, o documento assegura, pelo menos, teoricamente, a criação de um fluxo de atividades a serem realizadas de forma que houvesse um planejamento, uma execução, um acompanhamento e uma avaliação das atividades realizadas.

Na prática, é preciso destacar que as atividades descritas no documento foram realizadas de forma quase simultânea, isso é, em apenas três dias após a publicação da Portaria GS nº311/2020, no dia 23 de março de 2020, a SEDUC/AM deu início ao Programa “Aula em Casa”, por meio de um sistema integrado entre o CEMEAM, da Secretaria, e a TV Encontro das Águas, ofertando aulas em três canais de televisão aberta e em plataformas *online*. Nesse momento, além da capital, outros quatro municípios foram alcançados pelas aulas no canal: Iranduba, Manaquiri, Careiro da Várzea e Rio Preto da Eva (Informe Amazonas, 2020).

Diante disso, considera-se que as etapas correspondentes ao planejamento, previstas em Portaria, foram, de certa forma, atropeladas pela necessidade de colocar em prática as etapas de execução e acompanhamento. Apesar de compreender que a pandemia foi um evento inesperado, e que nenhum sistema de ensino estava preparado para lidar com a substituição das aulas presenciais de forma tão abrupta, o que se questiona é a necessidade de realizar todo o rol

de atividades descritas na Portaria sem, ao menos, possibilitar o adequado planejamento de ações de tamanha magnitude.

Quadro 1: Atribuições das unidades orgânicas e escolares subordinadas à SEDUC/AM, no âmbito do regime especial de aulas não presenciais

UNIDADE	ATRIBUIÇÕES	NATUREZA DAS ²⁰ ATIVIDADES
Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM)	Realizar curadoria/produção/adequação de conteúdos digitais para a execução das aulas televisivas e dos ambientes virtuais de aprendizagem (Plataforma Saber Mais, Portal do Centro de Mídias, AVA-SEDUC, Canais oficiais da SEDUC no Youtube), facilitando o acesso dos docentes e discentes às ferramentas digitais (games, vídeos, apresentações multimídias, aplicativos, entre outras) para complementar o processo de ensino e aprendizagem;	Planejamento e Execução
	Elaborar cronograma de exibição das aulas para transmissão televisiva em AVA;	
	Manter equipe de monitoramento e suporte durante o período de transmissão das aulas, por meio da TV aberta, em parceria com as Secretarias Adjuntas da Capital e do Interior; e	
	Criar canal de comunicação com o público em geral para resolver dúvidas e orientações a respeito da programação	
Assessoria de Comunicação (ASCOM)	Divulgar amplamente as ações do regime especial de aulas não presenciais em diversas mídias, tais como: horário de exibição e reprise das transmissões das aulas no canal de TV aberta; canais de acesso aos conteúdos digitais disponíveis em ambientes virtuais de aprendizagem, entre outros informes pedagógicos;	Execução
	Produzir peças de comunicação digital e física para divulgação das ações durante o regime de suspensão, conforme necessidades apontadas pelos demais departamentos envolvidos na proposta.	
Departamento de Políticas e Programas Educacionais	Reorganizar os conteúdos programados para o ano letivo de 2020, considerando os objetos de conhecimento dispostos nas Propostas Curriculares vigentes;	Planejamento

²⁰ Trata-se de uma categorização elaborada pela própria autora, mediante a análise do conteúdo das atribuições descritas na Portaria GS nº311/2020 da SEDUC/AM. Optou-se por apresentá-la neste formato para facilitar a compreensão do que estava prescrito, em comparação com o que de fato ocorreu neste período.

(DEPPE), com apoio do Núcleo de Gestão Curricular (NGC)	Elaborar Diretrizes Pedagógicas, para operacionalização das ações do regime especial de aulas não presenciais, no âmbito das escolas com aulas suspensas;	
	Definir escala de professores intérpretes de Libras, conforme necessidade apontada pelo CEMEAM.	
Departamento de Gestão Escolar (DEGESC)	Elaborar normas complementares de apoio às equipes gestoras das escolas com aulas suspensas, contendo orientações e procedimentos a serem adotados pela gestão escolar durante o regime especial de aulas não presenciais;	Planejamento
	Definir critérios e formas de operacionalização das atividades previstas nesta Portaria, tanto no Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas (SIGEAM), quando no Diário Digital por meio de Instrução Normativa.	
Centro de Formação Padre José de Anchieta (CEPAN)	Realizar curadoria e divulgar aos professores da SEDUC cursos on-line e materiais de apoio à formação gratuitos que possam subsidiar a prática docente durante o regime especial de aulas não presenciais;	Planejamento e Execução
	Disponibilizar, por meio de mídias sociais e e-mail institucional, roteiros de estudo com abordagens pedagógicas para apoiar escolas, professores e equipes pedagógicas;	
	Orientar sobre os diversos tipos de recursos e ferramentas virtuais disponíveis para serem utilizadas por professores e equipes pedagógicas na organização de aulas em EAD;	
	Utilizar ferramentas de mídias sociais com interação on-line em tempo real para orientações sobre cursos, <i>links</i> disponíveis e materiais de estudo em EAD para professores e equipe pedagógica.	
Coordenadorias Distritais e Regionais de Educação	Conduzir o processo de orientação da equipe escolar quanto às diretrizes e normas atinentes ao regime especial de aulas não presenciais, elaboradas pelos departamentos envolvidos na proposta;	Execução e Acompanhamento
	Realizar o acompanhamento das ações do regime especial das aulas não presenciais;	
	Orientar as equipes escolares acerca das informações necessárias à condução dos trabalhos dos atores escolares no período do regime especial de aulas não presenciais.	
Assessoria de Acompanhamento	Elaborar e aplicar instrumentos capazes de avaliar, de forma amostral, o impacto da	Avaliação

to e Avaliação das Políticas Educacionais (ASSAPE)	proposta;	
	Apresentar os resultados da pesquisa realizada, a partir da análise dos dados e da percepção dos atores envolvidos na proposta, apresentando lacunas, desvios e sugestões de melhoria.	
Unidades escolares	Planejar e elaborar, com a colaboração do corpo docente, as ações pedagógicas e administrativas a serem adotadas durante o período de suspensão das aulas;	Planejamento, execução, acompanhamento e avaliação
	Divulgar o planejamento e o conjunto de ações do regime especial de ações do regime especial de aulas não presenciais junto à comunidade escolar;	
	Preparar material específico para cada nível, etapa e modalidade, com facilidade de execução e compartilhamento, conforme recomendado no Art. 6º desta Portaria;	
	Acompanhar as transmissões das aulas televisivas e se colocar, por meio de seu corpo docente, à disposição das turmas para orientar a aprendizagem dos estudantes durante o período de aulas não presenciais;	
	Organizar avaliações dos conteúdos ministrados durante o regime especial de aulas não presenciais, para serem aplicados na ocasião do retorno às aulas presenciais.	

Fonte: elaborado pela autora, com base na Portaria GS nº311/2020

Ainda que se compreenda, pela redação do documento, que a expectativa era de que tais atividades fossem realizadas no período de apenas 15 dias, e logo as unidades escolares poderiam retornar às aulas presenciais, faz-se necessário refletir sobre os possíveis ganhos/perdas atrelados a um cenário em que, ao invés do início imediato do Programa, a Secretaria reservasse alguns dias a mais para um planejamento mais atento das atividades a serem realizadas.

Dito isso, passa-se a apresentar e discutir as ações correspondentes ao Programa “Aula em Casa” e sobre as mudanças no formato de ofertas das aulas (remotas, híbridas e presenciais) no período de 2020 a 2022, enfatizando as possibilidades de escolarização oferecidas ou não, especialmente, a jovens estudantes-trabalhadores frequentadores do ensino médio noturno.

3.1. O lançamento do Programa “Aula em Casa”

A partir da publicação da Portaria GS nº311/2020, a SEDUC/AM iniciou a ampla divulgação de orientações gerais sobre o Programa (Figura 4), buscando fornecer informações quanto ao funcionamento, a participação dos estudantes, orientações aos profissionais de educação e aos pais ou responsáveis.

Figura 4: Banner contendo orientações gerais sobre o “Aula em Casa”²¹

Fonte: elaborado pela autora, adaptado do banner disponibilizado no site da SEDUC/AM (Amazonas, 2020e)

No material orientativo disponibilizado pelo banner que corresponde à Figura 4, nota-se a afirmativa de que “o conteúdo curricular foi reorganizado para atender as necessidades dos alunos em cada nível, etapa e modalidade da Educação Básica”, o que sugere que, a atividade de planejamento, atribuída ao DEPPE por meio da Portaria GS nº311/2020 (reorganizar os conteúdos programados para o ano letivo de 2020, considerando os objetos de conhecimento dispostos nas Propostas Curriculares vigentes), havia sido previamente realizada.

Ainda de acordo com o banner, as turmas de ensino médio foram as primeiras a serem atendidas, desde o dia 23 de março de 2020, juntamente com as turmas de 6º ao 9º ano do ensino fundamental, devendo as demais turmas começarem a ser atendidas a partir da primeira semana de abril do mesmo ano.

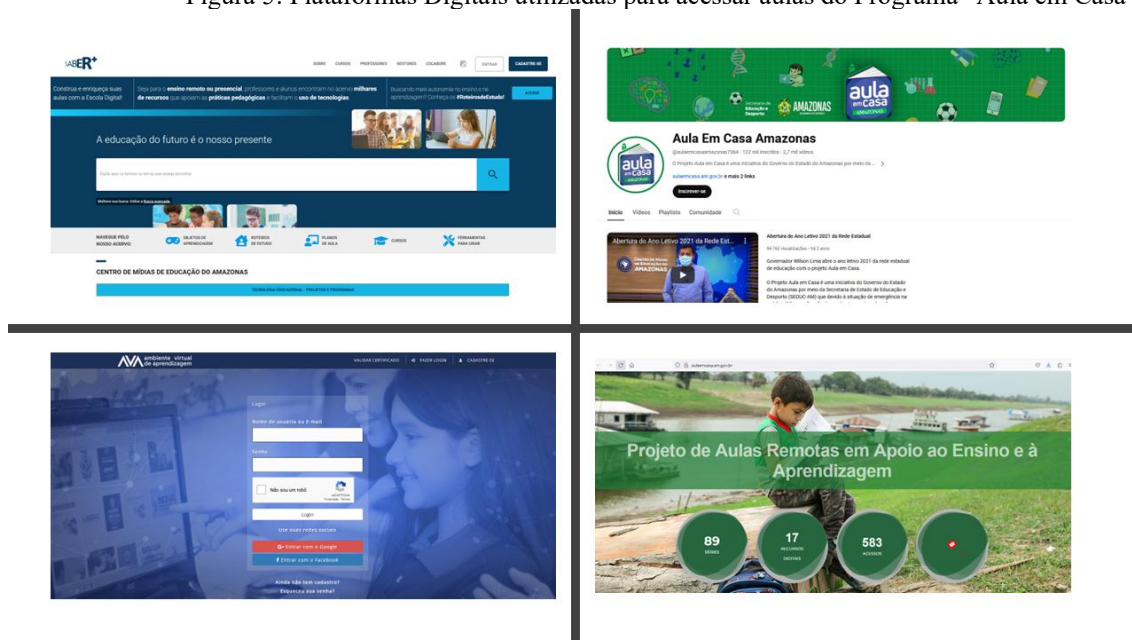
Vale ressaltar que, ao menos no material divulgado, não é feita qualquer diferenciação entre modalidades de ensino (regular, especial, indígena, jovens e adultos, quilombola, campo etc.), o que indica que havia uma expectativa de que os estudantes, independente da modalidade

²¹ Ao analisar o conteúdo do banner, percebe-se que sua elaboração esteve baseada em um documento oficial da Secretaria, chamado Diretrizes Pedagógicas para o Regime Especial de Aulas Não Presenciais (Amazonas, 2020f). Portanto, o banner correspondeu a uma estratégia de divulgação, apenas para facilitar a compreensão das orientações.

frequentada durante as aulas presenciais, acompanhassem as aulas remotas oferecidas sem qualquer adaptação por modalidade.

Além disso, observa-se que as aulas eram oferecidas, para todas as etapas de ensino, nos três turnos de funcionamento das escolas estaduais: matutino, vespertino e noturno, subentendendo-se que os estudantes seriam capazes de assistir, de forma remota, às aulas correspondentes a sua turma presencial. Caso algum estudante não assistisse à aula no momento programado, poderia, ainda assisti-la por meio de *reprise*, em horários previamente agendados e divulgados, ou poderia acessar plataformas digitais (Figura 5) disponibilizadas pela Secretaria, e assistir à aula perdida e, ainda acessar outros recursos pedagógicos digitais, para complementação do aprendizado.

Figura 5: Plataformas Digitais utilizadas para acessar aulas do Programa “Aula em Casa”



Fonte: elaborado pela autora, a partir dos links disponibilizados no banner

Quanto às orientações voltadas especificamente aos profissionais da educação, por meio do banner em análise, constam: a) manter contato com as turmas e pais através de aplicativos de mensagens ou outros dispositivos de comunicação; b) divulgar a programação e a metodologia de aula para a comunidade escolar; c) indicar material de estudo específico para cada nível, etapa e modalidade com que atua; d) utilizar as plataformas Saber Mais e Ambiente Virtual de Aprendizagem; e) indicar conteúdo complementar como filmes, vídeos, leituras e pesquisas de acordo com a programação; f) acompanhar a transmissão das aulas pela plataforma viável para cada profissional; g) organizar atividades com base nos conteúdos ministrados que

reforcem a aprendizagem e permitam revisões; e h) indicar orientações que contribuam com o enfrentamento do estresse causado pelo isolamento social das crianças e adolescentes.

Tais orientações dão pistas quanto à dimensão da importância da atuação dos profissionais da educação, sugerindo, inclusive, que se pretendia que as adaptações para que os estudantes de diferentes modalidades de ensino fossem adequadamente alcançados - por meio de material de estudo específico e conteúdo complementar -, fossem realizadas pelos trabalhadores das unidades escolares, conforme as necessidades dos estudantes.

Apesar de não estar explícito, nem no banner, nem no documento que o fundamenta, entende-se que, devido às especificidades do público que frequenta o ensino médio noturno, seja no formato presencial ou no remoto, é necessário estabelecer estratégias para o alcance adequado dos estudantes, de forma a proporcionar um melhor acompanhamento e aproveitamento das aulas. Embora se refira a um contexto anterior à pandemia, Souza (2016, p51) corrobora com esse pensamento ao afirmar que “a ausência de uma escola jovem para um público jovem e de uma escola que respeite as diferenças entre o educando do ensino diurno e do ensino noturno agravam ainda mais a qualidade do Ensino Médio ofertado nas escolas públicas do Brasil.”

3.2. A operacionalização do Programa em diferentes instâncias

No contexto da personalização das estratégias pedagógicas conforme as diferentes necessidades dos estudantes, é relevante citar outro documento oficial da Secretaria, contendo Normas Complementares, elaboradas pelo DEGES, com o objetivo de orientar e regulamentar os procedimentos a serem adotados pelas Coordenadorias Distritais/Regionais e pelas equipes gestoras das escolas estaduais durante o regime especial de aulas não presenciais (Amazonas, 2020g).

De acordo com as Normas Complementares, as equipes gestoras das escolas deveriam construir, com a participação da comunidade escolar, ações pedagógicas e administrativas, levando em consideração o “Aula em Casa” e as especificidades dos municípios que não possuem ampla cobertura da TV Encontro das Águas ou acesso às plataformas educacionais disponibilizadas.

Cabia ainda às escolas, além de colaborar com a divulgação das aulas oferecidas por meio do Programa, desenvolver, a partir da participação dos docentes²², uma rotina de contato

²² Vale ressaltar que, no contexto das escolas participantes desse estudo, como indicado no Capítulo 1, principalmente na Escola Leste, notou-se a ausência de professores nas salas de aula, o que sinaliza que,

com os estudantes, via aplicativos de mensagens instantâneas ou outros dispositivos de comunicação à distância, mobilizando os estudantes a participarem das atividades diárias.

Quanto ao registro das aulas e da participação dos estudantes, ficou estabelecido por meio das Normas Complementares (Amazonas, 2020g) que as equipes gestoras deveriam incentivar os pedagogos, apoio pedagógico, coordenadores de área e professores a construir, de forma colaborativa, procedimentos tais como: planilha de registro diário do contato direto com professores no início de cada turno de trabalho; planilha de registro diário dos conteúdos ministrados; relatório de registro diário de alunos que acessaram a plataforma e/ou realizaram atividades educacionais de forma remota, bem como estabelecer canais de comunicação a distância que permitam sanar eventuais dúvidas dos estudantes.

Ou seja, o monitoramento do acompanhamento dos estudantes às aulas remotas ficava a cargo dos professores, a partir de respostas obtidas por meio de aplicativos de mensagens instantâneas, e deveriam registrar a informação obtida conforme as estratégias estabelecidas por cada escola, provavelmente, também por meio de aplicativos, devido à necessidade de isolamento social.

Sobre isso, Oliveira, Carvalho e Dolzane (2022, p175) relatam que,

[...] as gravações de vídeo aulas, o uso do WhatsApp, as mensagens de textos, as apostilas impressas, o livro didático assim como outros recursos didáticos foram colocados em evidência como mecanismos utilizados pelos professores, pais e alunos nesse período. Outros desafios foram postos na roda, levar o aluno a participar das aulas, sensibilizá-los para a importância da continuidade do processo educativo foi algo que levou professores e equipe gestora ao empenho de esforços, de forma que a escola cumprisse seu papel social.

A esse ponto, é importante enfatizar que, ao que se pode observar por meio da análise dos documentos oficiais da Secretaria e pela afirmação das autoras acima, todas as atividades propostas por meio do Programa “Aula em Casa” deveriam ser prioritariamente viabilizadas por meio do acesso a recursos tecnológicos, seja para assistir às aulas, ou para viabilizar o contato entre os estudantes e a escola.

Nesse sentido, Negrão et al. (2022, p14) chamam atenção para a possibilidade de nem estudantes, nem professores, disporem de tais recursos, acrescentando que, os últimos, “‘da noite para o dia’, tiveram que adequar seus planejamentos e aulas em ambientes virtuais, visto que nem todos possuíam notebook e acesso à internet de qualidade, além de lidarem com as questões emocionais em um período de muitas perdas familiares [...]”.

possivelmente, as atividades previstas para serem realizadas por eles no contexto do Programa “Aula em Casa”, em algum momento, podem ter ficado prejudicadas devido à rotatividade ou ausência de profissionais.

Ou seja, era um momento delicado de adaptação tanto para os estudantes quanto para os profissionais da educação que, além de lidarem com o novo formato no processo de ensino-aprendizagem, também estavam aprendendo a lidar com as novas normas de convívio social, com base nas regras de segurança sanitária e com os crescentes números de casos e óbitos por covid-19.

3.3. As primeiras orientações provenientes da esfera federal

Quando as atividades correspondentes ao “Aula em Casa” já estavam em curso há pouco mais de um mês no Amazonas, em 28 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu seu primeiro Parecer (Parecer nº09/2020 CNE), versando sobre a necessidade de reorganização do Calendário Escolar e sobre a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para garantir o cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia (Brasil, 2020).

Por meio do Parecer, o CNE expressou sua preocupação com a possibilidade de que as atividades escolares presenciais tivessem que ser suspensas por um longo período, acarretando consequências como o aumento do abandono e da evasão escolar. Com isso em mente, o Conselho propôs, por meio do Parecer, uma pertinente reflexão quanto às fragilidades e desigualdades estruturais da sociedade brasileira, enfatizando as diferenças nas condições de acesso ao mundo digital, podendo aprofundar tais desigualdades.

Nesse sentido, ao longo do documento, o CNE sugere a realização de diversas alternativas pedagógicas, conforme os níveis de ensino. Especificamente para o ensino médio, em substituição às aulas presenciais, foram sugeridas:

elaboração de sequências didáticas construídas em consonância com as habilidades e competências preconizadas por área de conhecimento na BNCC; utilização, quando possível, de horários de TV aberta com programas educativos para adolescentes e jovens; distribuição de vídeos educativos, de curta duração, por meio de plataformas digitais, mas sem a necessidade de conexão simultânea, seguidos de atividades a serem realizadas com a supervisão dos pais; realização de atividades on-line síncronas, de acordo com a disponibilidade tecnológica; oferta de atividades on-line assíncronas, de acordo com a disponibilidade tecnológica; estudos dirigidos, pesquisas, projetos, entrevistas, experiências, simulações e outros; realização de testes on-line ou por meio de material impresso, entregues ao final do período de suspensão das aulas; e utilização de mídias sociais de longo alcance (WhatsApp, Facebook, Instagram etc.) para estimular e orientar os estudos, desde que observadas as idades mínimas para o uso de cada uma dessas redes sociais. (Brasil, 2020, p12)

Tendo em vista as orientações provenientes do CNE, pode-se afirmar que, embora tenham sido disponibilizadas após o início das atividades não presenciais no Amazonas, não

destoavam do que o Conselho Estadual vinha orientando os sistemas de ensino locais a fazerem quanto à continuidade da oferta do ensino, visto que, apesar do flagrante descompasso no tempo de divulgação, tanto a esfera federal quanto a estadual propuseram alternativas pedagógicas intimamente ligadas à utilização de recursos tecnológicos, mesmo o documento nacional tendo chamado atenção para as desigualdades estruturais da sociedade brasileira.

3.4. As tentativas de retorno às aulas 100% presenciais e os esforços para a prevenção do abandono escolar

Aparentemente, não havia motivos para realizar adaptações à estrutura idealizada para o ensino remoto em curso na rede estadual de ensino do Amazonas. Durante todo o primeiro semestre letivo de 2020, foram realizadas as atividades conforme propostas no “Aula em Casa” e, para o início do segundo semestre, mesmo sem qualquer alteração positiva no cenário pandêmico, a Secretaria divulgou o Plano de Retorno às Atividades Presenciais (Amazonas, 2020a).

Como visto anteriormente, no final do primeiro semestre de 2020, o Brasil havia se tornado o epicentro da pandemia na América Latina e no mundo, devido aos altos números de casos e óbitos por covid-19 (Brandão, Mendonça, Sousa, 2023), o que sinalizava que, talvez, não fosse o melhor momento para o retorno ao formato presencial, mesmo que o Amazonas não estivesse entre os estados brasileiros com índices mais expressivos.

Porém, é necessário considerar outros fatores que possam ter contribuído para o retorno precoce. Para Silva et al. (2023, p7):

Talvez, uma das explicações para o apelo ao retorno presencial na região Norte e no estado do Amazonas resida, exatamente, no parco alcance do ensino remoto ao universo de estudantes matriculados, sobretudo quando consideramos o interior do estado - espaço para o qual os desafios amazônicos, de espaço e de tempo, apresentam-se ainda mais imperativos.

O aspecto evidenciado pelos autores faz referência às peculiaridades da geografia amazônica que, devido às grandes distâncias entre cidades e comunidades em um estado tão extenso como o Amazonas, muitas vezes inviabilizam o acesso às estratégias que dependem predominantemente de recursos tecnológicos.

Quanto ao planejamento para retomada das aulas presenciais, destaca-se que o Plano de Retorno divulgado pela Secretaria se subdivide em 5 seções: prestação de contas, pesquisa de volta às aulas, protocolos de saúde, gestão pedagógica e atenção à saúde e à família. Nota-se que o documento apresenta os resultados de uma pesquisa realizada entre a comunidade escolar, presumidamente com o intuito de justificar o retorno às aulas presenciais.

Figura 6: Plano de Retorno às Aulas Presenciais (fragmentos)



Fonte: Amazonas, 2020a

Além de citar a utilização do “Aula em Casa” em outros estados brasileiros - o que, supostamente, oferece respaldo quanto a sua eficácia -, ao longo do documento são apresentados gráficos que sugerem que, embora, pais/responsáveis, pedagogos, gestores, professores e administrativos estivessem satisfeitos com o ensino remoto a maior parte dos participantes da pesquisa se demonstravam a favor do retorno às aulas por meio do formato híbrido em grupos.

Dessa forma, o Plano previa para o mês de agosto o início do retorno às aulas, para os estudantes do ensino médio regular de Manaus, alternando dias com as aulas remotas e presenciais, conforme os grupos previamente selecionados. Isso é, as turmas foram divididas em dois grupos e, enquanto o primeiro assistia à aula presencial, o segundo a assistia remotamente, utilizando, para isso, os mesmos recursos tecnológicos já utilizados durante o período de aulas remotas (Amazonas, 2020a)²³.

Além da apresentação dos resultados da pesquisa, e da proposta de planejamento para o retorno às aulas, o Plano dava conta de outras questões, como a reorganização curricular, a formação de profissionais da educação e os protocolos de segurança sanitária. No entanto, para esta tese, elegeu-se como fator de maior relevância apresentar o Programa “Busca Ativa do

²³ Devido ao cenário de incertezas relacionado ao grande número de casos e óbitos por covid-19 naquele momento, sabe-se que nem todos os estudantes retornaram às salas de aulas durante este período: “Uma vez que o governo estadual e as prefeituras dos municípios do Amazonas não tinham como afirmar com certeza a segurança dos indivíduos no ambiente escolar, por medida de respaldo sanitário, as Secretarias Estadual e Municipal de Educação do estado optaram por fazer uma consulta pública com a comunidade e profissionais da área para desenhar a melhor maneira de retorno às aulas presenciais, especialmente para os pais e alunos que desejavam esta atividade. Entretanto, por medo e descrença quanto à segurança física dos filhos, muitos pais optaram por não deixar seus filhos participarem de aula presencial neste momento [...]” (Silva et.al., 2023, p.133)

Escolar” (PBAE), da forma como ele é caracterizado no documento em análise e em documentos complementares.

De acordo com a Secretaria, esse foi um Programa iniciado antes mesmo da volta às aulas presenciais, com o objetivo de assegurar o retorno dos alunos em potencial abandono, ou seja, aqueles que não registraram acesso as aulas do “Aula em Casa” ou não mantiveram o contato com a escola no período de distanciamento social (Amazonas, 2020a). Uma vez identificados, era realizado o esforço, por profissionais da educação, em parceria com a Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente, Conselhos Tutelares e Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), para realizar contato com as famílias e com os alunos adultos, por meio de ligação telefônica, das redes sociais do aluno ou da família, e/ou da visita domiciliar.

Embora se reconheça que é uma ação de grande relevância e que, como destacado por Ferreira (2021), a Secretaria, antes mesmo da pandemia, já tinha a experiência de realizar a busca ativa de estudantes em situação de potencial abandono escolar, em parceria com outros membros da Rede de Proteção, por meio do Permanecer, é importante destacar que não foram encontrados registros quanto à quantidade de estudantes atendidos pelo PBAE, durante as aulas remotas, ou mesmo durante as aulas híbridas, que retornaram às aulas ainda em 2020.

Assim, não é possível estabelecer uma clara relação entre as atividades desenvolvidas no âmbito do PBAE e a efetiva adesão dos estudantes às aulas remotas ou híbridas. Não obstante a falta de divulgação de informações quanto ao acompanhamento dos estudantes às aulas remotas/híbridas ofertadas pela rede no decorrer de 2020, ao final do ano letivo, o CEE/AM, por meio da Resolução nº 285, regulamentou a progressão estudantil.

Com base na Resolução, foram considerados aprovados todos os estudantes matriculados em escolas da SEDUC/AM, que participaram, integral ou parcialmente, das atividades acadêmicas e que possuíam algum registro de frequências e avaliações no SIGEAM. Já os demais, permaneceram na mesma série em que estavam matriculados em 2020, com vaga garantida para o ano de 2021 (Amazonas, 2020h).

Vale ressaltar que, os registros relacionados ao período de aulas remotas, em conformidade com as orientações que compõem as Diretrizes Pedagógicas para o Regime Especial de Aulas Não Presenciais (Amazonas, 2020f), eram realizados de acordo com o sucesso ou o insucesso obtido pelos profissionais da educação em manter contato com as turmas e pais através de aplicativos de mensagens ou outros dispositivos de comunicação.

Considerando que a Resolução do CEE/AM não estabeleceu um número mínimo de contatos durante cada formato de aulas (remoto/híbrido), é possível que tenham ocorrido casos em que os estudantes, apesar de ter respondido à mensagem da escola durante as aulas remotas

ou ido à escola durante as aulas híbridas apenas uma vez, ainda assim, tenham sido considerados aprovados. Mascaraando, assim, os índices de reprovação e de abandono escolar relativos ao ano de 2020.

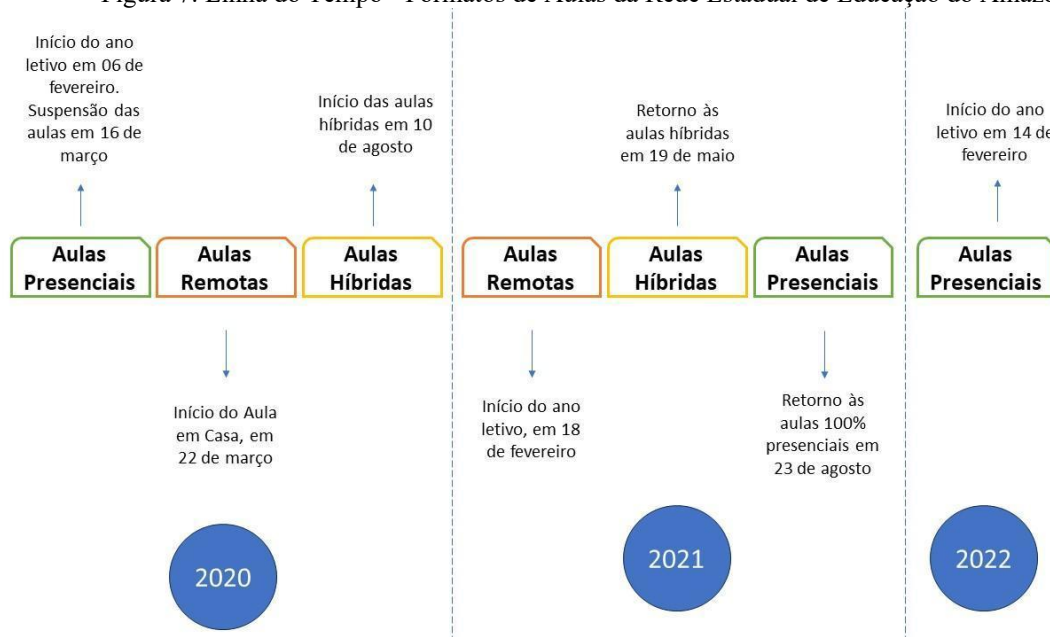
Visto que, aparentemente, tudo ocorreu bem com o retorno às aulas presenciais ainda no início do segundo semestre de 2020, era de se esperar que o início do ano letivo de 2021 transcorresse da mesma forma, provavelmente, evoluindo para o formato 100% presencial o quanto antes, até mesmo porque, pelos motivos já citados, no final de 2020, sob o discurso da possibilidade de adquirir a propalada imunidade de rebanho, houve um afrouxamento das regras de isolamento social, resultando em aglomerações nas festas de fim de ano (Brandão, Mendonça, Sousa, 2023).

O trágico evento ocorrido nas primeiras semanas de janeiro de 2021, devido ao colapso generalizado do sistema de saúde, acendeu o alerta para a necessidade de reorganização do formato de ensino para esse ano, ou seja, foi necessário haver um recuo na estratégia utilizada pela Secretaria.

Segundo Silva et al. (2023, p138),

Os casos de Covid-19 começaram a subir dentre os/as professores/as e demais profissionais da educação que estavam trabalhando nas escolas privadas e públicas que retornaram às suas atividades de forma presencial, chegando a registrar mortes entre esses docentes. A ideia de pioneirismo [...] parece ganhar lugar no Amazonas com uma desastrosa tentativa de servir de exemplo para o país nesse processo de volta à presencialidade.

Figura 7: Linha do Tempo - Formatos de Aulas da Rede Estadual de Educação do Amazonas



Fonte: elaborado pela autora.

Com isso, as aulas de estudantes de toda a rede pública estadual voltavam ao formato do início da pandemia, remoto, sofrendo diversas alterações até o final da emergência sanitária (Figura 7).

A partir da reorganização realizada, em fevereiro de 2021, as aulas foram iniciadas em formato remoto, permanecendo assim até o mês de maio, quando voltaram a ser híbridas (Portal Educa + Amazonas, 2021). Já no final do primeiro semestre, com o avanço da vacinação e a consequente redução no número de casos e óbitos pela doença, o CNE aprovou o Parecer nº06, a partir do qual foram estabelecidas diretrizes nacionais para a implementação das medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar (Brasil, 2021).

Aqui cabe, mais uma vez, ressaltar que, enquanto o Amazonas já havia iniciado, um ano antes, a retomada às aulas presenciais, por meio do formato híbrido, tendo que retornar ao formato remoto logo em seguida, o fazia sem o respaldo nacional para tanto. Contudo, mediante o desenrolar da história, marcado pelo aumento de casos e mortes por covid-19 entre o final de 2020 e o início de 2021, questiona-se se houve realmente uma demora da instância nacional em manifestar-se nesse sentido ou se, ao contrário, o Amazonas precipitou-se ao possibilitar o retorno às aulas presenciais.

Para Silva et al. (2023, p135), “as tomadas de decisões do poder público no campo da educação em cenário pandêmico [...] acabam por revelar as contradições próprias de uma sociedade capitalista e de suas desigualdades estruturais”. Em outras palavras, podemos dizer que, no contexto das políticas públicas, seguindo a lógica capitalista, nada ocorre ou deixa de acontecer por acaso.

Vale lembrar que, de acordo com Sodré (2020), justamente no final do primeiro semestre de 2020, em todo o Brasil, já havia uma certa pressão para o recuo das medidas de distanciamento social, possibilitando a reabertura de atividades como comércios e serviços. Não é absurdo associar o retorno às aulas a um movimento gradativo de retomada dessas atividades, impactando a economia local.

Fato é que, na ausência de orientações nacionais, permitindo ou impedindo o retorno, a Secretaria realizou ações em conformidade com a prerrogativa fornecida pela Resolução nº30/2020 (Amazonas, 2020c) de que os sistemas de ensino tinham autonomia para decidirem questões operacionais quanto ao calendário anual de suas instituições, desde que fosse assegurado o cumprimento da carga horária mínima.

Isso posto, é importante destacar que, enquanto grande parte dos sistemas de ensino pelo país ainda buscavam se adequar ao Parecer nº06 do CNE, a SEDUC/AM, com o respaldo do Decreto Governamental nº44.331 (Amazonas, 2021a), iniciou o retorno às aulas 100% presenciais, a partir de 23 de agosto de 2021, contando com total capacidade de funcionamento das unidades escolares, ou seja, sem a separação dos estudantes por grupos.

De acordo com um relatório apresentado por representantes da Secretaria às equipes gestoras das escolas estaduais durante um evento institucional, quanto às ações relacionadas ao PBAE realizadas em 2021, dos 150.120 estudantes identificados como estando em risco potencial de abandono escolar, 38,9%, isto é, 58.396 não retornaram à sala de aula, até o final do ano letivo.

Não se pode deixar de lembrar que, desde a concepção do PBAE, o critério essencial para considerar o potencial risco de abandono escolar era a falta de contato com a escola durante o ano letivo (Amazonas, 2020a e 2020i). Assim, subentende-se que os 150.120 estudantes alcançados pelo Programa representam aqueles que estavam matriculados, pelo fato de o processo de matrícula entre 2020 e 2021 ter sido automático - obedecendo as orientações da Portaria GS nº311/2020 (Amazonas, 2020d) -, mas não chegaram a participar de qualquer ação promovida pelas escolas, em qualquer um dos formatos de ensino adotados em 2021.

Diante disso, pode-se afirmar que é possível que outros estudantes, além dos alcançados pelo Programa, mesmo que não estejam contabilizados, tenham estado infrequentes, ou seja, apesar de ter registrado algum contato com a escola durante o ano, estiveram fora da escola em algum momento, demandando algum tipo de atenção especial para o efetivo retorno e participação escolar. Nesse sentido, o documento orientativo sobre o PBAE (Amazonas, 2020i, p20) estabelece que ele deve ser realizado de forma associada aos outros esforços já realizados pela Secretaria e pelas escolas, na busca pela diminuição do abandono escolar:

A implementação do PBAE se deu pela necessidade de garantir o retorno dos estudantes à escola no período pós-quarentena da pandemia de Covid-19. No entanto, o problema do abandono escolar não acaba com essa ação. É importante salientar que o abandono escolar tem se apresentado como um grande desafio para a SEDUC-AM ao longo dos últimos anos [...]. Dessa forma, recomenda-se que após a ação de Busca Ativa do Escolar, a Gerência de Programas e Projetos Complementares, por meio do Projeto Permanecer dê continuidade às ações de prevenção e combate ao abandono escolar nas escolas da rede estadual pública de ensino, seguindo os parâmetros que já estão estabelecidos e/ou reestruturados, tanto pelo PBAE quanto pelo Projeto Permanecer.

Sobre a operacionalização do Programa nas escolas participantes da pesquisa realizada para esta tese, as falas dos membros das equipes gestoras revelam importantes estratégias voltadas à redução do abandono escolar, que podem ser compreendidas à luz da teoria de

Martuccelli (2007) como formas institucionais de suporte mobilizadas pelos jovens. Vitor, membro da equipe gestora da Escola Sul, destaca:

Tem até projetos relacionados a isso. Na verdade, teve durante, e depois também continua. É um projeto que vai à procura dos alunos. Tem alguém lá na Coordenadoria que nos orienta e fica responsável para não deixar ter casos de abandono, e tentar trazer o aluno de volta pra escola.

Mateus, membro da equipe gestora da Escola Leste, detalha ainda mais como o Programa Busca Ativa foi operacionalizado nas escolas da rede, adaptando-se ao contexto da pandemia:

Nós temos, na verdade, a Secretaria tem um Programa: Busca Ativa. Esse Programa é focado sempre nesse levantamento dos alunos que ou são muito faltosos, ou estão propensos ao abandono. Esse levantamento é feito com a área administrativa, junto aos docentes. E depois, é feita a ligação, né? Tem todo um procedimento para essa questão de abandono. Já existia antes. A mudança foi na forma de acontecer, né? Antes da pandemia, a gente estava aqui, na secretaria da escola, e fazia as reuniões, né? Os pré-conselhos, para fazer o levantamento dos alunos nessa situação, e tirava um período na semana para fazer ligação, aqui mesmo no ambiente escolar. Durante a pandemia, a gente sabe que ficou home office, né? Então, o que mudou foi isso né? Os levantamentos... porque tinha as frequências online nas atividades, então, tinha como eles acompanharem. Inclusive, a noite é o principal foco desse Programa, porque o índice é... quer dizer, a tendência de abandono é maior no noturno.

As ações descritas por Vitor e Mateus demonstram a tentativa da Secretaria, das Coordenadorias e das escolas, de constituir um suporte institucional ativo diante da prova da permanência escolar, particularmente intensa entre os estudantes do ensino médio noturno durante a pandemia. A síntese das percepções das equipes gestoras sobre essas provas e os suportes mobilizados encontra-se sistematizada no Apêndice F, reforçando a relevância do olhar institucional sobre os desafios enfrentados pelos jovens e sobre as respostas construídas no cotidiano escolar.

Essa relação entre prova e suporte também aparece na fala de Carla, estudante da rede, quando questionada se a escola tentou contatá-la para incentivá-la a retornar às aulas no período de transição entre o ensino remoto e o híbrido:

Sim, várias vezes, assim, demais! Pra eu retornar: você está com muita falta. O que está acontecendo? Venha pra aula. Eu sempre explicava, né? Dizia que estava trabalhando e que eu queria voltar, né? Sempre assim, mas eles ligavam sempre, que era pra mim retornar para a aula. Até que, quando eu não estava indo no começo, né? Ficaram ligando para mim. Aí, para ela, eu falei que eu ia comprar o material. Aí, ela: mas que? Eu hein, mas vem assim mesmo. Vem assistir aula... ficaram no meu pé, aí eu voltei!

O relato de Carla revela a importância de um vínculo relacional entre escola e estudante, que, mesmo em meio a restrições físicas e institucionais, mobiliza formas de cuidado e insistência que se constituem como suporte significativo. Ao acompanhar o(a) jovem em sua

trajetória, mesmo de forma remota, a escola atua como presença simbólica e encorajadora diante da prova de desistência, reforçando o papel das instituições como mediadora de enfrentamentos vividos pelos sujeitos.

Entretanto, independentemente dos esforços institucionais para garantir o retorno dos estudantes infrequentes ou em situação de abandono ao longo de 2021, no final do ano letivo, a Secretaria optou por regulamentar a progressão dos estudantes, por meio da Portaria GS nº1551 (Amazonas, 2021b). Assim como no ano anterior, a medida determinou a aprovação de estudantes que participaram integral ou parcialmente das atividades, o que acabou por mascarar, mais uma vez, os dados reais de reprovação e abandono escolar.

Já em 2022, devido à ampliação da cobertura vacinal, que resultou na diminuição de casos e óbitos por covid-19, tornou-se viável manter o formato de aulas 100% presenciais, como já estava sendo realizado no Amazonas desde 2021. Assim, o Decreto nº 45.112 (Amazonas, 2022), tornou-se um marco ao determinar o retorno às aulas presenciais da rede pública estadual de ensino, em todo o território do estado, a partir de 14 de fevereiro de 2022, permanecendo assim até o final do ano letivo.

Com isso, sem perder de vista os aspectos que colaboraram para o mascaramento dos índices de abandono escolar nas escolas estaduais do Amazonas durante a pandemia, como já mencionado, revela-se importante a análise comparativa entre os anos 2020 a 2022, e os anos que os antecederam, com relação ao abandono escolar.

Enquanto em 2017, 2018 e 2019, os índices de abandono escolar nas escolas estaduais de ensino médio do Amazonas estiveram em torno de 10%, nos três anos seguintes, 2020, 2021 e 2022, os índices registrados foram de 0,20%, 5,90% e 8,40%, respectivamente. Se fosse desconsiderada a informação da existência de orientações da Secretaria quanto à progressão estudantil para os anos 2020 e 2021, seria possível compreender que os dados sugerem que nesses anos, foram raros os estudantes que deixaram de estudar, apontando para o sucesso no alcance do Programa “Aula em Casa” aos estudantes.

Contudo, compreende-se que os dados não são suficientes para mensurar tal alcance, ou mesmo, a efetividade e a eficácia do Programa. Diante disso, assume-se, por meio desta tese, que as ações promovidas pela Secretaria podem não ter sido suficientes para garantir a adesão de estudantes ao Programa “Aula em Casa”, evitando o abandono escolar, especialmente, de jovens trabalhadores matriculados no ensino médio regular noturno das escolas da rede. Por isso, recorre-se às trajetórias de indivíduos que vivenciaram esse importante momento histórico,

a fim de compreender as provas sociais e os suportes que contribuíram para a permanência escolar.

É importante destacar que, no tocante ao diagnóstico e às estratégias de recuperação, que poderiam fornecer indícios sobre a efetividade e a eficácia do Programa, a SEDUC/AM já previa, desde a publicação da Portaria GS nº311/2020 (Amazonas, 2020d), a necessidade de avaliação da aprendizagem. Assim, ainda em 2020, aconteceu a primeira “avaliação interna, diagnóstica e formativa” promovida pela Secretaria no contexto da pandemia, chamada Avaliação de Verificação de Aprendizagem do Amazonas (AVAM) (Saber Mais, 2020). Para as séries correspondentes ao ensino médio, de acordo com informações encontradas na Plataforma Saber Mais+, foram avaliados os seguintes componentes: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Biologia, Física, Química, Inglês, Arte, Sociologia, Filosofia e Educação Física.

Em 2020, visto que, no momento da avaliação, o formato adotado era híbrido, ela ocorreu em dois dias de aplicação. A avaliação ocorreu a partir da segunda semana de retorno às aulas presenciais, contando com a participação de estudantes dos anos finais do ensino fundamental, do ensino médio e da EJA 2º segmento (Saber Mais, 2020) e, no tocante aos estudantes do ensino médio, os resultados denunciam o baixo aproveitamento dos estudantes quanto às aulas remotas (Tabela 1):

Tabela 1: Percentual de acertos - Resultados AVAM 2020, ensino médio regular

SÉRIE	MATUTINO	VESPERTINO	NOTURNO
1ª	28,03%	24,37%	15,71%
2ª	28,89%	26,84%	16,62%
3ª	30,33%	27,14%	20,29%

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados disponibilizados na Plataforma Saber Mais+

Por meio da análise dos resultados, nota-se que os estudantes da 1ª série do ensino médio noturno foram os que obtiveram o menor percentual de acertos na avaliação, quando comparados aos demais estudantes da etapa, o que confirma a defasagem no aprendizado relatada pelos jovens participantes deste estudo.

A constatação da defasagem na aprendizagem dos estudantes do ensino médio noturno, especialmente na 1ª série, não deve ser interpretada de forma simplista ou apenas a partir de indicadores quantitativos como o percentual de acertos em avaliações diagnósticas.

Embora os resultados da AVAM de 2020 evidenciem o baixo rendimento dos estudantes nesse contexto, é necessário problematizar o próprio processo avaliativo e considerar as condições estruturais, emocionais e sociais que impactaram a trajetória desses jovens durante a pandemia.

A lógica de medição padronizada, centrada em conteúdos disciplinares, tende a desconsiderar as desigualdades de acesso ao ensino remoto, as múltiplas formas de engajamento e resistência dos estudantes e os limites enfrentados, como a ausência de internet, dispositivos tecnológicos, apoio familiar e tempo disponível para os estudos em meio ao trabalho.

É necessário, portanto, reconhecer que os baixos desempenhos não dizem respeito apenas à “falta de aprendizado”, mas refletem também as múltiplas provas sociais enfrentadas por esses jovens (Martuccelli, 2007), que foram colocados à prova não apenas no campo escolar, mas em diversas esferas da vida cotidiana.

A defasagem, nesse sentido, é menos um déficit individual e mais um sintoma de um modelo educacional que não se preparou para lidar com as especificidades dos estudantes-trabalhadores, nem antes nem durante a pandemia. A avaliação, ao se limitar a medir resultados finais, corre o risco de inviabilizar os esforços de permanência, as estratégias de enfrentamento e os suportes mobilizados por esses sujeitos em um dos períodos mais críticos da história recente.

Além disso, conforme dados divulgados por meio da Plataforma, é possível perceber que a avaliação foi aplicada novamente mais duas vezes após 2020: em 2022 e em 2023. Contudo, os resultados obtidos não estão disponíveis para consulta, o que inviabiliza o acompanhamento da evolução dos resultados.

Ainda assim, tal comprovação da defasagem na aprendizagem dos estudantes do ensino médio noturno das escolas da rede estadual de ensino do Amazonas sugere que houve baixa adesão ao Programa “Aula em Casa” por parte deste público ou que, por motivos como os apontados pelos participantes deste estudo - sentir falta do ambiente escolar, não ter recursos tecnológicos à disposição ou não conseguir conciliar estudos com o trabalho - a oferta das aulas remotas e do acompanhamento dos profissionais da educação por meio de aplicativos de mensagem não foi suficiente para garantir a efetividade da escolarização durante o período pandêmico.

4. DESAFIOS DA PERMANÊNCIA: AS PROVAS SOCIAIS ENFRENTADAS POR JOVENS ESTUDANTES-TRABALHADORES NO AMAZONAS DURANTE A PANDEMIA

Embora seja sabido que grande parte dos estudantes do ensino médio regular noturno são jovens trabalhadores (Brasil, 2011), é importante destacar que esse público é heterogêneo, incluindo pessoas de diferentes faixas etárias e trajetórias de vida. Mesmo entre os jovens, há diferenças marcantes que precisam ser consideradas para uma compreensão mais apurada de suas experiências escolares.

Diante dessa diversidade, torna-se fundamental apresentar de maneira mais detalhada o perfil dos participantes desta pesquisa. Para isso, os Quadros 2 e 3 trazem informações específicas sobre os 19 jovens que participaram das entrevistas nas escolas Leste e Sul respectivamente:

Quadro 2: Perfil dos jovens estudantes-trabalhadores da Escola Leste

NOME FICTÍCIO	IDADE	GÊNERO	SITUAÇÃO OCUPACIONAL²⁴	OCUPAÇÃO MAIS RECENTE
Artur	19	Masculino	Fazendo bicos	Pedreiro e Soldador
Bernardo	22	Masculino	Fazendo bicos	Ajudante de pedreiro
Carla	21	Feminino	Trabalhando com carteira assinada	Vendedora
Davi	18	Masculino	Trabalhando em local fixo, sem carteira assinada	Atendente
Elias	24	Masculino	Trabalhando em local fixo, sem carteira assinada	Vendedor
Fernando	22	Masculino	Desempregado	Vendedor
Gabriel	19	Masculino	Fazendo bicos	Barbeiro
Henrique	19	Masculino	Trabalhando em local fixo, sem carteira assinada	Atendente
Ingrid	28	Feminino	Desempregada	Atendente
Jéssica	18	Feminino	Trabalhando com carteira assinada	Jovem Aprendiz

Fonte: elaborado pela autora, a partir da coleta de dados.

Quadro 3: Perfil dos jovens estudantes-trabalhadores da Escola Sul

NOME FICTÍCIO	IDADE	GÊNERO	SITUAÇÃO OCUPACIONAL	OCUPAÇÃO MAIS RECENTE
Leandro	18	Masculino	Trabalhando com carteira assinada	Assistente Financeiro
Marcos	19	Masculino	Fazendo bicos	Auxiliar de Almoxarifado
Natália	19	Feminino	Trabalhando em local fixo, sem carteira assinada	Vendedora

²⁴ A Situação Ocupacional mencionada nos Quadros 2 e 3 refere-se ao momento em que a entrevista foi realizada. Como é possível perceber no Perfil Descritivo dos participantes, disponível no Apêndice E, houve alteração na situação de alguns jovens no período entre o início da coleta dos dados e a entrevista.

Otávio	18	Masculino	Desempregado	Atendente
Patrícia	20	Feminino	Desempregada	Operadora de Caixa
Rafael	18	Masculino	Trabalhando em local fixo, sem carteira assinada	Vendedor
Sandra	18	Feminino	Trabalhando com carteira assinada	Frentista
Tuane	18	Feminino	Fazendo bicos	Babá
Úrsula	18	Feminino	Trabalhando em local fixo, sem carteira assinada	Atendente

Fonte: elaborado pela autora, a partir da coleta de dados.

Considerando os dados coletados desde o preenchimento dos questionários socioeconômicos e demográficos, a amostra da pesquisa foi composta por 128 estudantes, com idades entre 16 e 43 anos, sendo possível observar um equilíbrio entre pessoas do gênero feminino (48,4%) e do gênero masculino (46,1%) dentre os participantes.

Conforme a classificação disposta na Lei nº 12.852/2013, Estatuto da Juventude (Brasil, 2013), são jovens as pessoas entre 15 e 29 anos. Dentre os participantes do estudo, 117 encontram-se nesta faixa etária. Portanto, pode-se dizer que as turmas da 3ª série do ensino médio noturno das escolas Norte e Sul são compostas, predominantemente, por jovens, embora uma pequena parte (8,5%) represente pessoas de outras faixas etárias.

Ao analisar os dados obtidos por meio da aplicação do questionário, chama a atenção o fato de que, mesmo que a maioria dos estudantes sejam jovens, outras características os diferenciam, como por exemplo: alguns moram sozinhos (3%), enquanto outros têm famílias numerosas, com mais de 4 pessoas, ocupando a mesma casa (67,9%); existem os que trabalham ou estão procurando emprego (69,5%), e aqueles dedicam-se exclusivamente aos estudos (30,5%); dentre os que trabalham, alguns fazem bicos (19,31%), enquanto outros trabalham em local fixo, com ou sem carteira assinada (23,8% e 33%, respectivamente); e há, ainda, aqueles que estão retornando à escola após um longo período de afastamento (27,3%), mas também existem aqueles que não possuem um histórico de reprovações, abandono ou evasão escolar (72,7%).

Ou seja, nem todos os jovens compartilham da mesma jornada acadêmica, pessoal e profissional até aqui e, possivelmente, suas rotinas e aspirações para o futuro também não são homogêneas. Tal constatação corrobora com a afirmação do Conselho Nacional de Juventude (CONJUBE) de que:

[...] ser jovem no Brasil contemporâneo é estar imerso - por opção ou por origem - em uma multiplicidade de identidades, posições e vivências. Daí a importância do reconhecimento da existência de diversas juventudes no país, compondo um complexo mosaico de experiências que precisam ser valorizadas no sentido de se promover os direitos dos/das jovens. (Brasil, 2006, p5)

Compreender essas trajetórias à luz da teoria das provas sociais de Martuccelli (2007) nos permite reconhecer que os jovens, embora submetidos a marcos estruturais comuns, enfrentam provas singulares e individualizadas, como conciliar o trabalho e os estudos, lidar com a ausência de estrutura familiar, ou retomar os estudos após o abandono. Cada uma dessas situações representa uma prova social, no sentido de Martuccelli, pois exige do sujeito uma resposta particular diante de um desafio que, embora possa ser compartilhado, é vivido de forma pessoal.

Assim, este estudo, ao buscar compreender suas trajetórias, contribui para a promoção de direitos e para o debate sobre políticas públicas voltadas à permanência e ao sucesso escolar de jovens estudantes-trabalhadores. Como aponta Sposito (2005), compreender a condição juvenil no Brasil é um desafio, não apenas por causa da reconhecida pluralidade mas, sobretudo, por causa da forma como a juventude foi interpretada pela sociedade por muito tempo, com estigmas e generalizações.

Segundo Abramo (2005), pelo menos até a década de 1960, no Brasil, no contexto de implantação de políticas públicas, a figura que representava a juventude era a de jovens escolarizados da classe média e a preocupação girava em torno daquilo que deveriam perpetuar ou transformar no contexto cultural e político herdados, assumindo, ainda que indiretamente, que não havia lugar para os jovens de classes mais baixas participarem da construção do futuro premente.

Talvez em consequência dessa invisibilidade da juventude não pertencente às classes média e alta, anos mais tarde, diante de uma “onda de pânico social” (Abramo, 2005, p38), percebeu-se a necessidade de mobilização em defesa dos direitos de crianças e adolescentes em situação de risco, resultando na criação de dispositivos de proteção a esse público, como o ECA, em 1990. Apesar de representar um grande avanço, essa identificação da juventude com a figura de crianças e adolescentes vulneráveis ainda não dava conta de abarcar a realidade.

Até mesmo porque, sair da fase correspondente à adolescência não garante, automaticamente, a resolução das condições que levam à vulnerabilidade, pelo contrário, às vezes, elas podem até ser agravadas, dependendo das oportunidades de acesso à escolarização, ao mercado de trabalho e à proteção à saúde, por exemplo. Assim, com o tempo, os próprios

jovens começaram a trazer ao debate público questões concernentes ao que se chama de condição e de situação juvenil:

A noção de condição juvenil remete, em primeiro lugar, a uma etapa do ciclo da vida, de ligação (transição, diz a noção clássica) entre a infância, tempo da primeira fase de desenvolvimento corporal (físico, emocional, intelectual) e da primeira socialização, de quase total dependência e necessidade de proteção, para a idade adulta, em tese a do ápice do desenvolvimento e de plena cidadania, que diz respeito, principalmente, a se tornar capaz de exercer as dimensões de produção (sustentar a si próprio e a outros), reprodução (gerar e cuidar dos filhos) e participação (nas decisões, deveres e direitos que regulam a sociedade). (Abramo, 2005, p40)

Diante do conceito estabelecido por Abramo, compreende-se que a condição juvenil está diretamente ligada à percepção das sociedades sobre essa fase da vida, podendo variar conforme as gerações e os contextos culturais. Já a situação juvenil, conforme a autora (Abramo, 2005, p42), “revela o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais - classe, gênero, etnia etc”.

Assim, é correto afirmar que, embora estejam sob o mesmo contexto histórico e cultural (condição juvenil), existem aspectos relacionados à sua identidade e ao seu cotidiano (situação juvenil) que diferenciam os jovens e, compreender tais singularidades é fundamental para a promoção da garantia de direitos às juventudes.

Diante disso, neste estudo, parte-se do pressuposto de que ser jovem é um fator balizador para a tomada de decisões que dizem respeito à vida dos sujeitos, porém, não é o único, ou seja, permanecer ou abandonar a escola não ocorre apenas pelo fato de serem jovens. A decisão está mais relacionada à situação do que ao contexto juvenil. Por exemplo, algo que difere os participantes deste estudo selecionados para participarem da fase de entrevistas dos demais jovens que estudam na mesma série e turno é o fato de conciliar os estudos com o trabalho²⁵, uma prova social cotidiana que marca profundamente suas trajetórias.

Segundo Franzoi et al. (2019), alguns autores propõem que tais sujeitos sejam chamados de trabalhadores estudantes, por acreditarem que são, primeiramente, trabalhadores e, por opção ou para cumprir uma obrigação, tornam-se também estudantes. Contudo, no contexto desta pesquisa, optou-se por chamá-los de jovens estudantes-trabalhadores, por considerar que o que se pretende compreender por meio deste estudo diz respeito à relação dos jovens com a escola, mais especificamente, com o ensino médio noturno, enquanto conciliam suas trajetórias acadêmica e profissional, partindo do reconhecimento de que:

²⁵ Ao comparar os resultados das Pnads Contínuas referentes aos anos 2019 e 2022 (IBGE, 2020 e 2023), nota-se que, durante a pandemia, houve aumento no percentual de pessoas entre 17 e 29 que conciliavam os estudos, na educação básica, superior ou qualificação profissional, com o trabalho, passando de 23,8% em 2019 para 26,8% em 2022.

O não lugar do estudante trabalhador – sua invisibilidade na escola, a distância entre intenções expressas no marco regulatório e a sua efetivação – nos leva a concluir que o direito pleno à educação básica de estudantes que necessitam trabalhar e estudar de forma concomitante não vem sendo garantido. Apesar dos avanços no marco regulatório em relação ao direito ao Ensino Médio, seja quanto à sua obrigatoriedade, seja quanto ao que deve ser ofertado, ou até mesmo diretrizes que reconhecem as especificidades do estudante que trabalha, as políticas educacionais carecem de efetividade – a começar pela inexistência de um diagnóstico baseado em dados estatísticos, como monitoramento da situação deste estudante. A falta de dados e diagnósticos mais precisos faz parte de um círculo vicioso: não são produzidos porque não há uma atenção para este segmento. E a falta de informações contribui para o não enfrentamento do problema. Da mesma forma, as escolas também não têm informações sistematizadas sobre os estudantes trabalhadores. (Franzoi et al., 2019, p18)

Essa constatação é particularmente relevante à luz da teoria de Martuccelli (2007), na medida em que evidencia como a escola, enquanto instituição central de socialização, tende a ignorar as provas específicas enfrentadas por determinados sujeitos, como os estudantes que acumulam responsabilidades laborais. A ausência de políticas públicas direcionadas, a falta de diagnósticos oficiais e a invisibilização das rotinas desses jovens representam não apenas lacunas institucionais, mas também dispositivos de produção de desigualdade e de exposição de provas sociais sistematicamente ignoradas.

O cenário se revela preocupante, na medida em que se compreende que não é possível promover melhorias no ensino ofertado a um público desconhecido, que tem sua situação juvenil premeditadamente invisibilizada²⁶. Assim, o que se observa, quando muito, são apenas iniciativas isoladas, promovidas por equipes gestoras mais sensíveis, que percebem a necessidade de estimular a permanência escolar de alguns trabalhadores. Àqueles que não podem contar com tal sensibilidade, resta-lhes estabelecer prioridades para decidir se dedicam-se exclusivamente aos estudos, ou ao trabalho, ou se vale a pena conciliar as duas atividades.

Na concepção de Silva Filho, Araújo e Costa (2020), mesmo aqueles que dedicam-se exclusivamente aos estudos, se estiverem em busca de um emprego, podem ser considerados estudantes-trabalhadores. Por esse motivo, os jovens que estavam em busca de um emprego durante a fase de coleta de dados deste estudo foram convidados a participarem da fase de entrevistas, assim como aqueles que estavam trabalhando.

²⁶ Diz-se que a invisibilização da presença do jovem trabalhador na escola é premeditada porque, ao garantir melhores condições para continuidade dos estudos, aliada à qualidade do ensino, seria possível a esse público superar o contexto de exploração ao qual está, historicamente, submetido. A quem isso seria interessante, se não apenas às classes mais pobres, que passariam a ocupar outros lugares, destinados às classes média e alta? Não há interesse político - materializado em forma de implantação de políticas públicas coerentes -, embora, às vezes, a simples citação de sua existência em documentos oficiais, como Resoluções do CNE, possam fazer parecer que há.

A análise das trajetórias dos 19 jovens entrevistados permitiu identificar um conjunto de provas sociais enfrentadas por eles ao longo de sua experiência de conciliação entre trabalho, ou sua busca, e a escolarização no ensino médio noturno. Tais provas são apresentadas a seguir, conforme os referenciais teóricos adotados neste estudo.

4.1 As provas sociais presentes no cotidiano de jovens estudantes-trabalhadores durante a pandemia em Manaus

Embora remeta, em um primeiro momento, aos desafios cotidianos enfrentados pelos indivíduos, a noção de prova social, proposta por Martuccelli (2007), refere-se a mais do que simples dificuldades de ordem pessoal. Trata-se de situações que, embora experienciadas singularmente por cada sujeito, têm origem em contextos históricos, sociais e institucionais, e, por isso, não podem ser analisadas de forma isolada. A prova social é, portanto, simultaneamente individual e coletiva. Individual porque é vivida e elaborada subjetivamente, e coletiva porque é imposta por condições estruturais e contextuais que afetam amplos grupos sociais.

Nesse sentido, Reis e Dayrell (2018, p88) descrevem a prova social como “um conjunto de desafios estruturais e por isso comuns a todos os indivíduos de um coletivo, que por sua vez percebem e respondem aos desafios de maneiras diversas”. Tal definição permite compreender que, embora jovens compartilhem um mesmo contexto histórico, como o da pandemia de covid-19, e enfrentem provas similares, suas respostas, estratégias e modos de elaboração são marcadamente distintos, revelando suas trajetórias singulares.

Entre as provas sociais frequentemente enfrentadas por jovens brasileiros, destacam-se questões como desigualdade de oportunidades, exigências contraditórias entre formação e inserção no mundo do trabalho, estigmas sociais associados à juventude periférica, entre outras. No caso dos estudantes-trabalhadores do ensino médio noturno, esses desafios adquirem contornos ainda mais específicos, sobretudo quando observados sob a lente da pandemia de covid-19.

Ao ouvir e analisar as falas de jovens estudantes-trabalhadores que vivenciaram a pandemia em Manaus, percebe-se a presença marcante de desafios estruturais que, possivelmente, já faziam parte de suas vidas antes do contexto pandêmico mas que foram intensificados no decorrer da emergência sanitária. Essas provas (Quadro 4) não são apenas obstáculos pontuais, mas sim exigências estruturais que interpõem-se às suas trajetórias, exigindo respostas, reajustes e suportes diversos para que se possa prosseguir.

Quadro 4: Provas sociais enfrentadas por jovens estudantes-trabalhadores durante a pandemia em Manaus

Provas sociais	Definição	Frequência
Dificuldade de adaptação ao modelo remoto	Desafios relacionados ao acompanhamento das aulas ministradas durante o período de isolamento social: dificuldade de aprendizagem, falta de motivação, falta de interação com professores e colegas, falta de estrutura para estudos em casa, falta de acesso a recursos tecnológicos, e/ou falta de acompanhamento da escola.	94,7%
Conciliar trabalho e estudos	Desafios relacionados ao acúmulo de papeis: pressão social e familiar por responsabilidade financeira, cansaço físico e mental e/ou carga horária de trabalho extensa.	89,4%
Histórico de reprovações, abandono ou evasão escolar	Desafios relacionados à defasagem na aprendizagem devido a vivências no ensino fundamental.	47,3%
Problemas de saúde	Desafios relacionados ao acesso a tratamentos médicos e/ou internações dos estudantes ou óbitos de familiares por covid-19, impactando a organização familiar.	10,5%

Fonte: elaborado pela autora, com base na coleta de dados realizada.

O Quadro 4 apresenta as principais provas identificadas nas entrevistas, bem como a frequência com que foram mencionadas pelos participantes. Embora os problemas de saúde decorrentes da infecção por covid-19 constituam um aspecto relevante, com implicações importantes para a permanência escolar, optou-se por não aprofundar sua análise neste momento, dado que esse tema já foi discutido nos capítulos anteriores, dedicados às especificidades da pandemia.

Assim, as seções seguintes se concentram na análise e discussão das demais provas sociais que emergiram com maior ênfase nos relatos dos jovens: dificuldades de adaptação ao ensino remoto, conciliação entre trabalho e estudos e histórico de reprovações, abandono ou evasão escolar. Cada uma dessas provas será examinada à luz da teoria das provas sociais, considerando os modos como foram subjetivamente vividas.

4.1.1. Dificuldade de adaptação ao modelo remoto: a adesão de jovens-estudantes trabalhadores aos diferentes formatos de ensino no decorrer da pandemia

Embora a SEDUC/AM tenha divulgado, ainda em 2020, os resultados de uma pesquisa de satisfação com pais/responsáveis e profissionais da educação, no contexto do Plano de Retorno às Aulas Presenciais (Amazonas, 2020a), os dados apresentados não necessariamente

dão conta de refletir a experiência real de adesão dos estudantes²⁷ ao ensino remoto, tampouco as formas de acompanhamento efetivo realizado por professores e equipes gestoras. Essa limitação se acentua no caso de jovens estudantes-trabalhadores do ensino médio noturno, cujas rotinas, marcadas por sobrecarga de responsabilidades e vulnerabilidades materiais, colocam-nos em posição especialmente sensível diante das exigências de reorganização da vida escolar provocadas pela pandemia.

Como mencionado, a oferta do ensino na rede pública estadual do Amazonas, durante a pandemia, foi marcada por alternâncias no formato de aulas remotas, híbridas e presenciais, sendo que o primeiro e o segundo formato foram vivenciados duas vezes cada um, em anos letivos distintos. Imagina-se que, a cada alteração no formato do ensino, era demandada nova adaptação a estudantes e a profissionais da educação, impondo um conjunto de provas sociais que diziam respeito à capacidade de lidar com transformações na organização da vida escolar, doméstica e profissional.

Nesse sentido, durante as entrevistas realizadas nas Escolas Leste e Sul, os jovens foram questionados quanto ao acompanhamento das aulas oferecidas nos distintos formatos. Em seus relatos, ficaram evidentes os desafios à adesão ao Programa “Aula em Casa”, os quais foram citados pela maior parte dos entrevistados (94,7%): dificuldade de aprendizagem, devido à diferença entre o ritmo da ministração das aulas presenciais e das aulas remotas; falta de motivação, diante das incertezas quanto ao tempo em que as aulas deveriam permanecer no formato remoto; falta de interação com professores e colegas, dificultando o esclarecimento de dúvidas e a troca de informações; falta de estrutura para estudos em casa, principalmente em meio a famílias numerosas e de baixa renda; falta de acesso a recursos tecnológicos como televisão ou celular com acesso à internet ou falta de familiaridade com o uso de recursos tecnológicos; e falta de acompanhamento da escola, em especial, nos casos de jovens que relataram terem ficado sem celular durante a pandemia, impossibilitando o acesso ao grupo de mensagens da escola.

Dentre os dezenove estudantes entrevistados, apenas um relatou ter acompanhado todas as aulas remotas em 2020 e 2021. Trata-se de Bernardo, de 22 anos, que trabalha fazendo bicos, e afirmou ter acompanhado todas as aulas pela internet e, ainda, ter mantido contato direto com os professores, realizando e entregando todas as atividades propostas por eles.

²⁷ Conforme Oliveira, Carvalho e Dolzane (2022, p.176), “em Manaus, o Projeto Aula em Casa alcançou cerca de 88% e 94% dos estudantes matriculados na rede estadual de ensino nos anos de 2020 e 2021, respectivamente, considerando as respostas ao link de formulário Google aplicado pela Secretaria de Educação e Desporto no período das atividades remotas”. Porém, não foram encontrados registros oficiais da Secretaria quanto a estes percentuais.

Porém, ainda assim, Bernardo confessou que não foi fácil atingir seu objetivo, por causa do ambiente familiar, segundo ele, “muito agitado e barulhento”, dificultando a aprendizagem. Para ele, apesar de o ambiente escolar ser, muitas vezes, agitado também, com a figura do professor como autoridade, torna-se muito mais fácil de estudar. Nesse sentido, transformar o espaço doméstico em um ambiente propício à aprendizagem configurou-se como uma prova cotidiana para ele e para outros jovens em situação semelhante.

O impacto da ausência do professor como mediador do processo de aprendizagem também é evidenciado em outros relatos. Artur, por exemplo, aponta a diferença de ritmo entre os dois formatos: “a explicação era rápida... ela explicava, mas não tem diálogo com o próprio aluno, aí, tipo, se eu não entendi, não tem como perguntar de novo”. Sua fala explicita a frustração com a impossibilidade de interações espontâneas e esclarecedoras, típicas do ensino presencial.

No mesmo sentido, Carla destaca que, durante as aulas remotas, se o estudante não entendeu “tem que dar teu jeito, vamos dizer assim, porque não tem um professor ali presente, pra te explicar direitinho. [...] Porque, querendo ou não, o professor ajuda muito o aluno dele.” Nas perspectivas de Artur e Carla, o fato de não ter o professor por perto para tirar as dúvidas pode ser muito prejudicial ao aprendizado ou mesmo um fator capaz de contribuir para a desmotivação.

Esses relatos reforçam a compreensão de que a dificuldade de adaptação ao modelo remoto não se restringe a aspectos técnicos ou logísticos. Trata-se de uma prova complexa, que articula elementos materiais, emocionais, sociais e pedagógicos, atravessando condições de vida dos estudantes e impactando diretamente sua permanência na escola.

Corroborando as falas de Bernardo, Carla e Artur, destaca-se a percepção de Souza (2016, p36) de que “os professores ainda são referências para a motivação do aluno, influenciando no sentido da escola para o mesmo e na sua postura mediante os estudos”. Essa relação entre presença docente e engajamento estudantil aparece também na fala de Elias, ao expressar sobre a diferença entre a aula presencial e a transmitida pela televisão: “vou ser sincero, eu creio que pela atenção do professor, quando ele está dando aula pra ti... tu tá vendo o professor! Quando é na televisão, é como assistir qualquer outro programa, tu vai deixar lá a televisão de lado, e vai fazer outras coisas”.

A fala de Elias ilustra bem como, na ausência de mediações eficazes, o ensino remoto perde seu sentido e sua centralidade no cotidiano dos jovens, tornando-se apenas mais uma atividade entre tantas outras disputando sua atenção. Trata-se, portanto, de uma prova social marcada pela descontinuidade de vínculos escolares, pela desestruturação dos tempos e espaços

de estudo, e pela exigência de reorganização subjetiva frente a um modelo de ensino que não considerava suas condições materiais, emocionais e simbólicas.

De forma complementar, na opinião de Jéssica, muitos estudantes só participaram, de alguma forma, durante as aulas remotas, para não serem prejudicados mais adiante, como se fosse apenas para cumprir um rito: “na remota, a gente só faz por fazer, pesquisa alguma coisa, manda, e é só isso”. A fala de Jéssica tem uma íntima relação com a percepção de professores do ensino médio noturno, descrita por Souza (2016), ao relatarem sobre o comportamento dos estudantes como sendo só “para fazer número”.

Quando a jovem confessa ter feito atividades apenas por fazer, ela revela que, possivelmente, seu comprometimento é muito mais com a possibilidade de manter o vínculo com a escola, no intuito de obter um diploma, do que com a necessidade de aprender os conteúdos ministrados, o que pode nos oferecer pistas sobre a motivação de alguns jovens para permanecerem estudando, apesar dos desafios impostos pela pandemia. Nesse sentido, a fala de Jéssica pode ser interpretada como uma manifestação de uma prova social imposta por um sistema escolar que exige dos jovens uma presença e uma participação mínima, mesmo sem garantir condições reais de aprendizado. Exigência essa que, como destaca Martuccelli (2007), implica uma prova vivida de maneira singular por cada indivíduo, embora referida a um contexto comum.

Ainda sobre a fala de Jéssica, nota-se que ela não faz referência às aulas disponíveis nos canais de TV e na internet, subentendendo-se que seu contato maior foi com os professores, por meio de aplicativos de mensagens como previsto desde a Resolução nº30/2020 (Amazonas, 2020c) do CEE/AM e da Portaria GS nº311/2020 (Amazonas, 2020d). Essa realidade também foi citada por Ingrid, de forma mais detalhada:

Não assisti tanto as aulas pela TV. Era o professor mesmo que chegava e passava os assuntos lá no grupo. Eles mandavam em texto, explicando, depois mandavam os exercícios pra gente fazer. A gente pegava, fazia no caderno, batia um print e mandava pra eles avaliarem.

Esses relatos revelam que o contato com os profissionais da educação, no lugar de ser um recurso complementar às aulas teóricas, representou, para alguns estudantes, um recurso alternativo, ou seja, ao invés de acompanhar as aulas pelas plataformas digitais, alguns estudantes limitaram-se, por escolha ou por outras circunstâncias não especificadas, ao estudo de materiais enviados pelos professores, e realização de atividades.

Contudo, na análise das falas dos participantes da pesquisa, chama a atenção o fato de sete, dentre os dezenove entrevistados, relatarem não ter tido acesso às aulas ou ao grupo de mensagem da escola, durante a maior parte das aulas remotas, devido à falta de aparelho celular

com internet ou por, na falta deste, terem que compartilhar o uso da televisão com outros moradores da residência, inviabilizando o acompanhamento adequado das aulas.

Tal aspecto evidenciado pelos jovens confirma a afirmação de Silva et al. (2023, p6), de que “o desigual acesso à internet e aos recursos tecnológicos, com recortes decisivos de classe, raça e etnia, gênero e localização geográfica, desenhou experiências diversificadas ao longo dos anos letivos de 2020 e de 2021”. Em um mundo moderno e globalizado, para muitos, pode ser impensável um dia a dia sem as facilidades que recursos tecnológicos, como aparelhos celulares com internet, por exemplo, podem oferecer. Porém, essa ainda é a realidade de muitas famílias, especialmente em regiões periféricas e em contextos de vulnerabilidade social.

Diante dessa constatação, é importante reafirmar que a pandemia apenas intensificou as desigualdades já existentes. Nesse sentido, Lopes (2021) aponta importantes questões associadas ao quadro social amazonense no período pandêmico: o genocídio, tanto em cenários urbanos quanto em comunidades tradicionais; a ampliação de vulnerabilidades de diversas ordens; as dificuldades de deslocamento para recebimento do auxílio emergencial; o aumento da violência contra mulheres e crianças; a sobrecarga para as mulheres no trabalho, nos afazeres domésticos e nos cuidados dos filhos; as limitações no acesso à internet para a garantia da continuidade dos estudos; e a saída da escola de crianças e jovens.

Esses elementos, quando lidos à luz da teoria das provas sociais, reforçam a ideia de que a experiência da pandemia impôs aos jovens estudantes-trabalhadores um conjunto complexo de provas interligadas, exigências relacionadas não apenas ao desempenho escolar, mas à sua permanência nas estruturas sociais fundamentais (família, escola, trabalho), exigências que desafiaram sua agência e mobilizaram diferentes suportes para que pudessem seguir em frente.

Além disso, deve-se considerar que o fato de um estudante, independente de sua classe social, possuir determinado recurso tecnológico, não garante, automaticamente, que ele saiba como utilizá-lo para a realização de atividades acadêmicas (Jiménez; Elías, 2021). Nesse sentido, Oliveira, Carvalho e Dolzane (2022, p177) destacam que:

Embora a SEDUC/AM tenha disponibilizado aulas teóricas nas diversas mídias, o reforço com os estudantes por meio da mediação on-line não foi eficaz em sua totalidade. [...] No período pré-pandemia, a dificuldade de acesso à informação era mascarada pelo movimento das redes sociais, como Facebook, Instagram e etc., pois o mesmo estudante engajado nas redes sociais demonstrava dificuldade em pesquisas nos sites de buscas e na curadoria de informações acadêmicas. O desenvolvimento da competência digital não pode ser negligenciado pela escola, tendo a escola papel fundamental no processo de letramento digital.

Assim, subentende-se que é possível que assistir às videoaulas, ler os livros digitais, ou acessar outros recursos didáticos, fazer e entregar as atividades propostas pode ter sido mais

um desafio mesmo para aqueles estudantes que possuíam os recursos tecnológicos para manterem contato com os professores por meio de aplicativos de mensagens.

Diante do relato dos participantes, nota-se que, apesar de nenhum dos jovens ter declarado que nunca acompanhou ao Programa “Aula em Casa” - o que transmite a falsa impressão de que todos os entrevistados aderiram ao Programa -, a maior parte deles confessou ter acompanhado muito pouco, tanto das aulas disponibilizadas por meio da televisão ou da internet, quanto do contato com os professores via aplicativos de mensagem, tendo uma melhor adesão ao formato híbrido ou presencial.

Ao se referir às aulas híbridas, Artur disparou: “nesse período, eu não faltei. Eu saía um pouco mais cedo... como eu trabalho com o meu pai, eu saía um pouco cedo e vinha pra aula”. Otávio também afirmou: “às vezes, eu até conseguia acompanhar online, mas não era sempre. Mas, quando era presencialmente, eu sempre aparecia”.

No mesmo sentido, observa-se na fala de Bernardo certa satisfação ao relatar seu retorno às aulas alternadas, nos dias em que aconteciam de forma presencial: “quando voltou um pouco ao presencial, tipo, comecei a vim todo dia, então foi melhor assim. Eu achei melhor. Aí, eu vim todo santo dia. E quando voltou a ser normal, ficou melhor ainda!”

Esse retorno é associado a uma melhora na experiência escolar, o que, em certa medida, pode ser interpretado como uma crítica ao modelo remoto ou ao formato híbrido adotado. Ingrid, por exemplo, comenta: “isso de ser um dia sim, um dia não, quebrou bastante o aprendizado.” Para ela, disciplinas como matemática e química foram particularmente prejudicadas nesse formato.

Ainda assim, por meio da fala de alguns estudantes, pode-se perceber que nem tudo foram flores no retorno ao presencial, ou seja, não bastou voltar para a sala de aula para que tudo, magicamente, fosse resolvido. Principalmente, com relação àqueles conteúdos que foram ministrados durante o período de aulas remotas, não acompanhadas apropriadamente por eles, como já mencionado ao tratar sobre o resultado da AVAM 2020. Esse aspecto fica bastante claro na fala de Raquel: “Vou ser bem sincera aqui. Tem algumas matérias que eu tenho uma complicação... como: exatas, eu sou de boas. Mas, eu não aprendi direito no primeiro ano, e aí, eu acabo não sendo tão boa assim né? Prejudicou mais.”

É importante ressaltar que, apesar da categorização realizada em relação às falas dos participantes, muitas das vezes, as falas fazem referência a aspectos que se entrelaçam, como no caso de Tuane que, além de não ter recursos tecnológicos próprios, teve dificuldade de conciliar os estudos com as exigências do trabalho:

Eu, praticamente, acompanhei muito pouco. Muito pouco mesmo. É que, tipo assim, quando eu tinha folga, era o dia que eu mais procurava saber de alguma coisa... pegava as atividades com os colegas. E, às vezes, acho que, no máximo, umas 5 vezes, eu consegui acompanhar pela TV. Das outras, sempre foi pelo Youtube. Mesmo assim, era raro porque, a gente só tem um computador em casa, que é um notebook né? Aí, ele é da minha irmã. Então, a gente tinha que compartilhar, igual compartilha a TV. Ficava um pouco difícil de usar. Nesse tempo, era mais ou menos uma vez por semana que eu conseguia usar e fazer o que tinha pra fazer.

A fala de Tuane revela como a vivência das provas sociais durante o ensino remoto envolveu não apenas o acesso precário a recursos tecnológicos, mas também as exigências de organização do tempo e conciliação de responsabilidades, desafios que exigiram estratégias de superação constantemente reinventadas pelos jovens, com ou sem apoio direto da escola.

A análise das experiências dos jovens estudantes-trabalhadores durante a pandemia revelou que a adaptação ao ensino remoto representou apenas uma das provas enfrentadas por esse grupo. Para muitos deles, o maior desafio não foi apenas acessar os conteúdos escolares ou manter-se conectados com a escola, mas conciliar as exigências do trabalho com os compromissos escolares em um contexto de incertezas e vulnerabilidades ampliadas.

A necessidade de contribuir com a renda familiar, aliada à sobrecarga imposta pela rotina de trabalho, tornou a permanência na escola ainda mais difícil. Nesse cenário, tempo e energia, recursos já escassos na vida de muitos estudantes do ensino médio noturno, tornaram-se ainda mais limitados, exigindo esforços adicionais para que esses jovens mantivessem, de alguma forma, o vínculo com a educação formal.

Como se verá adiante, os relatos indicam que a pandemia intensificou dilemas cotidianos já vividos por esses sujeitos, tornando mais evidente a ausência de políticas públicas voltadas ao suporte efetivo de quem precisa equilibrar trabalho e estudo para garantir sua própria sobrevivência e a de sua família.

4.1.2 Conciliar trabalho e estudos: os jovens, a escola e o mercado de trabalho

Para os jovens estudantes do ensino médio noturno, a experiência escolar é marcada por um contexto de múltiplas exigências e responsabilidades. A escola, longe de ocupar um lugar central exclusivo em suas rotinas, disputa espaço com o trabalho, com as demandas familiares e com os próprios desafios da juventude. A pandemia de covid-19, ao reconfigurar as dinâmicas de ensino e aprofundar desigualdades sociais, evidenciou ainda mais a sobreposição de tarefas que esses jovens precisam administrar diariamente.

À luz da teoria de Martuccelli (2007), o trabalho aparece como uma das principais provas enfrentadas por esses sujeitos. Trata-se de uma exigência social que impõe esforços de

adaptação, resistência e, muitas vezes, renúncia, especialmente quando entra em conflito com o ideal de permanência e sucesso escolar. Como o autor aponta, as provas não se impõem apenas como obstáculos, mas como experiências formativas que exigem posicionamentos, reações e reinvenções.

Assim como Tuane, grande parte dos entrevistados relatou a dificuldade em conciliar os estudos com o trabalho. Sabe-se que essa é uma realidade já vivenciada por muitos fora do contexto pandêmico, tornando-se acentuada nesse momento. Até porque, como apontado por Sodré (2020), diante da necessidade de preservação de pessoas com a saúde mais debilitada, para que não se expusessem ao vírus, as pessoas mais jovens assumiram com maior intensidade os postos de trabalho existentes, ainda que com direitos desprotegidos, com o intuito de garantir o sustento familiar.

Nas palavras de Corrochano e Tarábola (2023, p7), “a crise econômica amplificou a necessidade e o desejo de trabalhar para enfrentar o desafio do próprio sustento ou de apoio familiar”. As jornadas extensas de trabalho, o cansaço e a falta de tempo para se dedicar aos estudos já eram fatores presentes no cotidiano de jovens estudantes-trabalhadores antes da pandemia, porém, associado a eles, agora, os jovens precisaram adaptar-se à nova rotina.

Esse aspecto fica evidente, por exemplo, na fala de Natália: “eu não conseguia conciliar muito... a escola passava muito trabalho, era trabalho, trabalho, trabalho! Aí, tinha vezes que eu não conseguia fazer todos os trabalhos. Eu até tentava fazer lá no meu trabalho, mas lá era muito puxado, às vezes, não dava”. Em sentido similar, Leandro acrescenta: “à noite, eu chegava cansado, então, eu tinha que dormir para acordar no outro dia... não dava tempo. Vim acompanhar apenas quando já estava só no presencial”. Na fala de Leandro, percebe-se que, entre estudar e trabalhar, durante a maior parte do tempo no período pandêmico, ele priorizou o trabalho.

Para compreender com maior profundidade a vivência desses jovens, é necessário recorrer ao debate acerca da pluralidade das juventudes e de sua inserção no mercado de trabalho, o qual, embora muito necessário, é recente. Para Corrochano e Abramo (2016), o olhar específico para a condição dos jovens no universo do trabalho é um problema político, que exige respostas por parte do Estado, fazendo parte de uma construção social historicamente negligenciada. Trata-se de um dilema cotidiano, que tensiona os sentidos atribuídos à escolarização e convoca os sujeitos a constantes negociações entre o presente e o futuro.

Por muito tempo, no Brasil, as ações relativas ao trabalho e à juventude giravam em torno da luta pela erradicação do trabalho infantil, justamente devido à representação desse público estar muito vinculada à figura de crianças e adolescentes, como já citado anteriormente.

Apesar de ser um tema relevante, e que precisa continuar sendo debatido, é preciso reconhecer que, mesmo coibindo o trabalho de pessoas até certa idade, os direitos de inserção ao mercado de trabalho de pessoas que atingiram a idade legal para trabalhar não eram garantidos até então²⁸.

De acordo com Corrochano e Abramo (2016), ainda na década de 90, a partir do aumento nos índices de desemprego juvenil, a questão do suporte à inserção ao mercado de trabalho, especialmente, para determinados grupos, como pobres, negros, moradores de periferias urbanas e mulheres, começou a ganhar maior centralidade. Assim, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) passou a incorporar o tema juventude ao trabalho decente.

O termo trabalho decente se refere ao “trabalho produtivo e adequadamente remunerado, exercido em condições de liberdade, equidade e segurança, capaz de garantir uma vida digna” (Brasil, 2011, p10). Sendo assim, a OIT baseou-se em quatro pilares: respeito às normas internacionais do trabalho, em especial aos princípios e direitos fundamentais do trabalho (liberdade sindical e reconhecimento do direito de negociação coletiva; eliminação do trabalho forçado; abolição efetiva do trabalho infantil; eliminação de todas as formas de discriminação em matéria de emprego e ocupação); promoção do emprego de qualidade; extensão da proteção social; e diálogo social.

Com base nessas diretrizes, no início dos anos 2000, o governo brasileiro implementou o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE), o qual se configurou como uma das primeiras medidas do então presidente, Luiz Inácio Lula da Silva, no campo da juventude. Além de promover a geração de postos de trabalho para jovens, o Programa, instituído pela Lei nº 10.748, teve como objetivo preparar este público para a inserção no mercado (Brasil, 2003).

O PNPE era destinado aos jovens entre 16 e 24 anos, os quais estivessem desempregados, e que atendessem aos seguintes requisitos: não ter vínculo empregatício formal anterior; ser membro de família com renda per capita de até meio salário mínimo; estar matriculado e frequentando o ensino fundamental, médio ou cursos de educação de jovens e adultos. A proposta, portanto, partia do reconhecimento da necessidade de articular trabalho e

²⁸ De acordo com Silva (2023, p.23), “o desemprego juvenil está relacionado ao problema da desestruturação do mercado de trabalho iniciada na década de 80 e aprofundada na década de 90. Desse modo, a partir da década de 80 as elevadas taxas de desemprego, a perda da participação relativa dos empregos assalariados no total da ocupação (desassalariamento) e a geração de postos de trabalho precários foram sintomas do desemprego juvenil”. Ou seja, o que se debate, ao falar do desemprego juvenil, não é uma questão de inatividade produtiva deste público, mas aspectos relacionados às condições do trabalho desempenhado por ele.

escolarização, o que dialoga com as experiências de jovens como Tuane e Natália, que tentavam manter-se na escola ao mesmo tempo em que contribuíam para o sustento familiar.

No final da primeira década dos anos 2000, entre 2009 e 2011, segundo Corrochano e Abramo (2016, p112), iniciou-se um intenso debate, no âmbito do Subcomitê de Trabalho Decente para a Juventude, resultando na criação da Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude, tendo como referência os quatro pilares estabelecidos pela OIT, além da:

meta estabelecida pela Agenda Hemisférica do Trabalho Decente (AHTD), de reduzir pela metade, até 2015, nas Américas, o número de jovens que, em 2006, não estavam estudando nem ocupados no mercado de trabalho. A partir do estabelecimento desses compromissos, iniciou-se, em 2008, uma discussão entre a OIT, o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e a recém-criada Secretaria Nacional da Juventude (SNJ) da Presidência da República, pautada pela necessidade de um olhar específico para a juventude na discussão sobre o trabalho decente.

No texto da ANTDJ, é feita referência ao PNPE, apontando que o Programa teve sua vigência encerrada em 2007, passando a promover apenas ações de qualificação profissional. De acordo com a Agenda, o encerramento deu-se, provavelmente, devido a fatores como: a baixa qualificação dos jovens que se inscreviam, o que dificultava sua contratação, mesmo com oferta de subsídio; às dificuldades que as empresas enfrentavam para a contratação de um jovem do programa, por causa da falta de mecanismos operacionais adequados; e outras questões burocráticas como os percalços das empresas para obter a documentação obtida (Brasil, 2011).

Dessa forma, nota-se que as ações governamentais passaram a visar o estímulo à elevação da escolaridade e a promoção da qualificação profissional, como por meio do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), instituído em 2005 e, posteriormente, substituído pelo Programa Integrado da Juventude (Lei nº 11.629 - Brasil, 2008), o qual unificou diversos programas existentes - Projovem Adolescente/ Serviço Socioeducativo, Projovem Urbano; Projovem Campo/ Saberes da Terra; e Projovem Trabalhador - e ampliou a faixa etária, destinando-se a jovens de 15 a 29 anos.

Outro dispositivo que representa um esforço do governo federal em busca da promoção do trabalho decente à juventude é o Plano Nacional de Emprego e Trabalho Decente, elaborado em 2010 pelo Ministério do Trabalho e Emprego, funcionando como um instrumento de operacionalização da ANTDJ, por meio do qual, foram eleitas três prioridades: gerar mais e melhores empregos, com igualdade de oportunidades e de tratamento; erradicar o trabalho escravo e eliminar o trabalho infantil, em especial, em suas piores formas; e fortalecer os atores tripartites, nos âmbitos federal, estadual e municipal, e o diálogo social como um instrumento de governabilidade democrática.

Ainda assim, é preciso admitir que existe uma grande lacuna, uma falta de articulação, entre os programas que visam estimular a continuidade da escolarização, como os que fazem parte do Programa Integrado da Juventude e os programas de incentivo à geração de empregos conforme os requisitos para serem considerados trabalho decente, o que abre muitas brechas para que pessoas em fase de escolarização submetam-se a trabalhos informais.

Na prática, como revelam os dados da pesquisa, a ausência de articulação entre essas políticas resulta em uma precarização das experiências juvenis no mundo do trabalho. A maioria dos jovens entrevistados encontra-se em ocupações informais ou com vínculos frágeis, precisando adaptar-se a uma rotina extenuante que compromete seu desempenho e engajamento escolar. Apenas uma das participantes (Jéssica) mencionou estar inserida no programa Jovem Aprendiz, o que evidencia o acesso restrito a políticas públicas de trabalho protegido e qualificado para essa população.

No contexto da cidade de Manaus, de acordo com Silva (2023), os programas e projetos voltados à formação e à inserção do jovem no mundo do trabalho são vinculados à Secretaria Municipal de Trabalho, Empreendedorismo e Inovação (SEMTEPI). De acordo com o autor, as ações não são exclusivas para a juventude, alcançando resultados incipientes com relação a esse público.

Os dados desta pesquisa reforçam esse diagnóstico: dentre os 15 jovens que mencionaram estar exercendo alguma atividade laboral no momento da entrevista, 11 declararam realizar trabalho desprotegido. Assim, ao mesmo tempo em que se questiona a efetividade e o alcance da materialidade de tais políticas, destaca-se a necessidade de compreender de que forma torna-se possível aos jovens conciliar suas jornadas de trabalho e estudos, além dos desafios pessoais, decorrentes da vida familiar.

À luz da teoria de Martuccelli (2007), os relatos dos jovens indicam que a conciliação entre estudo e trabalho constitui uma prova complexa, que exige um esforço contínuo de organização e resistência. Embora alguns programas públicos tenham tentado responder a essa realidade, suas falhas de implementação e descontinuidades revelam um suporte incompleto, que acaba recaindo sobre os próprios indivíduos e suas famílias, exatamente como apontado nas trajetórias de Tuane, Leandro e Natália.

Além disso, de acordo com Franzoi et al. (2019), tem sido cada vez mais comum, no mercado de trabalho, a demissão de trabalhadores de postos formais de trabalhos, e a readmissão, através da terceirização, sem os mesmos direitos e garantias, o que também contribui com a precarização do trabalho, e transmite a sensação de que esse é o tipo normal ou ideal, ainda que inegavelmente marcado pela exploração.

Essa dinâmica se articula com o que Silva Filho, Araújo e Costa (2020, p20) descrevem como um processo de naturalização da lógica capitalista de flexibilização da formação, fomentada por “transformações políticas sociais e econômicas, privatizações e desregulamentação com repercussão direta no ensino médio”. Nesse cenário, a formação educacional passa a ser modelada pelos interesses do mercado, perdendo sua dimensão crítica e cidadã.

A flexibilização da formação, desprovida de criticidade, confirma-se como estando a serviço do capital, tornando os jovens mais suscetíveis a serem moldados às necessidades das empresas que, mesmo oferecendo postos de trabalho precarizados, figuram no imaginário dos jovens como sendo uma tábua de salvação mediante a situação econômica e educacional (Matos, 2013).

Na vida, todos desempenham diversos papéis: filho(a), pai(mãe), cônjuge, amigo(a), trabalhador(a), entre outras. Com os jovens estudantes-trabalhadores, não é diferente. Há uma série de compromissos que não deixam de existir e que, por isso, não podem ficar de *stand by* até que seja possível alcançar o objetivo de concluir o ensino médio, então, compreende-se que a jornada, muitas vezes, é mais do que dupla.

Além do mais, entende-se que, para alguns, a conclusão do ensino médio, em termos de trajetória acadêmica, pode não representar o fim da linha, mas apenas mais uma barreira a ser superada, em direção ao ensino técnico ou superior, visando conquistar melhores posições de trabalho.

Conforme Silva Filho, Araújo e Costa (2020), para a maioria dos estudantes-trabalhadores, há um abismo entre os objetivos da vida escolar e a vida profissional, ou seja, as atividades laborais que realizam enquanto estudam estão muito distantes daquilo que desejam realmente realizar ou realizam profissionalmente e, por isso, podem se sentir insatisfeitos, tanto com a escola quanto com o trabalho.

Isso porque, em geral, por causa da baixa qualificação, aliada a outros fatores já mencionados, como a efetividade de políticas de inserção, os jovens acabam por realizar trabalhos precarizados, provisórios, simples, pouco produtivos e de baixa remuneração e, conseqüentemente, sem a garantia de direitos trabalhistas. Conforme Silva (2023), essa é a realidade da maior parte dos jovens da periferia de Manaus.

Ainda segundo Silva (2023, p28), outro motivo para a expansão do mercado informal é que grande parte das oportunidades de emprego formal ofertadas atualmente são para “jornadas de trabalho incompatíveis com os horários de estudos nas escolas ou faculdades, levando o jovem a decidir entre mudança de turno, trancamento de matrícula ou desistência dos estudos”.

Isso é, o autor sugere que paradoxalmente, o trabalho informal parece trazer menos dificuldades para a permanência dos trabalhadores na escola. A fala de Artur, que trabalha fazendo bicos, ilustra o posicionamento de Silva, sugerindo que o trabalho informal o permite maior flexibilidade na jornada de trabalho, quando necessário: “Não atrapalha, mas só que eu tenho consciência disso também, né? Porque eu preciso do dinheiro, então, eu vou até o horário que posso”.

A declaração revela a consciência de um limite auto imposto, guiado não apenas pela necessidade financeira, mas também pela importância atribuída à permanência escolar. No entanto, é fundamental reforçar que o trabalho informal não deve ser entendido como solução para garantir o direito à educação, uma vez que priva o jovem de direitos básicos e o mantém em posição de vulnerabilidade.

Percebe-se, então, um ciclo vicioso: pessoas com baixa qualificação se submetem à exploração e, pelo fato de serem exploradas, não encontram forças para melhorar sua qualificação, optando, muitas vezes, por desistir da escolarização. Se não houver qualquer interrupção, por meio de políticas e práticas educativas adequadas à realidade desses trabalhadores, não será possível esperar algo diferente dos altos índices de reprovações, abandono ou evasão escolar entre esse público, em geral, advindo das camadas mais populares.

À luz da teoria das provas sociais, esse ciclo evidencia como a precarização do trabalho se configura como uma prova central enfrentada pelos jovens. A ausência de suportes articulados entre escola, família, políticas públicas e mundo do trabalho intensifica o peso individual da prova, exigindo dos jovens um esforço contínuo de resistência, gestão do tempo e reinvenção cotidiana, como revelado nas falas de Artur, Tuane, Leandro e Natália.

Para Silva Filho, Araújo e Costa (2020, p7), “quanto mais discutimos as propostas relacionadas ao aluno-trabalhador, menores serão nossas decepções e maiores nossas conquistas de ir buscando um caminho mais promissor para a superação das imposições do capital”. O incentivo ao debate sobre a condição do estudante-trabalhador é, portanto, fundamental. No entanto, é preciso estar atento para que o objetivo não se encerre apenas nas discussões entre pessoas bem intencionadas, alheias à realidade, sem incluir a perspectiva dos principais interessados: os próprios jovens. A escuta ativa de suas vozes e experiências deve ser central na formulação de políticas e práticas voltadas a esse público.

O debate é importante, e entende-se que representa um primeiro passo, mas dele devem vir soluções concretas para problemas reais, enfrentados por um público que, para Silva Filho, Araújo e Costa (2020, p3), tem a condição de trabalhador como prioridade, “uma vez que o contexto social que lhe é típico reafirma sua iminente necessidade de se manter na busca

instantânea pela remuneração que, mesmo de forma precária, lhe permite construir minimamente seu espaço de existência”.

Assim, entende-se que, enquanto permanecer estudando é uma possibilidade, trabalhar é uma necessidade vital. Tal necessidade foi mencionada pelos participantes da pesquisa, ao relatarem o início de suas trajetórias profissionais, como mencionado por Elias: “Bom, eu fui - trabalhar - porque minha mãe me chamou e, também, porque eu também precisava ganhar um dinheiro”.

Artur traz um relato semelhante: “Eu trabalho há muito tempo, faz... desde meus 14. Eu comecei a pensar, pensei, precisava do dinheiro, e para ajudar meu pai também, né? Porque ele também trabalha nisso. Aí, comecei a trabalhar assim, com ele. Aí, eu fui ajudando, e até hoje eu trabalho com ele”.

Nos relatos de Elias e Artur, nota-se que o motivo que os levou a começar a trabalhar esteve ligado à possibilidade de contribuir com a renda familiar, à pedido dos pais ou por uma tomada de consciência de que esse seria o certo a fazer, provavelmente, diante de um contexto de dificuldades financeiras vivenciadas pela família.

Tais relatos vão ao encontro do que afirmam Abramo, Venturi e Corrochano (2020, p526), de que existem “possibilidades e obliterações advindas de cada uma das dimensões que compõem a vida dos jovens: a escola, o trabalho e a vida familiar, todas afetadas pela conjuntura econômica e política em que se desenvolvem”.

Diante de tais conjunturas, não é rara a inserção precoce de jovens adolescentes no mercado de trabalho, como é possível perceber na fala de Artur, que começou a trabalhar aos 14 anos, auxiliando o pai em sua função, exercida até hoje pelo estudante. Dentre os participantes da pesquisa, outros jovens também relatam ter começado a trabalhar muito cedo. Nas palavras de Sandra: “desde quando eu me dei por gente que eu trabalho”.

Embora não tenha emergido nas falas dos jovens estudantes-trabalhadores participantes desta pesquisa, existem outros motivos que podem contribuir para a necessidade de iniciar uma jornada profissional mesmo antes da finalização dos estudos. Abramo, Venturi e Corrochano (2020) citam, como exemplos, a ideia de aquisição de experiência, como uma possibilidade de vantagem competitiva diante dos demais, e outras alterações na dinâmica familiar, como casamento/divórcio, desemprego ou incapacidade de trabalhar dos progenitores, ou paternidade/maternidade.

Independente do motivo principal que leva à necessidade de realizar alguma atividade remunerada, percebe-se entre os estudantes entrevistados um grande sentido de urgência pela busca de sustento e, ao mesmo tempo, uma convicção de que estudar ou, pelo menos, concluir

o ensino médio, é um objetivo a ser perseguido. Essa dualidade entre a necessidade de trabalhar e o desejo de estudar não se restringe aos participantes desta pesquisa, mas é característica de muitos jovens das classes populares no Brasil.

No mesmo sentido, há 20 anos, Sposito (2005, p16) já alertava que “para os jovens brasileiros, escola e trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil”, isto é, embora pareçam determinados a continuar levando a dupla jornada, é possível que, em determinados momentos, o foco esteja no trabalho, e não nos estudos, e o inverso também se mostra verdadeiro.

Essa oscilação, analisada à luz da teoria das provas sociais, pode ser compreendida como o resultado da constante negociação entre diferentes provas que os jovens enfrentam, como a necessidade de se sustentar, a pressão familiar, a exigência de concluir a educação básica e a construção de um projeto de futuro. A forma como esses jovens mobilizam suportes, ou ausência deles, para lidar com tais provas revela tanto sua agência quanto os limites impostos pelas estruturas sociais.

Ao serem questionados se o fato de estar trabalhando atrapalha a rotina de estudos, os estudantes das escolas Leste e Sul apontaram algumas das principais dificuldades encontradas por eles (Quadro 5).

Nas cinco falas destacadas, percebe-se que a opinião dos jovens é unânime sobre o fato de que trabalhar atrapalha a continuidade dos estudos. Porém, eles apresentam motivos diferentes para pensar dessa forma. Enquanto Fernando, Gabriel e Leandro se queixam da jornada de trabalho extensa, que faz com que cheguem atrasados às aulas, Marcos destaca que a natureza do trabalho que realiza, essencialmente físico, faz com que, em alguns dias, ele seja vencido pelo cansaço, faltando à aula.

Quadro 5: Opiniões dos jovens sobre o desafio de conciliar estudos e trabalho

FATOR PREPONDERANTE	FRAGMENTO DO RELATO EM RESPOSTA À PERGUNTA: NA SUA OPINIÃO, TRABALHAR ATRAPALHA OS SEUS ESTUDOS?
JORNADA DE TRABALHO EXTENSA	Sim, porque, ainda mais... eu chegava, tipo, já no horário de vim pra escola. Aí eu já não vinha, dizia: hoje eu não vou para aula! Mas eu já começava a faltar um dia, faltava 2 dias, por aí vai... (Fernando)
	Não atrapalha tanto, mas, mesmo assim, ainda atrapalha um pouco. Tipo assim, por causa da noite, porque o movimento é mais à noite, né? Às vezes eu tenho que deixar de estudar e tipo assim, eu estudo e trabalho, e depois, eu tenho que deixar de estudar para atender os clientes pra não deixar o pão de cada dia faltar na minha mesa, entendeu? Mas essa é minha vida.

	(Gabriel)
	Atrapalhava sim, muito. Eu tinha que estar na escola às 6 horas e, raramente, eu conseguia chegar às 7, geralmente, era mais tarde. Se eu pegasse um trânsito, então... ficava meio difícil. Mas, eu fazia o possível para chegar rápido... às vezes, eu pagava o Uber ou... ah, eu conversava com eles lá, eu trouxe uma declaração: eu tô trabalhando..., então eu vou chegar nesse tal horário porque é nesse horário que dá. E aí, eles sempre compreenderam numa boa. (Leandro)
CANSAÇO	É um pouco difícil. Eu saía do trabalho, ainda saio às 5 e meia, aí, só dá tempo de chegar em casa, tomar um banho, vim para a escola. Difícilmente eu falto, mas tem dias que eu falto porque estou muito cansado. É um trabalho muito físico, aí cansa muito. (Marcos)
FALTA DE TEMPO PARA SE DEDICAR AOS ESTUDOS FORA DA ESCOLA	Atrapalha muito, porque muitas vezes, a gente tem trabalho, tem pesquisas para fazer, tem projetos na escola. Eu não tenho tempo suficiente para estar me dedicando para eles, né? Mas tenho que trabalhar pela necessidade, porque no momento eu moro sozinha, né? E aí, infelizmente, eu não tenho muita ajuda da família, e aí, preciso priorizar o trabalho. (Tuane)

Fonte: elaborado pela autora, com base nas falas dos participantes da pesquisa

Já a fala de Tuane traz à tona um aspecto que ultrapassa os muros da escola, ao falar sobre a dificuldade em se dedicar aos estudos complementares às aulas assistidas em sala. Para ela, não são a carga horária ou o cansaço físico que atrapalham seus estudos, mas sim, a qualidade do seu aprendizado, que é comprometido quando, fora da escola, não consegue realizar as atividades propostas pelos professores.

De fato, fazer as atividades e revisar os conteúdos são tão importantes para a aprendizagem quanto estar presente em sala de aula. Porém, em que tempo é possível fazer isso, se a jornada de trabalho é tão extensa, que mal é possível ir à escola? E como é possível estar disposto, se o cansaço físico é tão grande que há dias em que nem é possível estar de corpo presente nas aulas?

O que se pretende instigar com tais questionamentos é o entendimento de que embora se faça um esforço por parte dos estudantes para permanecer frequentando a escola, isso não é suficiente, então, é necessário haver uma contrapartida da escola, para oportunizar um aprendizado mais significativo.

Abramo, Venturi e Corrochano (2020, p540) corroboram com esse pensamento ao afirmar que “além das condições de trabalho, a natureza da experiência escolar, suas regras e seu posicionamento também compõem as dificuldades e possibilidades para que a combinação [trabalho e estudos] seja ou não conciliável”. Em outras palavras, a permanência escolar não depende apenas do esforço individual do aluno, mas também da capacidade da escola de reconhecer e acolher as condições objetivas de vida.

Percebe-se, na fala de Leandro, algo nesse sentido. Na opinião do jovem, os professores sempre se mostram compreensivos quanto à sua situação. Esse não é um caso isolado. Ao relatar sobre o período de adaptação para a rotina de conciliação entre estudos e trabalho, Patrícia também destaca a importância do apoio dos docentes:

Olha, no início não foi fácil, não. O processo da adaptação da pessoa, quando sai um determinado costume... você, por exemplo, quem estuda de tarde, você dorme tarde também. Todo jovem de hoje faz isso. Aí, acorda às 8. 9 horas, tá tomando banho, vai tomar café. Escreve lá..., faz o trabalho, vai pra escola. Eu estava acostumado com isso. Eu tava no 1º ano. Aí, no momento que eu comecei a trabalhar, aí, complicou. Aí, eu trabalhei, tinha que ficar das 8 às 6. Ia pra escola à noite. Aí, no momento que eu estudei à noite, eu tive que conseguir mudar de escola, porque eu tava numa escola que é distante daqui. Aí, não estava dando para mim lá, porque eu ficava muito cansado, eu tive que transferir pra cá, para poder ter acesso melhor para o meu aprendizado. Aí, tô aqui hoje. Quando a escola é mais perto do aluno, é outro aprendizado. As suas notas melhoram. Porque a pessoa tem que estudar... é porque, é o seguinte, quando a pessoa não está acostumada a trabalhar, aí passa a trabalhar, tem um processo da pessoa poder se adaptar... quando se adapta, o cara já fica... Já tem o costume. Já pega o ritmo, já não faz tanto assim, muita diferença. Aqui, também, cada professor tem seu caráter de trabalhar. Mas, o mais importante é que todos os professores sabem que determinados alunos estão trabalhando, que à noite tem alunas com perfis que, posso dizer, que é mãe de família. Tem pai de família também né? Aí, é, sei lá, o professor sabe a situação do que a pessoa está necessitando, tanto os que são pais, como os adolescentes, que estão como eu, pegando ritmo de trabalho para avançar.

O relato de Patrícia articula diversos elementos já discutidos nesta seção: o impacto do cansaço, a necessidade de reorganização da rotina, a importância da compreensão por parte dos docentes, e o esforço pessoal para dar conta da nova configuração de vida. No entanto, ela também traz à tona uma nova camada da análise: a adaptação institucional como estratégia de permanência. A transferência de escola para uma unidade mais próxima de casa, embora não seja garantida a todos, foi, em seu caso, determinante para manter a continuidade dos estudos.

Além disso, a trajetória de Patrícia revela um histórico de dificuldades escolares desde o ensino fundamental, marcado por baixo rendimento e experiências de abandono escolar. Durante a pandemia, ao enfrentar a precariedade do ensino remoto e a sobrecarga da dupla jornada, ela chegou a cogitar abandonar os estudos. Sua história nos conduz à próxima prova social observada nas falas dos jovens: o histórico de reprovações e abandono ou evasão escolar.

Esse histórico não apenas tensiona o vínculo com a escola, mas também influencia a autopercepção de capacidade e o senso de pertencimento ao espaço escolar, aspectos cruciais para a superação das demais provas.

4.1.3. Histórico de reprovações e abandonos em meio à jornada

A reprovação por baixo desempenho e/ou o abandono escolar foram citados por quase metade dos entrevistados (47,3%). Muitos deles revelaram terem acabado de retornar às salas

de aula em 2020, quando a pandemia teve início, o que pôs à prova o desejo de permanecer estudando até a conclusão do ensino médio. Um exemplo, é a fala de Elias:

É o meu futuro que estava em jogo, entendeu? Apesar de eu, por uns anos, ter desistido, eu estou correndo atrás do tempo perdido. E foi uma dificuldade, porque, no tempo que eu corri atrás do estudo, foi o tempo que veio a pandemia, atrapalhando tudo.

Para jovens como Elias, além das questões relacionadas à adaptação aos formatos do ensino e da necessidade de conciliar o trabalho e os estudos, a dificuldade de aprendizagem devido ao tempo afastado da escola podem ter tornado ainda mais tentadora a possibilidade de desistir de estudar.

Dentre os 128 estudantes presentes no primeiro dia de coleta de dados, 35 declararam ter deixado de frequentar a escola em algum momento, durante o ensino fundamental. Além disso, quase metade dos participantes da pesquisa (48,4%) declarou ter repetido algum ano nessa etapa de ensino, devido ao abandono ou à reprovação por baixo rendimento. Para Ferreira (2021), a defasagem idade/ano causada pela repetência traz como consequências a perda da autoestima do estudante, podendo, justamente, levá-lo à evasão ou ao abandono da escola.

Contudo, é importante lembrar que, como afirmam Miguel, Rijo e Lima (2012, p128),

ainda que muitos estudos refiram o insucesso escolar como forte preditor do abandono escolar, este último não é um fenômeno unidimensional nem um mero *output* de um rendimento escolar fraco. Pelo contrário, tanto o insucesso como o abandono escolar parecem ser dois componentes de um processo comum, para o qual conflui uma miríade de variáveis.

Nesse sentido, além das sucessivas reprovações, Silva Filho e Araújo (2017) sugerem que outros fatores internos e externos, como o uso de drogas, o tempo na escola, a falta de incentivo da família e da escola, a necessidade de trabalhar, o excesso de conteúdo escolar, o alcoolismo, a localização da escola, o vandalismo, a falta de formação de valores e a preparação para o mundo do trabalho, podem ser considerados decisivos ao ficar ou sair da escola.

Neste estudo, as falas dos jovens sobre suas trajetórias acadêmicas fornecem pistas sobre os principais motivos que os levaram ao abandono escolar. Ao falar sobre o período em que deixaram de frequentar a escola durante o ensino fundamental, dois motivos foram destacados pelos estudantes como sendo os principais: a distância entre a casa e a escola, e a influência dos amigos. O primeiro motivo surge na fala dos jovens como resultado de uma reorganização na dinâmica familiar:

Cara, eu... não é como abandonei a escola, é porque minha vó, ela morava numa área que era isolada. Era tipo um sítio... pra cima da praia da lua, bem pra lá. Então, o colégio era distante. É como se fosse daqui... muito longe..., cara, muito..., fosse daqui lá pro... calçadão. Entendeu? Então, não tinha condições de eu ir, então, eu passei 3 anos com a minha avó, entendeu? Cuidando dela... e, esses 3 anos, eu perdi. Porque

já era pra mim ter concluído, entendeu? E fiquei lá. Mas, depois disso, já corri atrás, entendeu? Mas, se não fosse isso, não teria desistido, não. Tinha seguido direitinho. (Carla)

[...] teve outro ano que eu perdi, eu não reprovei: eu perdi o ano porque eu morava no Monte das Oliveiras, me mudei para morar sozinho, eu perdi o ano de aula. Eu não consegui me matricular. (Henrique)

[...] e aí, eu ainda estava no fundamental, aí eu viajei pro Pará. Morei um ano no Pará, não conseguia minha transferência, aí perdi um ano. Aí, meu pai morava aqui, no Zumbi, e minha mãe morava em Petrópolis. Aí, eu estudava no Petrópolis com a minha mãe, só que aí, eu queria estar toda hora aqui, no meu pai, que é na Zona Leste. Aí, de eu ficar vindo de lá pra cá, não conciliava aula. Aí, quis vim morar com meu pai, aí, embarguei a escola pra lá..., aí, foi dois anos perdidos. (Natália)

Em 2012, eu engravidei, né? 2011 para 2012. Aí, dei uma parada... e, também, onde eu morava, a escola era muito longe, aí não tinha como eu ir, e meu filho era pequeno. Ainda não tinha com quem deixar. Era muito longe da escola. (Ingrid)

Os relatos dos estudantes têm em comum a tomada de decisão sobre onde mas, sobretudo, com quem morar, em alguns casos, provisoriamente. Apesar de todos terem destacado o fato de o local de moradia ficar distante da escola em que estavam matriculados - o que, teoricamente, poderia ser resolvido por meio da solicitação de transferência -, observa-se que, em um momento anterior, houve a decisão de se mudar, por uma questão familiar, ainda que não necessariamente tenha ocorrido algum conflito.

Miguel, Rijo e Lima (2012) defendem que existem vários tipos de adversidade estrutural da família que, embora não sejam preditores, podem contribuir para o abandono escolar: pobreza, monoparentalidade, divórcio, famílias numerosas, práticas educativas muito rígidas ou permissivas, fraco envolvimento parental na vida escolar dos filhos, local de residência/características do meio - como o tipo de vizinhança e o índice criminalidade.

De fato, além da questão das relações familiares, ainda que subentendidas em situações relativas à localização da moradia, nas falas dos estudantes, emergiram relatos sobre as características do meio, sob o argumento da influência exercida pelos amigos para a decisão de deixar de frequentar a escola:

Bom, eu parei porque eu sempre estudava, mas eu nunca completava, entendeu? Era, muito bem dizendo, influenciado..., não para coisa errada. Era porque não tinha vontade de ir pra aula. Mamãe também nunca foi aquela de ir lá me brigar, não me obrigava, tava nem ligando. (Elias)

Ao falar sobre a influência exercida pelos amigos e sobre a falta de pressão familiar para continuar estudando - o que remete à impressão que o estudante tem sobre o não envolvimento parental a respeito da vida escolar, como dito por Miguel, Rijo e Lima (2012) -, nota-se também uma confissão da falta de interesse em estudar, revelando uma flagrante ausência de sentido,

como explicitamente expresso por outro estudante por Fernando: “Porque eu abandonava a escola. Não tinha uma continuidade. Não tinha interesse, eu não tinha interesse mesmo. Eu queria ser vagabundo”.

Essas falas não devem ser interpretadas como sinais de desinteresse espontâneo ou de uma escolha puramente individual. Pelo contrário, sugerem a ausência de suportes significativos capazes de sustentar a prova da escolarização como um projeto viável. É preciso, portanto, evitar qualquer responsabilização exclusiva dos estudantes e considerar também o papel da própria escola nesse processo.

Na perspectiva de Batista, Souza e Oliveira (2009), o abandono escolar motivado pela falta de sentido está relacionado com o fato de a escola se revelar pouco preocupada em possibilitar aos estudantes a experiência do acontecer das ideias, na sua produção, em consonância aos desafios concretos da vida, ou seja, há pouco diálogo entre o que é aprendido na escola, a realidade e os desejos para o futuro.

No mesmo sentido, Souza (2016) acrescenta que no modelo de ensino tradicional, ainda há a percepção, por parte dos educadores de que os jovens são meros expectadores passivos, não sabendo ou não podendo se expressar de forma crítica sobre novos códigos culturais apresentados pela tecnologia, restando-lhe absorver o que lhe é ensinado, mesmo esvaziado de sentido.

Assim, quando a escola já não se mostra interessante e existem outros fatores facilitadores, abandonar os estudos se mostra uma alternativa muito viável:

Foi por influência mesmo das pessoas, porque, antes, eu era assim... Vamos dizer um ditado popular, piolho na cabeça dos outros, sabe? Eu fiquei na cabeça de um amigo meu, de infância, sabe? Aí, foi: “bora ali, bora enforcar hoje?” Aí, chegou um tempo que eu já nem para aparecer mais na escola. Aí, o Conselho foi lá em casa, e a minha mãe nem sabia, mas eu já nem tava mais no sistema da escola, já tinha perdido o ano já. Não sei, foi assim, foi uma coisa, assim, que eu me senti com vergonha... Eu me senti com vergonha quando o Conselho Tutelar foi na minha casa, e falou com a minha mãe. Eu fiquei, assim, um pouco sentido, entendeu? Aí, depois, ela me explicou como é que as coisas estavam, que não estava fácil... e, depois, eu botei na minha cabeça que eu tinha que parar de ser Maria vai com as outras, entendeu? Ter objetivos próprios e num virar a cabeça para qualquer um que me chama para ir ali. (Marcos)

Na fala de Marcos, além de ficarem claras a influência dos amigos e a falta de interesse pela escola, destacam-se outros dois pontos importantes: o papel da Rede de Proteção à criança e ao adolescente, exercido pelo Conselho Tutelar, em parceria com a escola - provavelmente, uma ação orientada pelo Projeto Permanecer, parte da política de permanência da SEDUC/AM; e a tomada de consciência, por parte do estudante, sobre a importância de voltar a estudar.

Essa consciência sobre a centralidade da escola como suporte para o futuro também é

evidenciada por Elias:

Porque eu também já vi que aqui... É um futuro, é o meu futuro que está em jogo, entendeu? Apesar de eu, por uns anos, ter desistido, eu estou correndo atrás do tempo perdido. E, foi uma dificuldade, porque, no tempo que eu corri atrás do estudo, porque foi o tempo que veio a pandemia, atrapalhando tudo.

A decisão de retornar à escola, expressa por Marcos, Elias e outros jovens que interromperam sua trajetória educacional, representa o momento em que esses sujeitos, diante das provas sociais impostas por suas condições de vida, mobilizam seus próprios suportes, internos ou externos, para reconstruir o projeto escolar. O retorno ao ensino noturno, geralmente marcado pela defasagem idade/ano, torna esse caminho ainda mais desafiador. No entanto, é justamente essa retomada que evidencia a agência dos jovens diante das provas, mesmo quando estas não cessam.

A retomada dos estudos por parte dos jovens após um período de afastamento escolar revela não apenas a crença no valor da escolarização, mas também a tentativa de responder a provas sociais complexas que envolvem expectativas familiares, pressões econômicas e um sistema escolar muitas vezes insensível à diversidade de trajetórias. Essa decisão de retorno, portanto, não deve ser compreendida de forma isolada, mas articulada aos sentidos atribuídos à escola, às condições de vida dos estudantes e à forma como o sistema educacional estrutura as oportunidades de permanência.

De acordo com o Parecer nº 05/2011 do Conselho Nacional de Educação - CNE - (Brasil, 2011),

O fato de muitos terem retornado aos estudos depois de tê-los abandonado, é um atestado de que acreditam no valor da escolarização como uma forma de buscar melhores dias e um futuro melhor. Em geral são estudantes que, não tendo condição econômica favorável, não têm acesso aos bens culturais e, como tal, esperam que a escola cumpra o papel de supridora dessas condições. Não raras vezes, a escola noturna é vista por esses estudantes trabalhadores como um *locus* privilegiado de socialização.

No mesmo sentido, Souza (2016) afirma que o perfil dos estudantes de ensino médio que frequentam a escola noturna é de jovens trabalhadores que, além de considerar a escola um espaço de convivência e aprendizagem, espera que, por meio dos estudos, haja melhoria de vida, possibilitando uma integração entre suas expectativas presentes e futuras.

As questões destacadas nas falas dos estudantes remetem a causas de abandono escolar que podem ser encontradas em qualquer turno de funcionamento da escola. Porém, entende-se que há fatores que são peculiares do turno noturno e que já eram notados, antes mesmo da emergência sanitária, como destacado por Mateus, secretário escolar da Escola Sul:

São vários fatores. A gente percebe que, dependendo da faixa etária, a faixa etária dos mais novos ali, que estão entre 15 e 18 anos, é mais aquela mesma tendência do diário,

durante o turno diário, né? É falta de interesse, falta de participação da família. E, já avançando um pouquinho, a gente já tem outras situações também, que é a questão já de trabalhar, chega cansado, né? Já tem família, alguns... a gente percebe que tem, que foca nessas situações. Eu creio que... o cansaço. Eu não posso deixar de tirar, também, que há o desinteresse, muita das vezes, colocado na balança, entre dar prioridade para uma coisa que vai render uma finança, né? A maioria do público aqui são de classe média baixa, né? Então, a pessoa acaba por optar pelo trabalho, deixa mais de lado, um pouquinho, os estudos. Priorizar é até compreensível, né? Num certo nível né? E outros, como a gente já falou, os menores, são aquelas questões de interesse, próprio mesmo da dessa idade, dessa geração. E eu vejo dessa forma.

Na fala de Mateus sobre o perfil de estudantes do ensino médio regular noturno que abandonam a escola, percebe-se uma distinção entre dois públicos: o primeiro, menor de 18 anos, é visto pelo secretário como desinteressado e com pouco suporte familiar. Já o segundo, com idade a partir de 18 anos, além de cansado por causa da rotina de trabalho, também é descrito como desinteressado. Embora legítima como percepção, essa justificativa precisa ser investigada à luz das condições materiais e simbólicas que moldam o cotidiano e a experiência dos sujeitos.

Na visão de Batista, Souza e Oliveira (2009), é muito comum que as equipes gestoras das escolas apontem razões exclusivamente ligadas aos jovens, adultos e famílias para os casos de evasão escolar no noturno, como se a escola pudesse eximir-se de qualquer compromisso que vá além de sua responsabilidade de ofertar o ensino, não se atentando para a necessidade de garantir condições adequadas para que os estudantes permaneçam.

Ao falar em escola, nesse contexto, considera-se não apenas as instituições de ensino em si, mas todo o sistema educacional e o que ele tem feito no intuito de garantir a permanência dos estudantes. Especificamente no cenário amazonense, Souza (2016, p 30) aponta que não existe uma política estadual direcionada para o ensino médio noturno:

As escolas são norteadas por uma única matriz curricular, não aplicando uma organização curricular e uma forma de atendimento diferenciada. As mil (1000) horas anuais destinadas ao Ensino Médio no turno diurno são também destinadas às escolas do turno noturno, mesmo com o horário diário de 3 horas/aulas.

Tal constatação sugere que, apesar do reconhecimento de que o público do noturno tem um perfil diferenciado - materializado pelo estímulo para a flexibilização de horários de entrada, saída e intervalo aos estudantes trabalhadores - ao invés de implantar políticas educacionais diretamente adaptadas a esta realidade, respeitando o previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio²⁹, tenta-se adequar o ensino noturno para caber

²⁹ A Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, do Conselho Nacional de Educação, (BRASIL, 2012) - vigente para as turmas participantes deste estudo - a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e estabelece que: “no Ensino Médio Regular Noturno, adequado às condições de trabalhadores, respeitados os mínimos de duração e carga horária, o projeto político-pedagógico deve atender, com qualidade, a sua

nos parâmetros estabelecidos para o contexto do ensino diurno, resultando em prejuízos acadêmicos aos estudantes.

O flagrante descompasso entre o previsto e o real, no que diz respeito, especialmente, ao ensino médio noturno, não é uma novidade e não acontece por acaso. Conforme Zan e Krawczyk (2019, p2),

O Ensino Médio brasileiro é o elo mais frágil da Educação Básica e, portanto, particularmente sensível a momentos de crises políticas. A sua identidade está em constante debate assim como o caráter que deve assumir sua expansão. A dificuldade de acordar socialmente uma expansão democrática e universalista do Ensino Médio esteve e continua no centro dos conflitos e tensões quando se tomam decisões sobre ele. Surge para a formação das elites brasileiras, expande-se por meio da conformação de um sistema dual, que destina ao filho do trabalhador a formação profissional, sem chance de continuar estudante e, quando se desmonta essa estrutura do sistema educativo fortemente segregacionista, novos setores sociais começam a aceder ao Ensino Médio. Assim a classe média abandona a escola pública. Possui uma infraestrutura precária e uma forte desvalorização docente.

Nessa perspectiva, o ensino médio noturno configura-se como espaço onde se condensam múltiplas provas sociais, desde a conciliação entre trabalho e estudo, passando pela resistência ao cansaço físico e emocional, até a vivência de um currículo pouco conectado com a realidade dos estudantes. A permanência, portanto, não é apenas um ato de vontade individual, mas o resultado de uma trama complexa de suportes e obstáculos que exige maior responsabilização do sistema educacional como um todo.

A ausência de políticas específicas para o ensino médio noturno, conforme observado em nível nacional, também se evidencia no contexto manauara. Apesar do reconhecimento da especificidade desse público, ainda são escassas as iniciativas voltadas à sua permanência e ao seu sucesso escolar. Essa lacuna se expressa, por exemplo, na inadequação entre a carga horária ofertada e o currículo proposto para o período noturno.

Em Manaus, de acordo com Souza (2016), as escolas estaduais que oferecem o ensino médio noturno, o fazem com a carga horária de três horas diárias (das 19 às 22h), distribuídas em 5 tempos de 40 minutos, e 15 minutos de intervalo, sem qualquer previsão de aumento da duração do curso, para compensar a carga horária não cumprida, ou seja, há uma perda de uma hora diária em relação ao tempo de aula praticado no ensino diurno, apesar de utilizar a mesma proposta e matriz curricular.

Para Franzoi et al. (2019, p 16), ao flexibilizar os horários de entrada e saída sem, ao menos, prever o aumento de sua duração do curso, com o objetivo de cumprir a totalidade da

singularidade, especificando uma organização curricular e metodológica diferenciada, e pode, para garantir a permanência e o sucesso destes estudantes: a) ampliar a duração do curso para mais de 3 (três) anos, com menor carga horária diária e anual, garantindo o mínimo total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas”.

carga horária, ou sem a reorganização curricular, ocorrem prejuízos à garantia da qualidade do ensino:

É difícil equacionar a flexibilização e o olhar diferenciado para o estudante trabalhador e, ao mesmo tempo, garantir-lhe o direito à educação, sem estabelecer uma dualidade que os leve a ter menos chances do que seus colegas que não trabalham, os quais, em geral, estudam de dia.

Provavelmente, em função desse entendimento, na tentativa de reorganizar o currículo do ensino médio noturno, adequando-o às necessidades do seu público, conforme Souza (2016), o Amazonas iniciou, em 2015, uma discussão com diversos profissionais da rede, visando elaborar uma proposta, com base nas experiências exitosas de outros estados como o Ceará, o Rio Grande do Norte, o Mato Grosso e o Distrito Federal.

À época, a principal proposta discutida dizia respeito à forma de atendimento por semestralidade³⁰, propondo-se oportunizar aos estudantes “uma aprendizagem mais significativa, por meio do estudo de um número melhor de componentes curriculares e um melhor uso do espaço escolar como forma de sociabilidade e troca de experiência” (Souza, 2016, p 32).

Contudo, quase dez anos depois do início de tais discussões, constata-se que o ensino médio regular noturno da rede estadual de educação ainda não teve seu currículo reorganizado em conformidade com a proposta. Assim, as séries continuam funcionando no formato anual, exatamente como ocorre no matutino e no vespertino, apesar de não cumprir a carga horária total estabelecida.

Embora não tenha ocorrido uma manifestação oficial da Secretaria com relação à não implementação da proposta de semestralidade para o ensino médio regular noturno, vale ressaltar que, em 2017, foi sancionada a Lei nº 13.415, a Lei do Novo Ensino Médio (Brasil, 2017), a qual prevê flexibilização da grade curricular por meio da oferta de itinerários formativos e a ampliação da educação integral, com expansão da carga horária que, como visto, já não era cumprida na totalidade no ensino médio regular noturno.

³⁰ A semestralidade é uma forma de organização prevista no Artigo 23 da LDB (Brasil, 1996), o qual estabelece que “a educação poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”. No Amazonas, apesar de a reorganização do ensino médio regular noturno ainda não ter sido implementada, a estrutura da EJA passou por uma reformulação, em 2021. Desde então, o ano letivo, que tinha 12 meses de duração, é realizado em apenas um semestre. Assim, os estudantes podem concluir o ensino fundamental, anos finais (6º ao 9º ano) em apenas dois anos - quatro semestres - e, o ensino médio (1ª à 3ª série) em um ano e meio - três semestres (G1 Amazonas, 2023). Tornando-se, aparentemente, mais atrativa àquele público que deseja a conclusão mais rápida destas etapas de ensino.

A partir da Lei que alterou a LDB, as escolas deveriam se adequar gradualmente, sendo que a 1ª série do Ensino Médio deveria estar adequada, obrigatoriamente, até 2022, e toda a transição deveria estar completa até 2024. Dessa forma, os participantes deste estudo - que cursaram a 1ª série em 2020, a 2ª, em 2021 e a 3ª, em 2022 - não foram alcançados pela reforma do ensino médio, por esse motivo, a implementação dessa política não é o cerne do nosso debate.

Contudo, cabe-nos destacar alguns pontos sobre a reforma, descrita por Franzoi et al. (2019, p6) como “a mais nefasta dos últimos tempos para os estudantes dos segmentos mais pobres”, devido à flagrante desigualdade de oportunidades entre estes e os que pertencem às classes mais altas, com possibilidade de frequentar instituições privadas que, provavelmente, terão condições de oferecer uma maior variedade de itinerários formativos, ampliando o leque de opções do seu público, enquanto, aos estudantes das classes mais baixas, restarão poucos itinerários, de acordo com a precária estrutura de cada escola, resultando em futuras oportunidades de trabalho igualmente precárias aos já prejudicados.

Para Zan e Krawczyk (2019), pode-se dizer que a educação brasileira está passando por um processo regressivo, condizente com outras formas de negação do conhecimento à juventude e aos professores. Além disso, na reforma em processo de implementação, mais uma vez, não foi percebida qualquer preocupação no sentido de prover regulamentação para a adaptação da política à realidade vivenciada pelos estudantes do turno noturno, relegando aos sistemas de ensino, dispor sobre a organização do ensino, adequando-a às condições dos estudantes (Brasil, 2017).

No mesmo sentido, nas palavras de Santos e Silva (2017, p 68), o fato de a reforma não fazer menção a esse público de forma assertiva “revela um pouco do tipo de reforma que está sendo construída, pois parece considerar de menor importância os docentes e alunos do turno noturno”. Essa é uma realidade que não é nova. O Parecer nº 5/2011 do CNE afirma que não é de hoje que “o ensino médio noturno tem estado ausente do conjunto de medidas acenadas para a melhoria da Educação Básica” (Brasil, 2011).

A percepção de que se trata de um público menos valorizado pode ser obtida não apenas ao analisar “a letra” das Leis que regulamentam as políticas educacionais, mas também ao acompanhar o dia-a-dia de diversas escolas públicas pelo país, por meio da constatação dos contrastes na oferta do ensino em diferentes turnos de funcionamento das instituições escolares.

Segundo Souza (2016), em parte das escolas estaduais que oferecem o ensino médio regular noturno em Manaus, capital do Amazonas, o componente educação física não é executado como nos demais turnos, e a prática desportiva é praticamente inexistente. Outro

aspecto destacado pela autora é que espaços de apoio didático-pedagógico, como biblioteca, sala de mídias, auditórios, laboratórios e anfiteatros são menos ou quase nunca utilizados, resultando em aulas ministradas apenas com o uso de quadro branco, pincel e livro didático.

As visitas realizadas às escolas participantes deste estudo confirmam esse cenário. Enquanto a estrutura física da Escola Leste nem conta com espaços como os descritos por Souza, a Escola Sul tem, pelo menos, biblioteca, sala de mídias, auditório e quadra coberta que, na perspectiva dos estudantes, é subutilizada. O fato de esses espaços e estratégias não serem utilizados no noturno acende um alerta para a constatação da grande diferença entre as ofertas de ensino nos diferentes turnos das escolas.

De acordo com o Parecer nº 05/2011 do CNE (Brasil, 2011, p15), “todos têm consciência de que as escolas noturnas convivem com maiores dificuldades do que as do período diurno e isso é um fator de desestímulo”. A percepção dessa diferença aparece nas falas dos participantes da pesquisa. Para alguns, ela representa uma desvantagem; para outros, pode ser interpretada como um ponto positivo.

A jovem Jéssica, por exemplo, afirma que estudar à noite foi uma escolha, motivada pela busca de trabalho e pela percepção de um ambiente mais maduro e flexível:

[...] desde o primeiro ano que eu estou no noturno. Por causa que desde o primeiro ano que eu já tava atrás de trabalho, querendo... Depois que eu passei, depois que eu saí do ensino fundamental, já pensei logo nisso. Aí eu fui atrás de entrar. Olha, eu achei bem melhor do que à tarde, eu estava à tarde. Eu achei bem melhor do que a tarde. Porque, como o povo diz, é mais fácil de passar, eles pegam menos pesado... à tarde, não. À tarde, eles pegam bem mais pesado. Eu acho que é mais fácil de aprender quando é mais flexível do que quando estão pressionando. Até porque, à noite, o pessoal é mais maduro, mais fácil de aprender, não faz muita pergunta. E a aula segue assim.

Já Davi relata uma experiência distinta, marcada pelo cansaço coletivo, tanto de estudantes quanto de professores:

Antes da pandemia, eu estudava de manhã, depois, eu passei para a tarde. Depois, eu passei pra de noite, porque nesse meu período também, tipo, teve a pandemia, eu estava atrás de menor aprendiz, eu queria trabalhar de noite. Eu queria estudar de tarde, era melhor. Estudar à noite não é igual a estudar de dia... Os professores já estão desgastados, todo mundo já está cansado. A maioria das pessoas que estudam à noite são pessoas de idade mais alta, né? Tipo, já vem assim, tipo... a gente já vê o ritmo deles, não é? O ritmo, é claro, não é o ritmo de uma pessoa que acorda de manhã..., professor, acorda de manhã: Acordei super disposto... e chega e diz: Bom dia!! Não vai ter como. Tipo, é aquela alegria toda aí, tipo... Assim, o pessoal, a maioria dos alunos, tipo, falando da minha idade... Não do pessoal que já é mais velho, mas tipo, que trabalham de menor aprendiz assim, tipo, estou falando de mim assim, tipo, e generalizando que eles trabalham de dia, fazem alguma coisa de dia para ganhar dinheiro ou sei lá, outra coisa, tipo, já chegam meio cansado de noite, já não têm mais mesmo desempenho que um aluno da tarde tem. Acho que, então, para aprendizado, é melhor durante o dia. Eu acredito que, se a pessoa realmente quiser aprender, ela

presta atenção na aula. Mas aí, pra ti aprender, tem que ter um bom profissional te explicando. Aí entra a questão do professor, se ele tá cansado... não tem como.

Gabriel, por sua vez, reforça que sua escolha pelo turno noturno se deu exclusivamente pela necessidade de conciliar trabalho e estudo:

Cara, pra mim é melhor estudar à noite, assim, pra quem trabalha, é melhor estudar a noite, né? Mas pra quem não trabalha é melhor, tipo assim... Se eu fosse, se eu não trabalhasse, eu preferia estudar de manhã, né? Mas, como eu trabalho, eu prefiro a noite, por causa que é o único momento que tem pra mim parar e sentar, entendeu? Porque, tipo assim, logo, tipo assim, a hora que eu me acordo e até a hora que eu deito é correria, que é isto do trabalho, essas coisas, família.

A realidade descrita por Gabriel evidencia a condição de muitos jovens brasileiros que precisam conciliar os estudos com o trabalho, assumindo responsabilidades que, por vezes, extrapolam sua faixa etária. Nesse cenário, a escolha pelo turno noturno muitas vezes não é uma preferência, mas uma imposição da vida prática. Ainda assim, há aqueles que conseguem dar continuidade à sua formação, enquanto outros não resistem às pressões e abandonam a escola. É justamente nessa diferença de trajetórias que se encontra o foco deste estudo: compreender os fatores, ou suportes, que contribuíram para a permanência escolar de alguns desses jovens, especialmente durante o contexto desafiador da pandemia.

Para isso, é necessário situar essas experiências dentro de um quadro mais amplo, que inclui as políticas públicas voltadas à garantia do direito à educação. A Constituição Federal de 1988 retoma o processo de democratização da educação brasileira, quando a instituiu como direito de todos, sendo dever do Estado e da família. A partir de então, como forma de assegurar esse direito, diversas políticas nacionais, estaduais e municipais foram implantadas, com o objetivo de promover o acesso, a qualidade e a permanência estudantil.

Ao refletirmos sobre as provas sociais enfrentadas por jovens estudantes-trabalhadores, sobretudo durante a pandemia, e sobre os suportes que os ajudaram a permanecer na escola, é essencial considerar o papel dessas políticas e o quanto elas foram, ou não, efetivas diante de um cenário de crise.

A elaboração de políticas públicas educacionais não é um processo simples, e não pode estar apenas relacionada a um contexto local: ela segue a lógica do que se discute regional, nacional e internacionalmente, a fim de que a implementação dessas políticas permita o alcance de um objetivo em comum. Por esse motivo, assim como ocorre em outras áreas de atuação do Estado, aspectos relacionados à Educação de diversos países são discutidos em um contexto de política global.

Ao analisar documentos provenientes de Conferências Mundiais de Educação das últimas três décadas (Declaração de Jomtien – 1990 –, Declaração de Dakar – 2000 –, e Declaração de Incheon – 2015), Torres, Garcia e Ferreira (2022) afirmam que, numa

perspectiva democrática, durante a década de 1990, o eixo principal da discussão era a promoção do acesso à educação, enquanto a qualidade do ensino era evidenciada de forma secundária. Só a partir do século XXI, a permanência estudantil começa a ser alvo de maior preocupação, relacionando-se com a qualidade do ensino e estando subentendida no acesso à educação.

No Brasil, a materialização dessa lógica, ainda nos anos 1990, deu-se a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), a LDBEN (Brasil, 1996). Com relação ao acesso ao ensino médio, a referida Lei se tornou um marco ao estabelecer a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade” (Art. 4º, II). Contudo, como foi possível perceber nos posteriores debates globais de educação, apenas a extensão do acesso não seria suficiente para garantir a efetividade do processo ensino-aprendizagem, sendo necessário assegurar também a qualidade do ensino e a permanência estudantil.

Desde então, foram formulados três importantes documentos nacionais, contendo objetivos, metas e estratégias para a educação: O Plano Decenal de Educação de 1993 a 2003, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 a 2011 e o PNE de 2014 a 2024, em vigência atualmente. A partir das diretrizes presentes nesses Planos, os estados e municípios planejam e executam ações para a próxima década.

Embora possa parecer uma trajetória fluida e linear, é importante enfatizar que as políticas educacionais brasileiras já passaram e continuam a passar por diversas descontinuidades, resultando em lutas pela garantia de direitos, os quais, ainda que presentes na letra da Lei, tendem a não ser postos em prática, em decorrência dos interesses do capital, e do consequente remanejamento de recursos públicos, conforme o desejo do mercado (Jung, Fossatti, Sudbrack, 2017; Torres, Garcia, Ferreira, 2022).

Tais descontinuidades não se deram ou se dão ao acaso. Pelo contrário, representam a materialização de ações do Estado Neoliberal, construídas sob fortes influências de organismos externos. Para Cardoso et al. (2021), o neoliberalismo, para além de uma doutrina econômica, pode ser compreendido como uma racionalidade orientadora das mais diversas esferas das vidas das pessoas, incluindo a forma como são pensadas e estruturadas as propostas de currículo na contemporaneidade, propostas estas que traduzem os objetivos que o Estado tem para a Educação.

Assim, em diferentes momentos da história, a educação brasileira foi e tem sido fortemente impactada pelas instabilidades do capital, visto que está, de forma flagrante, a serviço dele. Nas palavras de Santos (2020, p82) o Estado tem ajustado

as políticas educacionais aos interesses e necessidades do capital para garantir a sobrevivência do sistema, sobretudo usando sua superestrutura jurídica e política para garantir a reprodução e aumentar o poder do capital, retirando capital público para beneficiar capital privado. Ao fazer isso, o Estado impõe [...] sua concepção ideológica de sujeito e sociedade fundamentada nos princípios da exclusão, com o aprofundamento das desigualdades sociais e da meritocracia.

Seguindo a lógica de aprofundamento das desigualdades sociais, é possível perceber, por exemplo, principalmente em escolas periféricas como as participantes deste estudo, falhas na implementação de políticas educacionais que dizem respeito à infraestrutura e à valorização profissional - como a falta de espaços e recursos educativos adequados e de professores, como constatado na pesquisa de campo -, as quais impactam o rendimento escolar dos estudantes e, inclusive, os resultados em avaliações educacionais em larga escala, fortemente influenciadas por organismos internacionais, como o Banco Mundial (Silveira; Oliveira, 2019).

Com isso, percebe-se uma premeditada desqualificação e, consequentemente, uma percepção de menor valor associado à educação pública em detrimento da privada, perpetuando a visão neoliberal. Ainda assim, considera-se relevante a leitura e a análise atentas das diretrizes propostas para a educação, situando-as em seu contexto político e econômico, a fim de compreender os rumos que se pretende/pretendia tomar a partir das políticas educacionais vigentes no período analisado. Nesse sentido, retornamos aos documentos.

De acordo com Torres, Garcia e Ferreira (2022), o Plano válido a partir de 1993 focava apenas na permanência dos estudantes do ensino fundamental, enquanto, nos Planos seguintes, a permanência dos estudantes do ensino médio passa a ter lugar de destaque, aliando-se à qualidade do ensino, a qual encontra amparo na política de avaliação externa.

Tal destaque para a permanência pode ser percebido tanto na regularização da idade obrigatória, da faixa etária de 15 a 17 anos para o ingresso ao ensino médio, quanto na preocupação com os altos índices de distorção idade-ano nessa etapa de ensino, correspondentes às metas 3 e 7 do PNE vigente (Brasil, 2014), posto que o atraso no acesso pode se dar tanto pela falta de vagas quanto por reprovações/evasões na etapa de ensino anterior, podendo, inclusive, trazer reflexos para a aprendizagem no ensino médio, dificultando a continuidade da escolarização (Jung, Fossati, Sudbrack, 2017).

Sobre a distorção idade-ano, no contexto deste estudo, os reflexos foram notados, principalmente, mediante o levantamento das idades dos estudantes matriculados nas turmas de 3ª série do ensino médio das escolas Leste e Sul, que variou entre 16 e 43 anos, sendo possível perceber a predominância de pessoas entre 18 e 29 anos, indicando que, em algum momento

durante a trajetória escolar, muitos dos jovens estiveram fora da escola ou que passaram por reprovações.

Ainda com relação às metas e estratégias para o ensino médio, ao estabelecer relações entre os dois PNEs (de 2001 e de 2014) e os respectivos Planos Estaduais de Educação (PEEs) do Amazonas, Torres, Garcia e Ferreira (2022, p32) apontam:

Nos dois PNEs e nos dois PEEs, percebemos, subjacentes aos Planos, a discussão em torno da identidade do Ensino Médio. No PNE 2001 e no PEE 2008, a questão estava mais voltada para o aspecto da criação de instalações físicas próprias para a etapa, enquanto, no PNE 2014, e no PEE 2015, há maior intensificação na questão pedagógica com a construção da identidade da própria etapa de ensino, expressos no destaque a programas de renovação do Ensino Médio, e ainda, a supervalorização da qualidade da educação relacionada a resultados, intensificada nesta última década do PEE e acomodando a educação às características do modelo capitalista neoliberal da sociedade.

Diante disso, nota-se que, além do comprometimento com a permanência estudantil, os Planos mais recentes sinalizam a necessidade de mudanças na estrutura pedagógica dessa etapa de ensino. Em meio a um cenário de debates em torno da reestruturação pedagógica do ensino médio³¹, as políticas educacionais foram atravessadas pela emergência de saúde causada pela pandemia de covid-19.

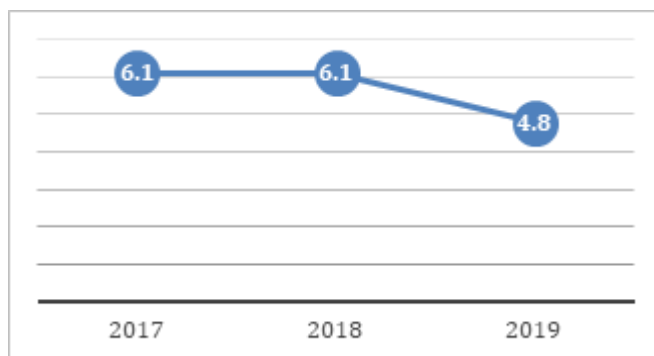
Assim, torna-se necessário conhecer como estava a questão da permanência no período que antecedeu a pandemia, enquanto as estratégias que constam no PNE 2014 e no PEE 2015 estavam começando a ser postas em vigor. Para tanto, optou-se por analisar as taxas de abandono escolar.

Tendo em mente o fato de que os anos de pandemia sob análise neste estudo correspondem aos três primeiros anos após a declaração da pandemia pela OMS - 2020, 2021 e 2022 – (UNASUS, 2020), optou-se por contrastar os dados referentes ao abandono escolar durante a pandemia com os três anos letivos imediatamente anteriores a esse evento (2017, 2018 e 2019).

Conforme os dados obtidos no Portal do INEP, considerando todas as unidades administrativas (federal, estadual e municipal), nas zonas rurais e urbanas do país, nos três turnos de funcionamento, é possível perceber um alto índice de abandono escolar, que se mantém constante nos anos 2017 e 2018, seguido da queda de 1,3 pontos percentuais em 2019 (Gráfico 2).

³¹ Neste contexto de reestruturação pedagógica, faz-se relevante destacar que, em 2017, por meio da Lei nº 13.415, Lei do Novo Ensino Médio, a LDB foi alterada, impactando diversos aspectos relacionados à organização e ao funcionamento desta etapa de ensino, que serão mencionados mais adiante, quando tratarmos sobre o ensino médio noturno.

Gráfico 2: Taxas de abandono escolar no Ensino Médio (Brasil)



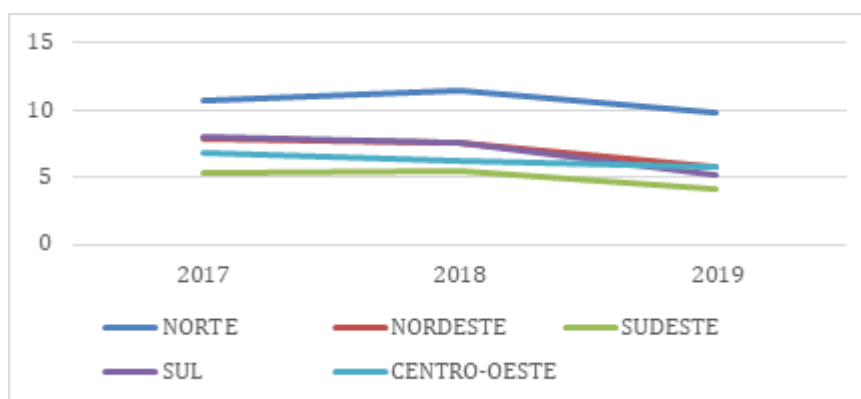
Fonte: elaborado pela autora, com base nos indicadores educacionais do INEP (2022)

Embora a queda pareça animadora, pode-se afirmar que o avanço não foi suficiente para apontar para a garantia do alcance das metas estabelecidas no PNE, vigente desde 2014. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), em 2019, a meta 3 do PNE, que define a universalização do atendimento da população de 15 a 17 anos, até 2016, e estabelece que a frequência escolar líquida no ensino médio seja elevada para 85% até 2024, não havia sido alcançada em nenhuma Grande Região brasileira, sendo que, no Norte, onde o Amazonas está situado, quase 40% das pessoas de 15 a 17 anos não frequentavam o ensino médio ou haviam evadido a escola nesse ano (IBGE, 2020).

Ainda de acordo com a Pnad Contínua, em 2019, dos quase 50 milhões de jovens, entre 14 e 29 anos, em todo o Brasil, 20,2% não haviam completado o ensino médio, seja por terem abandonado a escola antes do término da etapa de ensino, ou por nunca tê-la frequentado, o que sinaliza que uma grande parcela da juventude já estava fora das escolas brasileiras, antes mesmo do início da pandemia, e leva, novamente, à análise dos índices de abandono nos anos 2017, 2018 e 2019, de forma mais detalhada.

Ao considerar dados referentes às escolas das redes públicas estaduais nos anos em análise, nota-se que a região do país com as maiores taxas de abandono escolar, em todos os anos, foi a região Norte (10,7%, 11,5% e 9,8%), seguida da Sul (8%, 7,5% e 5,1%), Nordeste (7,8%, 7,5%, 5,8%), Centro-Oeste (6,8%, 6,2% e 5,8%) e Sudeste (5,3%, 5,4% e 4,1%).

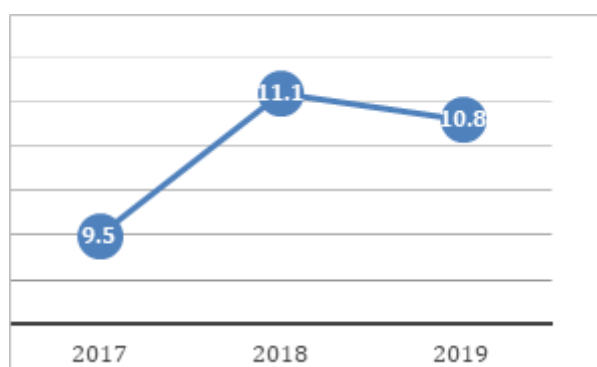
Gráfico 3: Taxas de abandono escolar no ensino médio (Regiões/Ano)



Fonte: elaborado pela autora, com base nos indicadores educacionais do INEP (2022)

Tais dados já representavam um alerta de que a situação do abandono escolar na região estava preocupante, não acompanhando a tendência nacional. Ao afunilar um pouco mais o campo de análise, tem-se informações ainda mais reveladoras: em se tratando, especificamente, da rede pública estadual do Amazonas (dados sistematizados no Gráfico 4), a taxa de abandono escolar do ensino médio esteve menor em 2017 (9,5%) do que nos anos seguintes (2018 e 2019), havendo uma queda de apenas 0,3 pontos percentuais no período, uma diferença pouco significativa.

Gráfico 4: Taxas de abandono escolar no ensino médio (Amazonas)



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos indicadores educacionais do INEP (2022)

Isso implica em dizer que, embora houvesse uma preocupação expressa nos Planos Nacional e Estadual com relação à questão da permanência, os indicadores das escolas estaduais de ensino médio do Amazonas apresentavam uma alta nas taxas de abandono escolar que, nesse momento, já eram maiores do que a média nacional.

Diante disso, é necessário concatenar o resultado da análise desses índices com o que se sabe acerca da política educacional no Estado, referente a esse período. De acordo com

Ferreira (2021, p47), “o direito à permanência escolar se tem constituído em ações que buscam evitar o abandono e/ou evasão escolar e têm se estruturado como uma política pública que se viabiliza em projetos e programas”.

Nesse sentido, tanto Ferreira (2021) quanto Torres, Garcia e Ferreira (2022), citam, no contexto da SEDUC/AM, a existência do Programa de Redução do Abandono Escolar (PRAE), vigente de 2013 a 2017, com o objetivo de, como sugere o nome, prevenir e reduzir o abandono escolar nas escolas estaduais do Amazonas.

A criação do PRAE³² resultou de uma parceria entre a Secretaria e o Ministério Público, por meio da atuação dos Conselhos Tutelares, fundamentada no artigo 136 da Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA (Brasil, 1990). De acordo com o Estatuto, é obrigação da família a matrícula e a manutenção da frequência de pessoas de 4 a 17 anos em estabelecimentos de ensino, e o não cumprimento dessa obrigação corresponde ao crime de abandono intelectual, cabendo ao Conselho Tutelar encaminhar o caso ao Ministério Público (Piauí, 2020).

Na SEDUC/AM, a criação da PRAE ocorreu como forma de regulamentar a identificação de crianças e adolescentes em risco de abandono escolar por parte das escolas, e o fluxo de encaminhamento dos possíveis casos de abandono intelectual aos Conselhos Tutelares. Inicialmente, a unidade orgânica responsável por operacionalizar o Programa na Secretaria era o Centro de Atendimento ao Escolar (CAES).

Durante a existência do Centro, as escolas estaduais recebiam orientações sobre como prevenir o abandono escolar e sobre o fluxo de encaminhamento de estudantes infrequentes: ao identificar algum estudante com idade até 17 anos, com faltas injustificadas em 5 dias seguidos ou alternados, a equipe gestora escolar preenchia uma ficha de encaminhamento ao CAES, onde era apresentado um pequeno relato da situação do estudante e seus dados pessoais.

A equipe multiprofissional do CAES realizava diversas ações, como contato telefônico, visita domiciliar e atendimento psicopedagógico e social, com o objetivo de identificar os motivos das faltas e propor soluções possíveis. Quando, após essas ações, os estudantes continuavam ausentes, os profissionais do CAES encaminhavam os casos para o Conselho Tutelar correspondente à zona da cidade onde a residência do estudante estava localizada.

A partir desse momento, eram realizados novos contatos telefônicos e visitas domiciliares, em parceria com a equipe do Conselho Tutelar responsável pela região. Quando

³² São escassos os registros sobre as ações desenvolvidas no âmbito do PRAE, tanto em termos de produções científicas, quanto de notícias veiculadas à época de seu funcionamento. Por isso, visando contribuir com a preservação da memória sobre as ações desenvolvidas pelo Estado, com base na experiência da pesquisadora como profissional atuante na SEDUC/AM, reserva-se este espaço para um breve relato sobre o Programa e sua evolução na Secretaria, pelo menos, de 2013 a 2019.

as novas tentativas não eram bem sucedidas, os casos eram encaminhados ao Ministério Público que, por sua vez, fundamentado nos registros das ações desenvolvidas pela Secretaria e pelo Conselho Tutelar, tomava as providências legais cabíveis quanto à negligência familiar, caracterizando-a como abandono intelectual, visto que o direito das crianças/adolescentes à educação não estava sendo garantido pelos responsáveis.

A grande demanda de casos de infrequência estudantil, tanto na capital quanto no interior, em contraste com o tamanho reduzido da equipe do CAES, fez com que surgisse a necessidade de reorganização do fluxo de encaminhamento dos estudantes, e promoção de ações descentralizadas, possibilitando um maior alcance.

Por isso, em 2017, foi criado o Projeto Permanecer³³. Por meio do Projeto, as ações já desenvolvidas pela Secretaria foram potencializadas, com auxílio da criação de equipes multiprofissionais, compostas por psicólogos, assistentes sociais e professores ou pedagogos, lotados nas Coordenadorias Distritais de Ensino (sendo sete espalhadas pela cidade de Manaus) e nas Coordenadorias Regionais de Educação, situadas em cada município do interior do estado.

Vale ressaltar que, por falta de recursos humanos, ocasionada por diversos fatores relacionados à pequena quantidade de vagas previstas nos concursos públicos da Secretaria realizados até então, e à insatisfação tanto com a questão salarial quanto com o plano de carreira das categorias profissionais de psicólogos e assistentes sociais (Lustosa; Barros, 2021), nem todas as Coordenadorias contavam com equipes multiprofissionais completas, não sendo raros os casos em que o trabalho, na capital e no interior, era realizado apenas por um professor ou pedagogo por local de lotação, sendo esse profissional considerado o coordenador de redução do abandono escolar (Ferreira, 2021).

Com a descentralização, o CAES passou a se chamar Gerência de Programas e Projetos de Atendimento ao Escolar (GEPPAE), permanecendo vinculada ao Departamento de Gestão Escolar (DEGESC)³⁴, integrando ações de diversos Programas e Projetos Federais e Estaduais que visavam contribuir para a permanência dos estudantes na escola, como o Programa Bolsa Família e o Programa Saúde na Escola.

Assim, a equipe multiprofissional da GEPPAE era responsável por garantir que as iniciativas fossem operacionalizadas nas escolas, e por realizar a articulação entre a Secretaria

³³ De acordo com a Secretaria, “O Projeto Permanecer tem sido nos últimos quatro anos a ação mais estruturada da SEDUC-AM de combate à evasão e ao abandono escolar com a proposta de acompanhamento sistemático dos alunos infrequentes das escolas. Busca envolver as escolas nesse processo com a realização de projetos interdisciplinares em consonância com o seu projeto político pedagógico.” (Amazonas, 2020i, p.20)

³⁴ A vinculação ao DEGESC se justificava pelo entendimento de que a Gerência deveria atuar como suporte às equipes gestoras das escolas, no sentido de prover orientações sobre o desenvolvimento de ações com o objetivo de garantir a permanência estudantil.

e os demais órgãos que compõem a Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente, como o Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), os Conselhos Tutelares, além do Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDCA).

Para o acompanhamento das ações realizadas nas escolas, a GEPPAE³⁵ contava com os profissionais das Coordenadorias, os quais, além de orientar as escolas sobre a realização de ações de prevenção ao abandono escolar, realizavam a busca ativa dos estudantes infrequentes e, quando necessário, encaminhavam os estudantes para atendimento psicossocial na referida Rede de Proteção.

Para Ferreira (2021), tal esforço coletivo foi valioso para a tentativa de redução dos índices de abandono escolar no estado ao longo dos anos. Além disso, a experiência de articulação entre a Secretaria - em suas diversas instâncias: escolas, Coordenadorias e Gerência - e outros órgãos, integrantes da Rede, possibilitou ter um ponto de partida composto por ações já consolidadas, para o momento de maior necessidade de busca ativa durante a pandemia.

É importante destacar, novamente, que a parceria com o Ministério Público e com o Conselho Tutelar estava fundamentada na premissa de que o abandono escolar era uma consequência da negligência familiar. Portanto, a maior parte das ações desenvolvidas tinha como público-alvo os estudantes até 17 anos, sobre os quais, pessoas adultas deveriam ser legalmente responsabilizadas.

Para o alcance dos demais estudantes, em geral, frequentadores do turno noturno, eram realizadas apenas orientações às equipes gestoras das escolas, quanto à adoção de estratégias como flexibilização do horário de entrada e saída dos estudantes, reorganização do horário da merenda escolar e adaptação de atividades pedagógicas, conforme a realidade dos estudantes. Ainda assim, considera-se que o fato de a sede da Secretaria e as Coordenadorias funcionarem apenas nos turnos matutino e vespertino era um limitador para o acompanhamento das ações realizadas pelas escolas no noturno.

Considerando esse contexto, é fundamental reconhecer que, apesar da existência de políticas e programas voltados à permanência escolar, muitas dessas iniciativas se mostraram insuficientes para contemplar a diversidade de trajetórias e necessidades dos dos estudantes-trabalhadores, especialmente em tempos de crise. A pandemia evidenciou lacunas estruturais e reforçou desigualdades históricas que atravessam o sistema educacional, exigindo dos próprios

³⁵ Após pouco tempo de atuação, em 2018, a Gerência foi reformulada, e passou a se chamar Gerência de Programas e Projetos Complementares, não mais vinculando-se ao DEGES, e sim ao DEPPE, Departamento de Políticas e Programas Educacionais. Tal redimensionamento se deu pela compreensão de que as ações desenvolvidas diziam respeito à política de permanência da Secretaria.

estudantes a mobilização de estratégias de resistência e de redes de apoio para continuar na escola.

É justamente a partir dessa constatação que se inicia o próximo capítulo, no qual serão discutidos os suportes acionados por jovens estudantes-trabalhadores no Amazonas durante a pandemia. Ao analisar suas experiências e os significados atribuídos às práticas de resistência, busca-se compreender como esses jovens enfrentaram as provas sociais em um dos contextos mais adversos das últimas décadas.

5. REDES DE APOIO E RESISTÊNCIA: OS SUPORTES MOBILIZADOS POR JOVENS ESTUDANTES-TRABALHADORES NO AMAZONAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Diante dos impactos da pandemia de covid-19 sobre a educação, especialmente para jovens estudantes-trabalhadores do ensino médio noturno, torna-se necessário compreender não apenas os obstáculos enfrentados, mas também os recursos mobilizados para sua permanência escolar. Este capítulo analisa os suportes acionados por esses jovens à luz da teoria de Martuccelli, articulando suas experiências com os contextos de desigualdade que atravessam suas trajetórias.

Conforme Martuccelli (2007), os indivíduos, ao longo de suas trajetórias, são confrontados por provas sociais, que consistem em desafios e exigências que lhes são impostos pelas estruturas sociais e pelas circunstâncias da vida. A maneira como lidam com essas provas não depende apenas das disposições individuais, mas também de suportes mobilizados ao longo do processo. Tais suportes constituem um conjunto de recursos que sustentam a ação dos sujeitos diante das provas e favorecem o processo de individuação.

Dizer que jovens que conseguiram lidar com as exigências do ensino remoto, conciliar trabalho e estudo, e superar marcas de reprovações e abandonos anteriores o fizeram apenas por “força de vontade” ou “resiliência” implica desconsiderar os suportes que tornaram possível tal enfrentamento. Essa leitura tende a individualizar o sucesso, produzindo uma narrativa meritocrática que responsabiliza exclusivamente o sujeito, inviabilizando os contextos e os apoios que possibilitam (ou não) a superação de provas.

Pensar a individuação como um processo social, conforme propõe Martuccelli (2007), significa reconhecer que os caminhos trilhados pelos sujeitos são singulares, mas profundamente condicionados por aspectos culturais, afetivos, religiosos e materiais. Ignorar esses elementos é reforçar uma visão reducionista da experiência social, que culpabiliza o indivíduo por seus fracassos e exalta seu sucesso como resultado de mérito puramente pessoal.

Nesse sentido, Reis e Dayrell (2018, p88) afirmam que “em torno de cada um de nós há um tecido elástico composto de relações familiares, profissionais, afetivas” e, para compreender nossas vivências “há necessidade de apreender as diversas geometrias pelas quais se desenham nossa relação com o mundo e com os outros que nos sustentam”. Essa perspectiva converge com a noção de suporte em Martuccelli (2007) ao reconhecer que os indivíduos enfrentam suas provas não de forma isolada, mas ancorados em redes de relações e recursos que os sustentam em suas trajetórias.

Em estudo realizado por Pinheiro (2018), a partir das experiências sobre a inserção de

10 jovens no mercado de trabalho, por exemplo, foram identificados 4 suportes diferenciadores: a) laços familiares, proporcionando segurança e oportunidades de trabalho; b) redes de amizade e sociabilidade; c) aparatos institucionais, por meio da participação em programas sociais; d) capital cultural, entendido como conhecimentos e habilidades adquiridos que facilitam a inserção no mercado de trabalho. Tais elementos ilustram como os suportes podem se apresentar de maneiras distintas, combinando recursos simbólicos, materiais e relacionais.

No contexto amazônico, os jovens estudantes-trabalhadores mobilizaram diferentes suportes para garantir sua permanência na escola durante a pandemia. Esses suportes, muitas vezes frágeis, descontínuos ou improvisados, não eliminaram os desafios, mas possibilitaram formas singulares de enfrentamento. Assim, à luz de Martuccelli (2007), é possível reconhecer que o processo de individuação se constroi justamente na tensão entre provas vividas e os suportes disponíveis, o que revela não apenas a complexidade das trajetórias juvenis, mas também as estratégias de resistência e agência diante da precariedade.

Os resultados das análises das trajetórias dos 19 entrevistados neste estudo não estão distantes dos encontrados por Pinheiro (2018), ao evidenciarem que os suportes mobilizados para enfrentar as provas impostas pela pandemia estavam fortemente vinculados a duas instituições centrais: a família e a escola. As falas dos jovens revelam que, embora esses suportes nem sempre se apresentassem de forma estruturada ou articulada, eles foram decisivos para que os jovens conseguissem manter algum grau de vínculo com a escolarização, mesmo em condições adversas.

5.1 A família como suporte: diferentes formas de cuidado e incentivo à permanência escolar durante a pandemia

A família, independente da sua composição, tende a contribuir de forma significativa para o processo de individuação dos sujeitos. No caso dos jovens estudantes-trabalhadores, a família pode operar como esse espaço de sustentação, não apenas material, mas também afetiva, simbólica e moral. Tais contribuições se concretizam, entre outros aspectos, por meio da criação de ambientes seguro de autoafirmação e autoconhecimento, do desenvolvimento da identidade e do estabelecimento de modelos para relações saudáveis, influenciando a capacidade dos indivíduos de se relacionarem com os outros de forma eficaz (Casarin; Ramos, 2007, Mota, 2016, Oliveira, Lara, Sousa, 2021).

Contudo, é preciso reconhecer que os vínculos familiares nem sempre se configuram como suporte. As relações familiares podem ser ambivalentes, atravessadas por conflitos, ausências e tensões. Assim, enquanto para alguns jovens, a família constitui um ponto de

ancoragem decisivo, para outros, sua presença é tênue, fragmentada ou até mesmo inexistente como instância de apoio. Essa variabilidade também se observa nos dados empíricos deste estudo, em consonância com a concepção de Martuccelli (2007), para quem os suportes são contingentes e distribuídos de maneira desigual entre os indivíduos e grupos sociais.

As falas dos 19 jovens entrevistados revelam essa heterogeneidade. Apenas dois participantes não mencionaram diretamente a família como suporte mobilizado durante a pandemia. Para a maioria, a presença de familiares, especialmente figuras femininas, foi marcante no enfrentamento das provas impostas pelo ensino remoto e pelas novas exigências da vida escolar e laboral. Mães, irmãs, esposas e namoradas foram as figuras mais citadas, seguidas por pais, filhos, irmãos, tios e namorados (Tabela 2).

Tabela 2: Origem do suporte familiar recebido por jovens estudantes-trabalhadores durante a pandemia

Origem do Suporte	Frequência
Mãe	76,4%
Pai	41,1%
Irmãs	17,6%
Irmãos	5,8%
Esposa	5,8%
Filhos	5,8%
Namorada	5,8%
Namorado	5,8%
Tio	5,8%

Fonte: elaborado pela autora, a partir da coleta de dados realizada.

No total, familiares do gênero feminino foram mencionados como suporte em 88,2% dos relatos, enquanto familiares masculinos apareceram em 58,8% dos casos. Esse dado se articula com um conjunto mais amplo de pesquisas que destacam o papel central das mulheres nas redes de apoio, sobretudo em contextos de vulnerabilidade (Pinto, Pontes, Silva, 2013; Amorim, 2021; Santos, 2022). No contexto da pandemia, esse protagonismo se intensificou, a despeito da sobrecarga já enfrentada por essas mulheres.

Como observa Hirata (2002), a divisão sexual do trabalho impõe às mulheres uma responsabilidade histórica pela sustentação da vida cotidiana, frequentemente invisibilizada ou

naturalizada como parte do “papel feminino”. A pandemia, ao desestabilizar a rotina e ampliar as exigências do cuidado, tornou ainda mais evidente a sobreposição de funções.

Nos relatos dos participantes, é possível identificar que o suporte familiar raramente foi exercido por apenas um ente. Na maior parte das vezes, tratava-se de uma combinação de esforços entre dois ou mais familiares, em geral, mulheres (como mãe e irmã) ou duplas de mulheres e homens (como esposa e pai). Essa atuação coletiva evidencia que, mesmo em contextos de precariedade, as famílias mobilizam recursos para garantir que os jovens mantenham vínculos com a escola, ainda que de forma intermitente ou tensionada.

Para fins desta análise, considerou-se o recorte temporal da pandemia como delimitador da mobilização dos suportes familiares. Embora se reconheça que a atuação das famílias enquanto suporte tenha ocorrido em outros momentos das trajetórias dos jovens, privilegiou-se aqui a identificação de ações concretas realizadas durante o período pandêmico, que tenham contribuído diretamente para a permanência escolar dos entrevistados. O Quadro 6 apresenta os diferentes tipos de suporte familiar mencionados pelos participantes, evidenciando a diversidade de formas pelas quais as famílias atuaram como elementos sustentadores diante das provas vividas.

Quadro 6: Tipos de suporte familiar mencionados pelos jovens estudantes-trabalhadores

Tipo de Suporte Familiar	Definição Materializada em Ações de Suporte	Frequência
Apoio Emocional	Criar um ambiente de confiança, onde o jovem se sinta à vontade para expressar suas preocupações e ambições, oferecendo apoio emocional em momentos de incerteza ou dificuldade.	58,8%
Orientação Acadêmica e Profissional	Proporcionar orientação sobre responsabilidades no trabalho e na escola, incentivando a educação continuada.	58,8%
Organização da Rotina	Ajudar a equilibrar estudos e trabalho, com o que for necessário no dia a dia para facilitar a frequência escolar. Preparar refeições e cuidar de filhos pequenos são exemplos.	23,5%
Apoio Financeiro	Auxiliar com despesas relacionadas aos estudos, como materiais escolares e transporte.	11,7%

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da coleta de dados.

Entre os tipos de suporte familiar mais mencionados pelos participantes, destacam-se o apoio emocional e a orientação acadêmica e profissional, citados com igual frequência. Em menor número de relatos, aparecem o apoio financeiro e a ajuda na organização da rotina. É

importante destacar, porém, que tais categorias não se apresentam de forma estanque: na maioria dos casos, há uma sobreposição entre diferentes tipos de suporte, indicando uma atuação multifacetada das redes familiares no enfrentamento das provas.

Essa articulação entre múltiplos apoios pode ser observada na fala de Natália, cuja trajetória ilustra as dificuldades vivenciadas no retorno ao modelo híbrido de ensino e os esforços familiares para garantir sua permanência escolar.

Minha mãe sempre me apoia, me incentiva muito, me dá conselhos... pelo fato de não ter terminado os estudos dela né? Aí, ela fala isso: “não pode ser assim, tem que terminar!”. É sempre bom ter o apoio da família, né? Minha irmã também sempre me apoia muito, meu namorado também. Eles me ajudam pra eu não ter que me preocupar com mais nada na hora de vim pra aula. Então, mesmo cansada, eu venho.

O relato evidencia um sistema de suporte compartilhado entre mãe, irmã e namorado, ainda que sem um arranjo formalizado. A mãe, além de prover apoio emocional, contribui com a orientação acadêmica, valendo-se de sua própria trajetória escolar interrompida como argumento mobilizador. A irmã, por sua vez, oferece cuidados materiais, como a alimentação nos intervalos entre trabalho e escola, enquanto o namorado colabora com os deslocamentos. Esse arranjo informal e colaborativo aponta para uma mobilização coletiva da família, que atua como suporte diante das múltiplas exigências enfrentadas por Natália.

Esse padrão, de incentivo à escolarização como possibilidade de superação, reaparece em outros relatos. Sandra, por exemplo, associa o desejo de concluir o ensino médio à aspiração de um futuro melhor para si e para os filhos, ainda que reconheça a precariedade do processo educacional vivenciado durante a pandemia:

Pensei muito em desistir. Mas, tenho pra mim que os meus maiores incentivos sou eu mesmo, e mais ainda, meus filhos. Porque, como eu te falei né? Eu quero fazer uma faculdade, né? Porque eu creio em Deus que eu vou conseguir. Na verdade, o meu pai me ajudou muito a não desistir. Ele me deu muito conselho porque, assim, lá na minha família, ninguém se formou né? Ninguém! Vamos supor, ninguém se interessou em ir adiante. Então, eu falei pra ele: “eu quero terminar o terceiro, mas tipo assim, eu não quero terminar o terceiro, e pronto: terminei! Se eu já estou com o certificado, quero terminar o terceiro ano e fazer uma faculdade!” Aí, ele falou: “Tá certo, é isso aí!”.

A fala de Sandra expressa o desejo de romper com um ciclo familiar de não-escolarização, atribuindo à conclusão do ensino médio um valor simbólico e estratégico. Nesse caso, o pai surge como figura de suporte por meio de conselhos e incentivo moral. Tal mobilização mostra como os suportes podem se estruturar mesmo em contextos familiares marcados por baixa escolaridade, em consonância com Martuccelli (2007), que destaca a

importância das referências relacionais e da transmissão simbólica para o enfrentamento das provas sociais.

O desejo de continuidade nos estudos, manifestado por vários participantes, mesmo diante das dificuldades impostas pelo trabalho e pelas instabilidades familiares, sugere que a escola ainda ocupa um lugar simbólico importante como projeto de futuro. Abramo (2005) mostra que, para jovens das camadas mais populares, a permanência escolar está frequentemente articulada a estratégias de superação das condições materiais herdadas. A expectativa de inserção no ensino técnico ou superior, relatada por muitos, indica uma aposta na escolarização como meio de mobilidade social, ainda que essa aposta conviva com incertezas quanto à sua concretização.

Os resultados deste estudo dialogam com as análises de Sant'Ana (2015), que evidenciou o papel significativo da família tanto para a entrada quanto para a permanência no ensino médio, principalmente para aqueles estudantes que estão fora da idade ideal ou para os que exercem alguma atividade remunerada, fornecendo um ambiente propício para o desenvolvimento intelectual.

No entanto, enquanto o estudo de Sant'Ana foi realizado com estudantes do ensino médio regular diurno, em escolas públicas do Ceará, os dados aqui analisados revelam especificidades associadas ao turno noturno e ao contexto urbano amazônico. Embora pais também apareçam como figuras de suporte, observou-se uma atuação mais frequente de outros membros da família, como irmãos, tios e cônjuges. Um dado relevante é que, em muitos casos, o incentivo à escolarização partiu de familiares que não concluíram o ensino médio, o que contrasta com a relação direta estabelecida por Sant'Ana entre escolaridade parental e permanência.

Esse contraste pode indicar a força simbólica das trajetórias escolares interrompidas, que operam como referência negativa e mobilizadora para os jovens. Nesse sentido, a ausência da escolarização entre os adultos da família impede, e por vezes até estimula, que os jovens se comprometam com seus próprios projetos educativos. Como já argumentado, os suportes não anulam as provas, mas oferecem condições, ainda que parciais e desiguais, para enfrentá-las (Martuccelli, 2007).

Reconhecendo a diversidade de formas pelas quais os suportes familiares se manifestaram, e cientes das desigualdades presentes mesmo entre jovens de perfis socioeconômicos semelhantes, optou-se por realizar clivagens analíticas a partir de variáveis como gênero, idade, renda, número de pessoas no domicílio e existência de filhos (Quadro 7).

Quadro 7: Relações entre gênero, idade, renda, número de pessoas que moram juntas e existência de filhos e o tipo de suporte familiar recebido

Relação	Categorias	Quantitativo de participantes com relação à amostra	Tipo de suporte prevalente	Frequência de citação do principal suporte
Gênero x Tipo de Suporte Familiar	Mulheres	6	Apoio Emocional	66,6%
	Homens	13	Orientação Acadêmica e Profissional	72,7%
Idade x Tipo de Suporte Familiar	18-19 anos	11	Orientação Acadêmica e Profissional	72,7%
	20 anos ou mais	6	Apoio Emocional	83,3%
Renda x Tipo de Suporte Familiar	Menos de 1 salário mínimo	7	Apoio Emocional	57,1%
	1 a 3 salários mínimos	8	Apoio Emocional	62,5%
			Orientação Acadêmica e Profissional	62,5%
	4 a 6 salários mínimos	1	Orientação Acadêmica e Profissional	100%
Número de Pessoas que Moram Juntas x Tipo de Suporte Familiar	Moram com 2 pessoas	2	Apoio Emocional	50%
			Organização da Rotina	50%
			Apoio Financeiro	50%
	Moram com 3 pessoas	3	Apoio Emocional	66,6%
			Orientação Acadêmica e Profissional	66,6%
	Moram com 4 pessoas	3	Apoio Emocional	66,6%
			Orientação Acadêmica e Profissional	66,6%
	Moram com 5 pessoas	3	Apoio Emocional	100%
	Moram com mais de 5 pessoas	4	Orientação Acadêmica e Profissional	75%

Filhos x Tipo de Suporte Família	Jovens que têm filhos	3	Apoio Emocional	66,6%
			Orientação Acadêmica e Profissional	66,6%

Fonte: elaborado pela autora, com base na coleta de dados.

Essa abordagem busca aprofundar a compreensão sobre como diferentes configurações familiares operam como suporte na trajetória escolar dos jovens durante a pandemia.

Independente da origem do suporte, as análises possibilitaram a constatação de grande diferença entre os tipos de apoio recebidos por participantes do gênero feminino e do gênero masculino. Embora não seja possível afirmar a existência de uma intencionalidade no fornecimento de tais suportes, já que as análises foram feitas com base nas perspectivas dos jovens, observou-se que o público feminino tende a receber um suporte subjetivo, voltado ao acolhimento emocional e à escuta sensível, o que pode atuar na prevenção do abandono escolar. Tais formas de suporte atuam como dispositivos que auxiliam na sustentação da prova social da escolaridade, ao fortalecer o sentido atribuído à permanência na escola e mitigar os efeitos emocionais do cansaço, da sobrecarga e da desmotivação.

Já os jovens do gênero masculino, em geral, relataram receber estímulos mais objetivos, baseados em argumentos racionais relacionados ao futuro, como a necessidade de uma formação para obter emprego ou alcançar autonomia financeira, dimensões que também operam como suportes na vivência da prova da escolaridade, mas por meio de outros registros simbólicos.

Com relação à idade, a orientação acadêmica e profissional apareceu com mais frequência nos relatos de participantes mais jovens, sobretudo entre 18 e 19 anos, que manifestaram maior intenção de dar continuidade aos estudos por meio de cursos técnicos ou superiores. Já entre os participantes mais velhos, foi mais recorrente o apoio emocional, frequentemente relacionado ao enfrentamento de frustrações acumuladas ao longo da trajetória escolar e à necessidade de reafirmação do valor simbólico da escolarização. Essa diferença etária revela dinâmicas distintas de vivência da prova escolar, com os mais jovens ancorando-se em projetos futuros e os mais velhos mobilizando suportes para resistir ao abandono da escola diante dos obstáculos repetidos.

A renda também se mostrou uma variável relevante: a orientação acadêmica e profissional foi mais presente entre os jovens cujas famílias possuem rendimentos mensais mais elevados. Embora a escolaridade dos familiares não tenha sido diretamente investigada no questionário ou nas entrevistas, é possível que exista relação entre esse tipo de suporte e o maior

capital educacional das famílias, como apontado por Sant’Ana (2015). Nesses casos, a família opera como um suporte ativo de mediação entre o jovem e seus projetos de futuro, fortalecendo o enfrentamento das provas sociais vinculadas à construção de trajetórias ascendentes.

Outro dado importante diz respeito à estrutura familiar. O apoio financeiro e a organização da rotina foram mais mencionados por participantes que vivem em lares com um número reduzido de moradores. Por outro lado, contextos familiares mais numerosos tenderam a restringir esses tipos de suporte, possivelmente em função da sobrecarga de tarefas, da limitação de recursos e da dificuldade de atendimento às demandas individuais. Tais condições impactam diretamente a vivência da prova social da escolaridade, ao comprometer os recursos disponíveis para enfrentamento cotidiano das exigências escolares.

Por fim, os dados aqui apresentados convergem com outros estudos que demonstram como a pandemia intensificou desigualdades educacionais, ao transferir para o espaço doméstico responsabilidades antes partilhadas com a escola, como a garantia de um ambiente adequado para estudo, acesso a recursos digitais e apoio ao cumprimento das tarefas escolares. Essas condições variaram significativamente entre os participantes e estiveram fortemente atravessadas por marcadores como renda, gênero, estrutura familiar e carga de trabalho.

Tal como aponta Martuccelli (2007), viver uma prova social implica não apenas enfrentá-la de forma individualizada, mas também mobilizar suportes para não sucumbir às suas exigências. Nesse sentido, a pandemia evidenciou que a capacidade das famílias de funcionar como suporte não depende exclusivamente da vontade ou do esforço dos indivíduos, mas de condições estruturais que devem ser reconhecidas e enfrentadas pelas políticas públicas educacionais.

5.2 Suporte Escolar: aspectos fundamentais, para além do pedagógico

Assim como a família, a escola é uma instituição central na trajetória dos indivíduos, especialmente nas duas primeiras décadas de vida. É nesse espaço que os sujeitos são inseridos em novas realidades sociais e expostos a valores culturais, éticos e morais, fundamentais para construção da cidadania. Nas palavras de Silva e Timbó (2017, p76),

A escola é fundamental para o indivíduo no seu desenvolvimento, além de preparar para enfrentar dificuldades de uma sociedade dinâmica, competitiva e os conflitos entre pessoas, contribuindo para evolução de seres críticos na sociedade.

À luz da teoria de Martuccelli (2007), a escola pode ser compreendida simultaneamente como um espaço de imposição e de suporte. Ela representa uma das principais provas

estruturantes da modernidade, na medida em que exige dos indivíduos adaptação a normas, desempenho acadêmico, disciplina e convivência com diferentes formas de autoridade.

Contudo, é também a partir da própria escola que os sujeitos podem encontrar suportes institucionais e relacionais, como professores, colegas e equipe gestora, que os auxiliam a enfrentar tais exigências. Nesse duplo papel, a escola contribui de forma decisiva para o processo de individuação, ao convocar os estudantes a se posicionarem diante das regras, expectativas e relações interpessoais que exigem escolhas, interpretações e resistências.

Quadro 8: Tipo de Suporte Escolar, conforme a origem

Origem do Suporte Escolar	Tipo de Suporte Escolar	Definição Materializada em Ações de Suporte	Frequência
Professores	Apoio ao Desenvolvimento Acadêmico	Estar disponível para esclarecer dúvidas durante o período remoto, adaptar conteúdos conforme a necessidade de aprendizagem dos estudantes após o retorno ao presencial e oferecer incentivos para continuarem estudando.	84,2%
	Acolhimento	Flexibilizar os horários de entrada nas aulas e entregas de atividades, e demonstrar compreensão nos momentos de dificuldades no equilíbrio entre estudos e trabalho.	
Equipe gestora	Busca Ativa	Realizar contato telefônico ou por meio de redes sociais de forma contínua, para orientar sobre a importância do acompanhamento das aulas remotas e da participação dos grupos de mensagens, para receber os materiais para estudos disponibilizados pelos professores.	57,8%
Colegas de classe	Apoio Mútuo	Auxiliar à equipe gestora na Busca Ativa, trocar informações durante as aulas remotas, e fortalecer o vínculo após o retorno ao presencial.	47,3%
Secretaria de Educação	Manutenção do Vínculo com os Estudos	Oportunizar a continuidade do processo de escolarização por meio de aulas híbridas e/ou remotas.	10,5%

Fonte: elaborado pela autora com base na coleta de dados.

No contexto desta pesquisa, todos os 19 jovens mencionaram relações estabelecidas com colegas de classe, professores, equipe gestora ou com a Secretaria de Educação como componentes significativos de sua experiência escolar durante a pandemia. As formas de suporte percebidas variaram conforme a origem e a natureza da relação (Quadro 8), revelando que, mesmo em um período marcado por severas limitações materiais e metodológicas, a escola seguiu ocupando um lugar central na sustentação da prova social da escolaridade.

Ainda que em diferentes intensidades, os vínculos estabelecidos no espaço escolar funcionaram como recursos mobilizados pelos estudantes para manter o engajamento com a escola e resistir às pressões que os empurravam para o abandono.

Apesar das críticas à rapidez com que a SEDUC/AM implementou tanto o Programa “Aula em Casa” quanto o retorno por meio do modelo híbrido, alguns jovens reconheceram os esforços institucionais para garantir a continuidade da escolarização. Ainda que muitos tenham enfrentado dificuldades de acesso e adesão ao ensino remoto, 10,5% dos participantes apontaram tais iniciativas como fatores relevantes para sua permanência na escola.

O relato de Carla sintetiza bem essa ambivalência. Ainda que para ela não tenha sido possível acompanhar as aulas remotas de forma satisfatória, a jovem reconhece que, para outras pessoas, a simples manutenção do vínculo escolar pode ter sido decisiva:

Acho que ajudou pra dar continuidade né? Não tiro o mérito disso, porque, querendo ou não, isso ajudou muitas pessoas, entendeu? A falta do professor, tudo bem que prejudicou... mas, em relação a outras coisas, ajudou muita gente. Porque, se não fosse isso... já não tinha professores, se não tivesse as aulas assim, isso aí iria piorar as coisas ainda mais. Então, eu acho que de alguma forma, ajudou.

À luz da teoria das provas sociais, essa percepção da escola como uma presença institucional, mesmo que fragilizada, reafirma seu papel de ancoragem em tempos de instabilidade. Para Martuccelli (2007), a escola constitui uma das principais provas estruturantes da modernidade justamente por articular exigências e apoios: ela cobra disciplina, desempenho e adaptação, mas também oferece quadros de referência, vínculos e rotinas que auxiliam os sujeitos a enfrentar as tensões do mundo social. No contexto pandêmico, mesmo operando de forma muito precária, a continuidade mínima das atividades escolares funcionou como um suporte simbólico diante do colapso de outras estruturas.

Essa função de ancoragem também aparece no depoimento de Bernardo. Ao destacar a importância da retomada das aulas presenciais, ele associa a ausência prolongada da escola a um possível abandono:

Acho que eu tinha desistido, porque, nossa... Acho que se você passar muito tempo sem estudar, a pessoa começa a perder conhecimento né? Isso, essas coisas como o covid atrapalham muito. Se eu ficasse sem a escola, acho que não conseguiria saber quase nada pro ano seguinte. Acho que iria me prejudicar. Aí, eu iria desistir, olha!

Nesse sentido, mesmo com limitações materiais e metodológicas, a escola manteve-se como uma referência simbólica de futuro e pertencimento. Sua presença institucional, ainda que reduzida, operou como um freio à evasão escolar, estruturando minimamente o tempo e os projetos juvenis.

Além disso, o suporte entre colegas aparece como uma importante estratégia de enfrentamento coletivo das dificuldades. Para 47,3% dos participantes, o relacionamento com os pares foi fundamental para sua permanência escolar. Essa rede de apoio entre estudantes ressignifica a escola não apenas como espaço de exigência, mas também como lugar de pertencimento e solidariedade, elementos essenciais no processo de individuação juvenil.

Os relatos de Marcos, Henrique e Tuane evidenciam o papel fundamental das relações de amizade como suporte afetivo e estratégico para a permanência escolar, especialmente, em tempos de crise. Para Marcos, o retorno às aulas presenciais representava mais do que a retomada dos estudos, significava a possibilidade de reencontro com os amigos, elemento essencial de motivação: “Ai, meus amigos, né? Senti um pouco, assim, falta de aprender, pois isso atrasou um pouco minha vida. Aí, quando anunciaram a volta ao normal, na escola, aulas presenciais... me deu uma animada, porque eu ia matar a saudade dos meus amigos”.

Henrique, por sua vez, expressou frustração diante da desistência de seus colegas, revelando que tentou incentivá-los a retornar, mesmo sem sucesso: “[...] eles falaram que não ia valer a pena aquele ano, porque já tinha perdido. Eles não estavam assistindo também, tipo, não levaram a sério, acabaram desistindo. Aí, quando eu retornei, eu falei: “bora, amigo!” Nos primeiros dias, eu chamava, chamava... eles nunca vinham”.

No caso de Tuane, a amizade foi ainda mais decisiva. Um colega funcionou como ponte entre ela e a escola, ajudando-a a se reconectar às atividades escolares, mesmo diante da ausência de meios tecnológicos:

Na verdade, foi assim, um amigo né? Infelizmente, não tenho mais contato com ele. Mas, ele, assim, meio que me resgatou. Ele falou: “Tuane, volta, porque estão passando isso... Olha lá no grupo, entra no grupo. Vai, faz a atividade, manda pra escola”. Foi assim, uma força dele, né? Porque aí, tinha tempo que eu estava sem telefone, aí, ele falava comigo pelo direct das redes sociais, né? Ou ele me dava uma ligação: “a gente tem que fazer isso... o livro tal e tal... tem que fazer essa pesquisa aqui assim”. Se não fosse ele, eu não teria voltado. Porque eu não tinha como saber né? Porque eu passei muito tempo sem ter telefone durante a pandemia. Mas, graças a ele, eu consegui.

Esses exemplos ilustram como os jovens não enfrentam as provas sociais sozinhos. Como destaca Martuccelli (2007), a individuação não ocorre no isolamento, mas por meio das mediações e apoios mobilizados para lidar com as exigências sociais. No caso dos estudantes-trabalhadores entrevistados, os vínculos horizontais com os colegas, somados à continuidade institucional mínima da escola, constituíram suportes fundamentais na travessia das dificuldades impostas pela pandemia.

Além disso, os dados revelam que o espaço escolar, mesmo quando desestruturado,

mantém sua capacidade de produzir sentidos de pertencimento, reciprocidade e expectativa de futuro. Assim, a escola não apenas impõe provas, mas também se oferece como espaço potencial de superação coletiva, onde vínculos relacionais funcionam como recursos mobilizáveis frente às adversidades.

As amizades, nesse contexto, operam como um recurso subjetivo importante. Como apontam Faria e Moura (2015, p 157), “a turma de amigos se torna referência para trocar ideias, afinar interesses comuns, buscar formas de se afirmar, criando um ‘eu’ e um ‘nós’ específicos”. Além de fortalecer a identidade, esses vínculos contribuem para o aumento da resiliência emocional e da capacidade de enfrentamento das dificuldades escolares (Amparo et al., 2008).

A partir da perspectiva das provas sociais, os laços de amizade podem ser compreendidos como suportes relacionais mobilizados frente às exigências da escolarização em tempos de crise. Ao dar sentido à presença na escola e oferecer apoio afetivo concreto, os pares atuam como mediadores fundamentais na trajetória de individuação dos jovens.

Da mesma forma, a presença ativa da escola como instituição também foi destacada por grande parte dos participantes. Para 57,8% dos jovens, membros da equipe gestora funcionaram como agentes de resgate, promovendo busca ativa, orientações e incentivos frente à infrequência escolar. Essa atuação, muitas vezes realizada por meio de aplicativos de mensagens, antecipou estratégias que se tornaram essenciais durante a pandemia, funcionando como uma resposta institucional às ameaças de ruptura do vínculo escolar.

O relato de Natália demonstra como a escola, mesmo diante de limitações do contexto, conseguiu sustentar um vínculo com os alunos por meio da comunicação contínua:

A escola, tipo, eles mandam muita mensagem né? Porque... sempre teve o grupo de sala, essas coisas. O pessoal mandava muita coisa e aí, a antiga pedagoga que tinha, ela ficava fazendo chamada de vídeo, de áudio, tipo, pra ver quem estava presente ou não. Assim... eles pegavam muito no pé... mas a pessoa também tinha que querer, né?

Essa fala revela uma dinâmica importante: ainda que os recursos institucionais fossem limitados e, muitas vezes, burocráticos, sua presença constante ajudava a manter um sentimento de pertencimento e continuidade. À luz de Martuccelli (2007), mesmo quando fragilizada, a instituição escolar pode funcionar como suporte estruturante ao oferecer sentido, rotina e expectativa, operando como uma ancoragem simbólica diante da instabilidade generalizada.

Contudo, o próprio relato de Natália revela a dualidade da experiência escolar: embora os apoios institucionais estejam presentes, a responsabilização pelo engajamento continua recaindo sobre o indivíduo. O trecho “a pessoa também tinha que querer” expressa a interiorização das exigências escolares, evidenciando um dos pontos centrais da teoria de

provas sociais, é intransferível e pessoal.

Essa tensão entre apoio institucional e responsabilidade individual reaparece na fala de Davi: “Eles só mandavam os avisos lá no grupo. Tipo, quando a aula ia começar, eles jogavam o link lá... eu acho que era o que eles poderiam fazer né? Eles não poderiam ir lá na minha casa e falar: ‘acorda, vai assistir!’”. A fala de Davi evidencia os limites objetivos da ação institucional. Embora a escola tenha mantido canais de comunicação e tentado garantir o acesso às aulas, esses esforços esbarraram nas condições concretas da vida dos estudantes. Fatores como ausência de mediação familiar, precariedade tecnológica e sobrecarga de responsabilidades impuseram barreiras que a escola, isoladamente, não tinha como transpor.

Essa percepção dialoga com a noção de Martuccelli (2007) de que a escola, como estrutura, impõe exigências mas sua capacidade de funcionar como apoio é sempre condicionada pelas desigualdades sociais e pelas condições de vida de cada estudante. Assim, a eficácia do apoio institucional não pode ser pensada de forma homogênea, pois sua potência depende da articulação com outros suportes disponíveis na vida cotidiana.

A sugestão feita por Tuane ilustra bem essa necessidade de diversificação dos apoios, adaptando-os à realidade concreta dos estudantes:

Acredito que poderiam ter oferecido um pouco mais de material, porque faltou material, pra gente conseguir continuar passando. Se tivesse mais facilidade de ter esse contato, mesmo que seja de forma um pouco indireta, mas oferecer um pouco mais de material pra gente, em papel.

Sua sugestão revela uma busca por formas alternativas de mediação que pudessem compensar a ausência de recursos digitais. Ao propor o uso de materiais impressos, Tuane aponta para a importância da escola reconhecer a heterogeneidade de seus públicos e desenvolver estratégias que respondam de maneira mais justa às desigualdades.

À luz da teoria de Martuccelli (2007), essa sugestão se alinha à ideia de que os apoios não são padronizados, mas devem ser pensados em termos de sua capacidade de tornar as provas escolares superáveis. A escola, nesse sentido, é convocada a exercer não apenas sua função normativa, mas também sua função adaptativa, oferecendo suportes variados, que ampliem as possibilidades de permanência dos sujeitos, especialmente em contextos adversos.

Portanto, ao mesmo tempo em que impõe exigências, a instituição escolar também precisa assumir um papel ativo na construção de condições mais equitativas para que essas exigências possam ser enfrentadas. Isso envolve tanto a manutenção simbólica do vínculo quanto a criação de recursos concretos e acessíveis, capazes de mediar a experiência escolar em situações de crise.

Para além das ações institucionais mais amplas, os relatos indicam o papel singular de

membros da equipe pedagógica no enfrentamento das dificuldades enfrentadas por jovens em risco de abandono escolar. Esses profissionais se configuram como suportes individuais que, mesmo dentro de uma estrutura limitada, buscaram soluções concretas e acolhedoras, ajustando práticas e regras às necessidades específicas de cada estudante:

Meu pedagogo, ele veio conversar comigo 2 vezes, porque eu, ano passado, faltava demais. Porque eu ficava cansada, aí eu ficava em casa e só ia fazer atividade no outro dia, pra entregar. Faltava a semana toda. Então, o pedagogo acabou me ajudando e falou: “ó, como a gente percebeu que tu tá faltando, mas a gente viu que você tem que entregar tanto a ficha do trabalho quanto a ficha do curso, a gente pode e vai tentar te ajudar, tentar evitar que tu pegue faltas por 5 aulas. São 5 faltas, mas se tu faltar um dia, tu pode ficar só com 2 faltas no teu currículo. Mas, tenta evitar. A gente conversou com os professores, explicou a situação, e eles vão te mandar tanto a frequência quanto o conteúdo pelo teu WhatsApp. Então, tenta acompanhar e também a gente vai assim, conciliando, para você poder passar esse ano.” (Sandra)

Quando eu estava a tarde, chegava atrasado, porque trabalhava lá no Centro e tal, era muito ruim pra mim. Aí, eu chegava com ela [a pedagoga] e falava: “eu vou desistir”. Um dia ela disse: “vou fazer uma coisa pra te passar pra noite”. Então, eu passei pra noite. Quando eu tava precisando, ela me deu conselhos. Eu peguei e passei de ano. Hoje, eu tô aqui, tentando terminar meus estudos, né? (Gabriel)

Eles me ligaram várias vezes, assim, demais! Pra eu retornar: “você está com muita falta. O que está acontecendo? Venha pra aula!” Eu sempre explicava, né? Dizia que eu estava trabalhando, que queria voltar né? Mas eles sempre ligavam, sempre. Que era pra mim voltar pra aula, até que quando eu não estava vindo, no começo, eu falei que não estava vindo porque não tinha material. E ela [a pedagoga] disse: “mas o que? vem assim mesmo, vem assistir aula!” (Carla).

Esses relatos indicam que o vínculo pessoal estabelecido com profissionais da escola foi um elemento chave para a permanência de muitos estudantes, indo além da simples comunicação institucional e construindo uma relação de confiança e corresponsabilidade. Como destaca Amparo et al. (2008), essa cultura de confiança, quando presente, torna-se mediadora importante entre as exigências da escola e as condições reais dos estudantes para cumpri-las, permitindo que a escola funcione como suporte efetivo e não apenas como espaço de cobrança.

A atuação dos professores também foi amplamente valorizada pelos jovens: 84,2% dos participantes mencionaram o apoio docente como um fator importante para sua permanência. Sandra, por exemplo, relata seu afeto pelos professores: “Eu acho que os meus professores... eu tenho um carinho muito grande pelas minhas professoras. Eu gosto muito das aulas delas...”

Esse sentimento positivo é construído a partir de práticas pedagógicas marcadas pela empatia, compreensão e incentivo, aspectos mencionados por Natália: “Os professores, eles, assim, tipo, entenderam o nosso lado, né? Que não dava pra ensinar uma coisa muito pra frente, porque a gente ainda não tinha aprendido, então, eles ensinavam na medida, tipo, e iam

levando”. E por Fernando: “Os professores procuram me dar força, me ajudar, assim.... Porque eu falo com todos os professores né? E eles me dão força pra continuar. Eles são muito compreensivos.”

A compreensão docente se manifestava tanto em práticas pedagógicas adaptadas, como o uso de resumos, vídeos e indicações de leitura, como relatado por Marcos, quanto em estratégias motivacionais e afetivas, como os incentivos relatados por Úrsula e Otávio:

Na sala, ninguém quer saber de nada... Então, os professores realmente... não posso citar os nomes das professoras, né? Mas, as de biologia, geografia, língua portuguesa, física.... são as que mais dão incentivo pra gente aprender: “cara, vai nessa, que você vai brilhar!” (Úrsula)

Tem uns professores que incentivaram a gente a terminar, porque a gente já estava no último ano: “você estão desistindo no meio do ano? Não pode!” (Otávio)

Tais relatos exemplificam o que Martuccelli (2007) descreve como experiências singulares de apoio dentro de uma estrutura comum. Embora submetidos às mesmas exigências escolares, os jovens acessam diferentes suportes a partir das relações interpessoais que conseguem construir e manter. Nesse sentido, o papel dos profissionais da educação não se restringe à função técnica, mas assume uma dimensão subjetiva e relacional decisiva para o enfrentamento das provas escolares e existenciais que marcam o cotidiano desses estudantes.

Ao mesmo tempo, tais experiências suscitam a necessidade de refletir sobre o quanto esses profissionais estavam de fato preparados e respaldados para oferecer esse suporte ampliado. A depender da sensibilidade individual de cada educador, muitos estudantes puderam contar com mediações empáticas e criativas. No entanto, isso evidencia uma fragilidade estrutural: o apoio prestado depende, em grande parte, da iniciativa e disposição pessoal dos profissionais, o que torna sua oferta desigual e, por vezes, insustentável em contextos de sobrecarga e escassez de recursos.

Como argumentam Amparo et al. (2008), é fundamental que existam políticas públicas voltadas à formação e ao apoio contínuo dos educadores, especialmente para o trabalho em contextos de vulnerabilidade. Isso implica reconhecer a escola como espaço de proteção social e os educadores como agentes de mediação entre as provas e os apoios disponíveis, papel que precisa ser institucionalizado e valorizado, para além da boa vontade individual.

Portanto, os relatos dos jovens revelam que, embora a estrutura escolar nem sempre consiga garantir igualdade de acesso a recursos, são as experiências de acolhimento, escuta e orientação, mobilizadas por professores e pedagogos, que funcionam como apoios decisivos no processo de individuação e de permanência escolar, mesmo diante de adversidades profundas.

A análise dos relatos evidencia que, diante das múltiplas provas enfrentadas por jovens estudantes-trabalhadores durante a pandemia, a permanência escolar não pode ser compreendida apenas como resultado da responsabilidade individual. Ao contrário, ela se revelou fortemente condicionada à presença e à qualidade dos suportes mobilizados ao longo do percurso, especialmente, os vínculos familiares, as amizades e, com destaque, os profissionais da escola.

A teoria de Martuccelli (2007) oferece ferramentas potentes para compreender essa dinâmica. Ao propor que os sujeitos enfrentam provas estruturais e existenciais no processo de individuação, o autor também aponta que a capacidade de superá-las está diretamente relacionada aos apoios disponíveis. No contexto investigado, os jovens não apenas lidam com as exigências escolares em meio à precariedade, mas também mobilizaram suportes relacionais e institucionais que possibilitaram, ainda que de forma desigual, sua permanência.

Os dados revelam que, embora a escola funcione, muitas vezes, como espaço de cobrança e responsabilização, ela também pode se configurar como espaço de cuidado, escuta e mediação, desde que seus profissionais estejam atentos às especificidades dos estudantes e dispostos a atuar para além das fronteiras normativas. Nesse sentido, os apoios não se resumem à oferta de recursos materiais ou conteúdos escolares, mas incluem formas subjetivas de reconhecimento, incentivo e negociação que fazem diferença concreta na trajetória dos estudantes.

Entretanto, também se evidenciaram fragilidades institucionais importantes. A ausência de membros da equipe gestora no turno noturno, verificada durante a coleta de dados, limita significativamente a capacidade de acompanhamento e intervenção da escola junto a estudantes que, em sua maioria, já vivem situações de vulnerabilidade. Essa lacuna compromete a oferta equitativa de suporte e revela a urgência de políticas educacionais que considerem as especificidades desse turno, evitando que ele funcione como um espaço escolar precarizado.

Essa constatação reforça a necessidade de políticas públicas que reconheçam a centralidade dos vínculos no enfrentamento das desigualdades educacionais. Também aponta para o papel estratégico da escola como potencial rede de apoio, capaz de funcionar como estrutura de acolhimento e proteção, desde que legitimada, equipada e valorizada para isso.

Essa discussão nos leva, por fim, às considerações finais, em que retomamos os principais objetivos desta pesquisa, refletimos sobre suas contribuições e apontamos caminhos possíveis para futuras investigações voltadas à permanência escolar de jovens em situações de vulnerabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cotidiano de jovens que conciliam estudos e trabalho é, frequentemente, atravessado por múltiplas exigências que tensionam suas escolhas e impactam suas trajetórias escolares. Essas exigências, longe de serem apenas individuais, estão situadas no cruzamento entre fatores estruturais, como a necessidade de contribuir com a renda familiar, e aspectos institucionais, especialmente no que diz respeito à organização e ao funcionamento da escola.

Dentre os elementos que incidem sobre a permanência ou o abandono desses jovens, alguns se relacionam diretamente às condições socioeconômicas e laborais que marcam suas vidas. Outros, no entanto, dizem respeito à experiência escolar, frequentemente caracterizada pela baixa atratividade curricular, por trajetórias marcadas por repetências e evasões anteriores, e pela ausência de políticas educacionais adequadas à realidade do ensino médio noturno.

No estado do Amazonas, o ensino médio noturno da rede pública estadual tem historicamente apresentado altos índices de abandono, o que evidencia a fragilidade das estratégias de permanência voltadas a esse segmento. A chegada da pandemia, em 2020, intensificou ainda mais esse cenário, ao impor novos desafios: a ampliação das desigualdades sociais, a inserção de jovens em atividades laborais mais precarizadas, e a necessidade de adaptação a formatos de ensino remoto ou híbrido. Tais transformações acentuaram a exposição desses sujeitos a novas e antigas formas de vulnerabilidade, tornando ainda mais desafiadora a tarefa de seguir estudando.

Diante desse contexto, esta pesquisa teve como objetivo principal analisar o modo como jovens estudantes-trabalhadores de Manaus mobilizaram suportes sociais para enfrentar as provas associadas à permanência escolar durante a pandemia de covid-19, evidenciando os sentidos atribuídos a essas experiências e os efeitos sobre suas trajetórias no ensino médio noturno. Em específico, buscou-se identificar as provas sociais que atravessaram suas trajetórias escolares e os suportes mobilizados para sua permanência nos estudos.

A tese construída com base neste estudo é a de que, diante do agravamento das provas sociais vivenciadas por jovens estudantes-trabalhadores do ensino médio noturno durante a pandemia de covid-19, a mobilização de suportes sociais foi decisiva para a permanência escolar. Entre os suportes identificados, a família e a escola se destacaram como instâncias complementares, ainda que atuando de forma não articulada. O reconhecimento dessas instituições como pilares de sustentação revela a importância de se fortalecer seus vínculos e de ampliar estratégias de aproximação, especialmente no contexto historicamente negligenciado do ensino médio noturno.

A análise foi orientada pelas contribuições de autores que discutem juventudes, trabalho e escolarização (Abramo, 2005; Sposito, 2005; Falcão, 2016, Lopes, 2021; Corrochano e Tarábola, 2023), e, sobretudo, pela teoria das provas sociais de Danilo Martuccelli (2007), que permitiu situar a permanência escolar como uma experiência marcada por exigências estruturais e existenciais que exigem dos indivíduos esforços de individuação.

Com base em entrevistas semiestruturadas, esta tese procurou estabelecer relações entre juventude, trabalho e educação em um contexto de crise sanitária, econômica e educacional sem precedentes. Ao trazer à tona as vozes de jovens que conseguiram concluir o ensino médio noturno em meio à pandemia, o estudo buscou compreender como esses sujeitos deram sentido à sua trajetória escolar, às provas enfrentadas e aos apoios que viabilizaram sua permanência.

Para isso, foram definidos três objetivos específicos. Em relação ao primeiro objetivo - contextualizar a permanência escolar no ensino médio no estado do Amazonas entre 2017 e 2022, com ênfase nas condições estruturais e nos dados de fluxo escolar -, verificou-se que, apesar de os índices de abandono escolar das escolas estaduais de ensino médio regular amazonense sugerirem uma tendência à queda nos três últimos anos anteriores à crise sanitária (2017, 2018 e 2019), os percentuais estavam longe de garantir o alcance de metas estabelecidas em âmbito estadual, por meio do PEE/AM, tampouco nacional, por meio do PNE, concernentes às políticas de permanência escolar em vigor.

Tal defasagem revela a persistência de fragilidades históricas nas políticas de permanência escolar, especialmente no turno noturno, que atende majoritariamente jovens em situação de vulnerabilidade.

Durante o período pandêmico, (2020 a 2022), embora os dados oficiais não tenham apontado um aumento expressivo nos índices de evasão, é importante destacar que tais números foram fortemente impactados pela adoção da progressão automática, uma medida emergencial que buscou mitigar os efeitos da crise sanitária, mas que também dificultou a leitura mais precisa do abandono escolar real.

Paralelamente, a Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC/AM) reforçou ações de busca ativa, por meio do Programa “Busca Ativa Escolar”, uma ampliação do Projeto “Permanecer”, já em execução anteriormente. Tais iniciativas consistiram na identificação e no acompanhamento de estudantes em situação de infrequência ou risco de abandono escolar, utilizando diferentes formas de contato (telefone, redes sociais e visitas domiciliares) para promover o retorno à escola.

As análises sugerem que, apesar das limitações estruturais e da escassez de dados qualitativos sobre os impactos dessas ações, as escolas demonstraram esforço em manter-se

mobilizadas frente à ameaça de evasão, indicando uma valorização crescente das estratégias de permanência e acolhimento. No entanto, como evidenciado em seções anteriores desta tese, a efetividade dessas ações foi diretamente condicionada à iniciativa e ao comprometimento dos atores escolares, especialmente em um contexto de ausência sistemática da gestão escolar no turno noturno, o que fragiliza a institucionalização de práticas consistentes de permanência.

No que diz respeito ao segundo objetivo - identificar as políticas educacionais implementadas pela SEDUC/AM para adaptação do ensino médio durante a pandemia de covid-19, considerando seus impactos sobre o turno noturno -, constatou-se que a Secretaria adotou, ainda em março em 2020, medidas voltadas à continuidade da oferta educacional, por meio do Programa “Aula em Casa”. A proposta foi estruturada diante de um cenário nacional de incertezas e carência de diretrizes federais claras, e baseava-se na oferta de conteúdos por meio de televisão aberta e plataformas digitais.

Além disso, foi delegada às Coordenadorias Distritais e às equipes escolares a responsabilidade de garantir o acompanhamento e a personalização das atividades pedagógicas, considerando as especificidades do público atendido. Contudo, os relatos dos participantes da pesquisa evidenciam que, para os estudantes-trabalhadores do ensino médio noturno, o acesso e a adesão a essas propostas foram extremamente limitados.

A precariedade do acesso digital, a sobrecarga de trabalho e a baixa atratividade das metodologias empregadas contribuíram para o distanciamento desses jovens da escola durante os períodos de ensino remoto e híbrido. Foi apenas com o retorno às aulas presenciais, em 2022, que a maior parte dos entrevistados afirmou ter retornado, de forma efetiva, o vínculo com o processo de escolarização.

Quanto ao terceiro objetivo - identificar os principais suportes mobilizados por jovens estudantes-trabalhadores no ensino médio noturno de Manaus durante a pandemia, analisando como cada um contribuiu para sua permanência escolar - os resultados foram organizados a partir das categorias analíticas propostas pela teoria das provas sociais de Danilo Martuccelli (2007), que permitiu compreender a permanência escolar como resultado da articulação entre exigências estruturais (provas) e respostas individuais e coletivas (suportes).

A análise das trajetórias dos jovens permitiu identificar quatro provas sociais significativas, conforme os relatos coletados. Duas delas se revelaram como novas exigências impostas pelo contexto da pandemia - os problemas de saúde e a dificuldade de adaptação ao modelo remoto -, enquanto as outras duas já faziam parte do cotidiano dos jovens, mas foram intensificadas pela crise sanitária: o histórico de reprovações e abandono escolar e a necessidade de conciliar trabalho e estudos.

No contexto pandêmico, as dificuldades relacionadas à saúde não se limitaram às questões físicas. Nas falas dos jovens, emergiram relatos de lutos por familiares e amigos, adoecimentos próprios ou dentro da família, e a consequente necessidade de reorganização da dinâmica doméstica, sobretudo quanto à provisão de recursos para o sustento. Diante dessas circunstâncias, o trabalho passou a ocupar um espaço ainda mais central, muitas vezes em detrimento da continuidade dos estudos.

Entre os jovens trabalhadores, a prova da adaptação ao modelo remoto se manifestou de formas distintas: para alguns, o obstáculo principal foi a ausência de equipamentos adequados ou de acesso à internet; para outros, mesmo havendo os recursos materiais, faltavam as condições mínimas de estudo em casa: um ambiente silencioso ou o domínio das ferramentas digitais com fins pedagógicos.

Soma-se a isso a dificuldade de aprender de forma autônoma, sem o suporte em tempo real dos professores. A tentativa de suprir essa lacuna com materiais complementares enviados por aplicativos de mensagens nem sempre surtiu efeito, sobretudo para estudantes com defasagens pré-existentes no processo de escolarização.

Essa defasagem ficou ainda mais evidente nas falas dos jovens que relataram um histórico de reprovações e/ou evasão ao longo da trajetória educacional. Muitos deles haviam retornado à escola pouco antes da pandemia, motivados pelo desejo de concluir o ensino médio. No entanto, a chegada repentina do ensino remoto e a descontinuidade nas formas tradicionais de aprendizagem exigiram desses estudantes um esforço adicional para reconstruir vínculos com a escola e superar lacunas de aprendizagem herdadas do ensino fundamental.

A prova de conciliar trabalho e estudos aparece como um dos elementos mais estruturantes das trajetórias analisadas. A maioria dos participantes relatou que o trabalho, muitas vezes informal e desprotegido, representava não apenas uma necessidade econômica, mas uma condição de existência. Lidar com jornadas exaustivas, deslocamentos longos e baixa remuneração dificultava a manutenção de uma rotina de estudos, especialmente no turno noturno, quando o cansaço físico e mental já estavam acentuados. Nesse sentido, a escolha por priorizar o trabalho não era, em muitos casos, uma decisão consciente, mas uma imposição derivada das condições materiais de vida.

É importante destacar que, ao contrário das provas específicas da pandemia, como os lutos e o ensino remoto, tanto o histórico de reprovações e abandono escolar quanto a sobreposição entre estudo e trabalho persistem no cenário pós-pandêmico, exigindo respostas contínuas dos jovens para permanecerem na escola. O fim das medidas de distanciamento social

não significou o fim das dificuldades. Pelo contrário, ao retornarem ao ensino presencial, esses estudantes precisaram se reinventar mais uma vez para alcançar seus objetivos escolares.

A análise das trajetórias dos jovens participantes deste estudo evidenciou que, diante das provas sociais intensificadas pela pandemia, a permanência escolar foi viabilizada, em grande parte, pela mobilização de dois suportes centrais: a escola e a família. Tais suportes não apenas se fizeram presentes, mas atuaram como pilares fundamentais na travessia dos desafios impostos pela crise, revelando a força das relações interpessoais e institucionais no enfrentamento das adversidades.

Embora nem todos os estudantes tenham contado com suporte familiar consistente ao longo de suas trajetórias, foi possível identificar que, para muitos, a família operou como instância de proteção, estímulo e cuidado, oferecendo apoio emocional, orientação acadêmica e profissional, reorganização da rotina e até suporte financeiro em momentos cruciais.

A diversidade nas formas de suporte refletiu diretamente a heterogeneidade dos arranjos familiares e das experiências individuais, sendo atravessada por marcadores de gênero, idade, renda e responsabilidades parentais. Por exemplo, mulheres tendiam a relatar com mais frequência o recebimento de apoio emocional, enquanto homens enfatizavam o suporte orientativo voltado para o futuro. Esses dados indicam que os suportes familiares não se restringem à provisão material, mas mobilizam expectativas, afetos e mediações simbólicas que contribuem, ou não, para a permanência escolar dos jovens.

Por sua vez, a escola emergiu como suporte universalmente mobilizado pelos estudantes, embora também tenha se mostrado atravessada por desigualdades e limites estruturais. A atuação de professores, pedagogos, colegas e gestores, muitas vezes, além das obrigações formais, demonstrou a potência das relações escolares como suporte relacional e adaptativo, sobretudo durante os períodos de ensino remoto e híbrido. O esforço de escuta, a flexibilização de horários, o reforço de conteúdos e o incentivo constante à continuidade dos estudos evidenciaram que, mesmo em contextos de precariedade e insegurança institucional, a escola pôde funcionar como um espaço de reconstrução de sentido e de mediação das provas sociais.

Em meio a essa constelação de suportes, cabe destacar a importância crescente de políticas públicas de transferência de renda vinculadas à permanência escolar, como o Programa Pé-de-Meia, implementado no Brasil a partir de 2024. Embora não tenha sido vivenciado pelos participantes desta pesquisa, o Programa representa um avanço institucional no reconhecimento da educação como direito e compromisso social.

O Programa foi instituído pela Lei nº 14.818/2024 (Brasil, 2024a) e regulamentado pelo Decreto nº 11.901/2024 (Brasil, 2024b). Ele tem como público-alvo jovens de 18 a 24 anos, matriculados em escolas públicas de ensino médio, integrantes de famílias inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico), e tem como objetivo, entre outros, mitigar os efeitos das desigualdades sociais na permanência e na conclusão dessa etapa escolar. De acordo com a regulamentação, os estudantes beneficiários recebem parte do valor financeiro disponível para saque durante o curso e a outra parte somente após a conclusão do ensino médio. Trata-se de uma iniciativa recente, e, por isso, ainda são escassas as produções científicas que analisam seus resultados.

Apesar da ausência de avaliações conclusivas, acredita-se que políticas como essa podem atuar como suportes institucionais articuladores, contribuindo para a redução do abandono escolar entre jovens em situação de vulnerabilidade, especialmente aqueles que, como os participantes deste estudo, enfrentam simultaneamente os desafios do trabalho precoce e da permanência na escola pública noturna. Contudo, por hora, retomamos os resultados das análises das falas dos jovens estudantes-trabalhadores participantes desta pesquisa.

Conforme evidenciado nos relatos, embora escola e família tenham oferecido apoio significativo, chamou atenção a ausência de ações coordenadas, conforme relatado tanto pelos estudantes quanto pela equipe gestora. Não se identificaram evidências de estratégias conjuntas voltadas à redução dos riscos de abandono escolar, o que revela uma lacuna estrutural no diálogo entre os dois principais pilares de sustentação dos jovens durante esse período.

Segundo os estudantes, as Escolas Leste e Sul, durante os anos de 2020, 2021 e 2022, não promoveram atividades no noturno visando a aproximação da comunidade escolar, especialmente os familiares, ao cotidiano educacional. Com isso, o contato que os familiares tinham com a escola se deu de forma indireta, a partir das impressões dos próprios estudantes. Ainda assim, para a maioria, o suporte familiar esteve relacionado à crença de que a conclusão do ensino médio representava uma esperança de “mudança de vida”, resultando na superação de dificuldades econômicas e sociais, por meio de melhores oportunidades de trabalho, o que seria uma conquista não apenas para o estudante que permanece, mas para toda a família.

Esse entendimento é fundamental para a compreensão das estratégias mobilizadas pelas famílias, mesmo diante de limites materiais e simbólicos. Ao reconhecer o valor do diploma escolar como um recurso de valorização social, o grupo familiar assume uma posição ativa no enfrentamento das provas vividas pelos jovens. Entretanto, sem articulação direta com a escola, esse esforço corre o risco de ser fragmentado, pouco eficaz ou até mesmo

desperdiçado frente às exigências institucionais que seguem desconsiderando as realidades concretas desses estudantes-trabalhadores.

Diante disso, argumenta-se que o estabelecimento ou o fortalecimento de parcerias estruturadas entre a escola e a família poderia ampliar significativamente os efeitos dos suportes individuais já existentes, promovendo uma rede de proteção mais consistente frente às provas sociais.

Tais parcerias permitiriam, por exemplo, que a escola compreendesse melhor os contextos de vida dos estudantes e adequasse suas práticas pedagógicas e organizacionais, tornando-se mais sensível às múltiplas dimensões que afetam o percurso escolar. Do mesmo modo, as famílias poderiam se engajar de maneira mais informada e participativa, favorecendo, inclusive, a revalorização do espaço escolar como bem comum.

Esse movimento não apenas beneficiaria os estudantes diretamente envolvidos, mas poderia ter efeitos ampliados sobre a comunidade escolar, incentivando outros membros da família a retomar os estudos, favorecendo o vínculo escola-comunidade e contribuindo para a construção de uma cultura de permanência escolar.

Contudo, é preciso reconhecer que, por mais relevantes que sejam essas ações, há limites estruturais que escapam ao alcance das instituições escolares. Além disso, admite-se que o fortalecimento dos fatores que contribuíram para a permanência de alguns pode não ser capaz de evitar ou reverter a desistência da maioria, já que as raízes da exclusão escolar estão intrinsecamente ligadas à lógica do capital. Isso reforça a ideia de que, embora a escola tenha um papel importante a cumprir, ela sozinha não consegue compensar os efeitos de desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional.

Essa reflexão é coerente com a abordagem de Martuccelli (2007), para quem as instituições, como a escola, não apenas organizam a vida social, mas impõem provas às quais os indivíduos são obrigados a responder, com recursos que nem sempre estão disponíveis de forma equânime. Nessa lógica, a desigualdade não se dá apenas na origem social dos sujeitos, mas também na forma como enfrentam as exigências institucionais e nos apoios que encontram, ou não, para isso.

Desde sua concepção, a educação formal não foi pensada para favorecer os filhos das classes populares. Inserida em uma lógica capitalista, a escola atua muitas vezes como um espaço de reprodução de desigualdades, oferecendo, no máximo, uma formação instrumental, voltada para ocupações precárias e sem garantia de direitos. Isso se evidencia na organização curricular, no distanciamento entre o conteúdo e a realidade dos estudantes e na invisibilidade

histórica dos estudantes do noturno nas políticas educacionais, como discutido em capítulos anteriores.

Muitos daqueles que não puderam permanecer estudando durante a infância, ao se tornarem adultos, percebem que suas condições de inserção social, cultural, política e econômica estão comprometidas pela baixa escolarização e, por isso, resolvem voltar para a escola. No entanto, ao regressarem, encontram novamente uma escola que continua descolada de suas condições de vida e trabalho, ou seja, uma estrutura que impõe provas sem oferecer os suportes necessários para enfrentá-las.

Assim, a escola mantém práticas estruturais de exclusão, mesmo sob o discurso de permanência e inclusão. O paradoxo revela a urgência de repensar o papel da escola como instituição. Ela precisa deixar de ser apenas um espaço que cobra respostas e passar a ser um espaço que reconhece e compartilha responsabilidades com os sujeitos de direitos que a compõem. Para isso, o reconhecimento da juventude trabalhadora como sujeito indispensável à construção de uma escola mais justa, sensível às provas vividas e capaz de oferecer os suportes necessários à permanência e à transformação social.

Embora não tenham sido feitas perguntas específicas sobre como a escola poderia melhorar, muitos participantes deste estudo expressaram, de forma espontânea, críticas à frágil conexão entre o projeto pedagógico e suas realidades concretas. Essa manifestação revela que o significado atribuído à escola nem sempre é claro para esses jovens, comprometendo seu engajamento e permanência.

As críticas giram em torno de três aspectos centrais: a desconexão entre os conteúdos escolares e os interesses profissionais dos estudantes, distância entre a lógica institucional e as experiências vividas fora da escola e a predominância de metodologias consideradas excessivamente teóricas, pouco práticas ou desmotivadoras. Tais percepções indicam um descompasso entre as exigências institucionais e os recursos subjetivos e sociais disponíveis para enfrentá-las.

Esse desalinhamento pode ser entendido como estando diretamente relacionado a uma das provas sociais enfrentadas pelos jovens no contexto escolar, apontada por eles: o histórico de reprovações e abandono escolar, agravado pela escassez de apoios institucionais capazes de mediar essa relação. Nesse cenário, torna-se fundamental fortalecer a cooperação entre os diferentes atores envolvidos na trajetória educativa dos estudantes, como a escola, a família e outros espaços sociais, a fim de construir redes de sustentação mais eficazes, sensíveis às necessidades e aos projetos desses jovens.

Nesse contexto, torna-se urgente repensar o currículo do ensino médio. Essa

necessidade, embora debatida há décadas, ganhou novo fôlego com a promulgação da Lei nº 13.415/2017, que instituiu o Novo Ensino Médio (Brasil, 2017). A proposta de itinerários formativos visava tornar a escola mais atrativa e alinhada aos projetos de vida dos estudantes (Brasil, 2018). No entanto, os debates que cercam essa reforma revelam contradições importantes.

Ainda que os jovens deste estudo não tenham vivenciado diretamente os efeitos da recente reforma, é importante observar que essa política, para além das críticas amplamente difundidas, como a desigualdade de itinerários, a redução da carga horária de disciplinas essenciais, e a precariedade na infraestrutura e na formação docente, revela uma fragilidade significativa ao desconsiderar as particularidades dos estudantes trabalhadores do turno noturno.

Ao se apresentar como uma proposta inovadora, essa reforma curricular acaba por reproduzir desigualdades estruturais historicamente enfrentadas por esse público. Em vez de produzir inclusão e equidade, impõe novas exigências, sem oferecer os suportes necessários para que todos os estudantes possam respondê-las em condições minimamente equivalentes.

Essa realidade evidencia que as instituições, ao formularem políticas educacionais padronizadas, nem sempre reconhecem a diversidade de trajetórias e os diferentes recursos de que os jovens dispõem para enfrentar os desafios escolares. A desigualdade, nesse contexto, não se limita à natureza das exigências, mas se expressa também na distribuição desigual das condições concretas de enfrentamento, ampliando as dificuldades daqueles que já se encontram em situação de maior vulnerabilidade.

Ainda que as políticas educacionais avancem em termos formais, persistem mecanismos excludentes que dificultam a permanência escolar, especialmente para os estudantes trabalhadores do ensino noturno. Frente a essa realidade, propõe-se um olhar mais atento ao cotidiano das escolas. É nesse espaço de interação direta que se abrem possibilidades concretas para promover vínculos significativos e trajetórias escolares mais sustentáveis, mesmo diante de limitações operacionais.

As críticas e sugestões compartilhadas pelos participantes deste estudo também revelam caminhos concretos para o fortalecimento dos vínculos escolares, mesmo em contextos marcados por desafios estruturais. Entre as propostas mais recorrentes, destacam-se ações simples, mas com potencial significativo de impacto, como a promoção de atividades extracurriculares que estimulem o pertencimento e a participação dos estudantes.

A organização de campeonatos esportivos, eventos culturais e outras iniciativas que mobilizem os interesses juvenis foi apontada como uma estratégia eficaz para enfrentar o

desânimo e o cansaço frequentes entre os estudantes do turno noturno. Tais práticas, ao criarem oportunidades de convivência e reconhecimento mútuo, tendem a tornar a escola um espaço mais atrativo e significativo.

Mesmo diante de limitações de infraestrutura, como a ausência de quadras ou laboratórios adequados, foi sugerida a possibilidade de buscar colaborações com instituições locais e o uso compartilhado de espaços públicos, expandindo as possibilidades da escola por meio do fortalecimento de suas conexões com a comunidade.

Essas proposições evidenciam a importância de construir relações de coresponsabilidade entre os diferentes atores envolvidos no processo educativo. Ampliar o diálogo entre escola, comunidade e, especialmente, as famílias, desponta como um eixo estratégico para consolidar redes de apoio mais efetivas, capazes de sustentar as trajetórias escolares dos jovens em contextos diversos.

Ainda que este estudo esteja ancorado no contexto pandêmico, os achados se mostram pertinentes para outros momentos históricos. Ao analisar as trajetórias dos participantes, observa-se que tanto a escola quanto a família desempenharam papéis fundamentais na permanência dos estudantes, ainda que muitas vezes de forma isolada. Essa constatação reforça a necessidade de políticas públicas e práticas institucionais que promovam uma maior integração entre os diferentes agentes responsáveis pela formação dos jovens.

Entender a escola e a família como instâncias de apoio exige romper com a lógica que as concebe como estruturas rígidas e separadas. São, antes, espaços de cuidado, negociação e cooperação. No entanto, no contexto do ensino noturno no Amazonas, essa conexão ainda se revela frágil. Fortalecê-la implica escutar ativamente as juventudes, reconhecer suas realidades e implementar ações conjuntas que ampliem as possibilidades de permanência escolar e minimizem o impacto das desigualdades.

A literatura já aponta, de forma reiterada, os benefícios dessa aproximação. Autores como Amparo et al. (2008), Sant'Ana (2015), Souza (2016), Sol, Sá e Ferreira (2021) e Silva et al. (2024) defendem que a parceria entre escola e família é fundamental tanto para o êxito escolar quanto para o bem-estar dos estudantes. Entretanto, no contexto das escolas investigadas, onde o público majoritariamente possui 18 anos ou mais, essa aproximação ainda é tímida.

Apesar da maioria legal, os dados revelam que a influência familiar nas decisões acadêmicas e profissionais permanece significativa. Irmãos, tios, avós e cônjuges compõem redes de apoio que sustentam, de diferentes formas, a trajetória escolar desses jovens. Essa diversidade de atores amplia o conceito de família e reafirma sua importância enquanto suporte

educativo e emocional.

A partir da premissa de uma gestão participativa, é responsabilidade da escola, especialmente de sua equipe gestora, adotar estratégias que incentivem a presença e o envolvimento das famílias no cotidiano escolar. Mais do que ações pontuais, essa participação precisa estar prevista e articulada de forma orgânica às diretrizes institucionais, integrando-se ao projeto educativo como um componente estruturante.

Entretanto, é necessário reconhecer os desafios que dificultam essa aproximação. Em muitos contextos, o trabalho precoce do jovem é interpretado pelas famílias como sinal de autonomia, e quando os filhos alcançam níveis de escolaridade superiores aos dos pais, podem emergir sentimentos de insegurança ou afastamento, resultantes da dificuldade de acompanhar essa nova realidade.

Apesar dessas barreiras, os dados desta pesquisa indicam que, mesmo em contextos marcados pela baixa escolaridade, houve envolvimento significativo por parte dos familiares, impulsionando o desejo de que os jovens concluam etapas escolares que simbolizam uma superação geracional.

Esse tipo de atuação familiar, ainda que informal e nem sempre visível pelas lentes institucionais, constitui um importante recurso de apoio. Reconhecê-la amplia a compreensão sobre as redes de sustentação que viabilizam a permanência dos jovens na escola, valorizando as relações interjetivas que operam silenciosamente na construção das trajetórias escolares possíveis.

É importante reconhecer que, para além do recorte empírico deste estudo, existem famílias que se mantêm mais distantes dos processos escolares. Para esses, o fortalecimento do vínculo com a escola pode representar não apenas o acompanhamento da trajetória dos membros da família que já estudam, mas também a oportunidade de retomar, simbolicamente ou na prática, o próprio processo de escolarização.

A valorização da educação, nesses casos, pode emergir de vivências compartilhadas e gerar impactos positivos, tanto no estudante como no ambiente familiar mais amplo. Ao incluir os familiares que compartilham os desafios cotidianos dos jovens estudantes-trabalhadores como parte da rede de apoio, a escola amplia seu potencial de acolhimento e de articulação com os contextos reais da vida dos estudantes.

Considerando as limitações estruturais presentes em muitas escolas do turno noturno, sobretudo nas periferias urbanas da região amazônica, os próprios estudantes apontam alternativas viáveis para promover uma atuação mais colaborativa e interinstitucional. A construção de parcerias com universidades, centros comunitários, organizações sociais e outras

instituições pode viabilizar atividades extracurriculares, rodas de escuta, orientação profissional, e outras ações que favoreçam o pertencimento e a permanência escolar.

Ainda que simples, essas iniciativas têm potencial de ampliar os suportes disponíveis, fortalecer os vínculos entre os sujeitos e tornar os percursos escolares mais possíveis, mais habitáveis. Quando a escola reconhece as experiências, limitações e potências dos estudantes, e se abre para o diálogo com o território e com os projetos de vida desses jovens, o processo educativo se torna mais contextualizado, mais significativo e mais alinhado com suas perspectivas de futuro.

Mesmo em cenários marcados pela escassez de recursos, a mobilização comunitária e a escuta ativa têm demonstrado ser capazes de gerar transformações concretas. A criação de redes colaborativas pode viabilizar desde o acesso a tecnologias e serviços até a construção de ambientes mais acolhedores e funcionalmente adequados ao cotidiano escolar. Isso reforça a ideia de que, com disposição para o diálogo e articulação entre diferentes agentes, é possível ampliar os horizontes de ação da escola pública.

É amplamente reconhecido que o ensino médio noturno é historicamente negligenciado pelas políticas educacionais. Ele impõe desafios não apenas aos estudantes, que frequentemente conciliam múltiplas jornadas, mas também às equipes gestoras e aos professores, que enfrentam limitações estruturais e orçamentárias, como discutido nos capítulos iniciais desta tese, ao descrever as realidades das Escolas Leste e Sul. Ainda assim, os relatos desta pesquisa indicam que muitos profissionais buscam compreender as especificidades desses estudantes e oferecer, dentro do possível, um ensino que acolha suas realidades.

Nesse cenário, fortalecer a parceria entre escola e família não é apenas desejável, mas urgente. Tal parceria pode contribuir para minimizar os riscos de evasão, ampliar as chances de sucesso escolar e transformar a relação da sociedade com a escola. Essa articulação pode ser pensada em três frentes: o reconhecimento mútuo das condições dos sujeitos envolvidos, a criação de canais permanentes de comunicação acessíveis e dialógicos, e o desenvolvimento de projetos pedagógicos integrados com a realidade dos jovens.

Reconhecer as famílias como parceiras significa, inclusive, respeitar seus limites. A ausência de um acompanhamento diário não deve ser interpretada como negligência, mas como resultado de contextos que desafiam a permanência escolar, seja dos filhos, seja dos próprios adultos. Da mesma forma, apoiar as famílias para que se sintam legitimadas a participar do cotidiano escolar, mesmo que de forma não tradicional, é parte do processo de democratização do espaço educativo.

Cabe à escola criar estratégias e canais de comunicação compatíveis com a realidade do

ensino noturno, acolhendo os diferentes ritmos e tempos dos estudantes e de suas famílias. Além disso, é fundamental que as práticas pedagógicas estejam alinhadas aos desafios vividos pelos estudantes-trabalhadores, valorizando suas histórias, respeitando seus limites e oferecendo um currículo que dialogue com a vida prática.

A pouca menção a outros suportes nas falas dos estudantes, como redes comunitárias, políticas públicas ou organizações sociais, pode indicar que a escola e a família têm assumido, de forma desproporcional, o peso das exigências sociais. Isso reforça a urgência de consolidar uma aliança entre elas, para que não permaneçam como ilhas isoladas, mas como instituições que, mesmo com fragilidades, podem e devem agir de forma coordenada para sustentar os jovens diante das provas que enfrentam.

Durante a pandemia, a SEDUC/AM implementou uma série de medidas emergenciais para dar continuidade ao ensino, como a disponibilização de conteúdos por meio de Plataformas Digitais e canais de televisão. No entanto, essas ações demonstraram baixa efetividade no turno noturno, seja pela inadequação ao perfil dos estudantes-trabalhadores, seja pela limitada acessibilidade tecnológica. Muitos jovens relataram dificuldades para acompanhar as atividades remotas ou sequer tiveram acesso regular a elas. A ausência de políticas educacionais mais adaptadas ao cotidiano desses sujeitos acabou por reforçar desigualdades pré-existentes e sobrecarregou as escolas, que passaram a atuar como principal, e, muitas vezes, único, suporte institucional de permanência escolar.

Mais do que uma cooperação pontual, é necessária a construção de uma aliança educativa estruturante. No contexto do ensino médio noturno, marcado historicamente por altos índices de evasão, essa aliança pode representar um suporte real e potente, capaz de ampliar as possibilidades de permanência e promover trajetórias educativas mais justas.

A articulação entre escola e família, embora não resolva isoladamente os desafios estruturais enfrentados pelas juventudes trabalhadoras, representa um passo estratégico possível para sustentar os estudantes diante das provas impostas pela escola e pela vida. Ao iluminar a complexidade dessas trajetórias, esta pesquisa reafirma a importância de escutar os jovens, reconhecer seus suportes cotidianos e fortalecer institucionalmente os vínculos que os mantêm na escola.

Do ponto de vista teórico, esta pesquisa reafirma a potência da teoria das provas sociais como ferramenta analítica para compreender as formas como os sujeitos enfrentam as imposições do mundo social. Ao deslocar o foco da análise das "falhas individuais" para os "pesos estruturais", a teoria de Martuccelli permitiu enxergar a permanência escolar não como uma consequência natural da resiliência juvenil, mas como resultado da articulação, ainda que

precária, de suportes que sustentam os sujeitos frente às provas impostas. Do ponto de vista metodológico, a aposta nas entrevistas semiestruturadas mostrou-se eficaz para acessar experiências subjetivas e tornar audível a voz de jovens cujas histórias costumam ser invisibilizadas no debate educacional.

É importante reconhecer, no entanto, as limitações deste estudo. Por ter focado apenas em estudantes que conseguiram permanecer na escola, não foi possível compreender em profundidade as trajetórias daqueles que evadiram, um público igualmente relevante. Além disso, o contexto pandêmico e o momento específico da realização da coleta de dados, no final do segundo semestre de 2022, impuseram desafios de acesso e interação, limitando o número de participantes e a possibilidade de triangulação de fontes.

Diante disso, recomenda-se que futuras pesquisas investiguem com maior profundidade os seguintes aspectos: a) o papel de outros suportes institucionais, como ONGs, igrejas e espaços culturais; b) os efeitos da implementação do novo currículo do ensino médio e do Programa Pé-de-Meia sobre a permanência escolar no período noturno; e c) as experiências de jovens que não conseguiram permanecer na escola, a fim de ampliar a compreensão sobre os fatores que contribuem para a evasão.

A análise empreendida revelou que, diante das provas sociais intensificadas pela pandemia, os jovens estudantes-trabalhadores do ensino médio noturno em Manaus mobilizaram suportes diversos, sobretudo a escola e a família, para sustentar sua permanência escolar durante a pandemia de covid-19. Esses suportes, ainda que frágeis ou desarticulados, mostraram-se fundamentais para que os estudantes enfrentassem as exigências impostas por um sistema educacional pouco adaptado às suas realidades.

Entre 2017 e 2022, os dados de fluxo escolar no estado do Amazonas evidenciaram altos índices de evasão e reprovação no ensino médio. As escolas públicas, especialmente nas zonas periféricas de Manaus, enfrentam limitações estruturais significativas, como falta de recursos pedagógicos, infraestrutura precária e sobrecarga de trabalho dos profissionais. Esses fatores, já presentes antes da pandemia, aprofundaram-se durante a crise sanitária, contribuindo para tornar a permanência escolar uma experiência ainda mais desafiadora, sobretudo para os estudantes que conciliam estudo e trabalho. Compreender esse cenário estrutural é essencial para situar os suportes mobilizados pelos jovens e o papel da escola como espaço de resistência cotidiana.

As trajetórias narradas evidenciam que os sentidos atribuídos à experiência escolar estão profundamente atravessados por afetos, expectativas familiares, vínculos com professores e o desejo de superação de desigualdades históricas. Ao serem escutados, esses jovens nos ensinam

que permanecer na escola, em contextos adversos, não é apenas um ato de resistência, mas também de reinvenção cotidiana.

A partir da teoria de Martuccelli (2007), foi possível compreender a permanência escolar como um processo individual e coletivo, em que os suportes mobilizados desempenham papel central na sustentação dos sujeitos. Ao mesmo tempo, a pesquisa aponta para a urgência de políticas e ações institucionais que fortaleçam essa rede de suportes, com base em escuta ativa, gestão participativa e reconhecimento das juventudes como sujeitos de direitos e projetos.

Garantir o direito à permanência escolar das juventudes trabalhadoras exige mais do que discursos sobre inclusão: requer ações concretas de suporte, diálogo e transformação institucional. Que os achados aqui apresentados possam contribuir não apenas para o debate acadêmico, mas também para a construção de políticas públicas mais sensíveis, eficazes e comprometidas com a democratização do acesso e da permanência na escola.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H.W. Condição Juvenil no Brasil Contemporâneo. In: ABRAMO, Helena W.; (ORGS), Pedro P M. B. *Retratos da Juventude Brasileira*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p 37-72.

ABRAMO, H.W.; VENTURI, G.; CORROCHANO, M.C. Estudar e trabalhar: um olhar qualitativo sobre uma complexa combinação nas trajetórias juvenis. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, v. 39, n. 3, p 523-542, set./dez. 2020.

AGÊNCIA BRASIL. *Organização mundial da Saúde declara pandemia de coronavírus*. Brasília, 11 mar. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-03/organizacao-mundial-da-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso em: 22 mar. 2023.

AMAZONAS. Decreto nº 42.061, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre a decretação de emergência na saúde pública do Estado do Amazonas, em razão da disseminação do novo coronavírus (2019-nCoV), e institui o Comitê Intersetorial de Enfrentamento e Combate ao Covid-19. *Diário Oficial do Estado do Amazonas*, n. 34.203, ano CXXVII, p 2, 16 mar. 2020b.

AMAZONAS. Decreto nº 44.331, de 9 de agosto de 2021. Autoriza as aulas na modalidade presencial, na rede estadual pública e privada de ensino, na capital e no interior do estado do Amazonas, na forma que especifica. *Diário Oficial do Estado do Amazonas*, Seção I, p 19, 9 ago. 2021a.

AMAZONAS. Decreto nº 45.112, de 17 de janeiro de 2022. Dispõe sobre o retorno às aulas, na modalidade presencial, em todo território do Estado do Amazonas, no âmbito da rede pública estadual de ensino, e dá providências. *Diário Oficial do Estado do Amazonas*, Seção I, p 4, 17 jan. 2022.

AMAZONAS. Resolução nº 30/2020, de 18 de março de 2020. Dispõe sobre o regime especial de aulas não presenciais no Sistema de Ensino do Estado do Amazonas, como medida preventiva à disseminação do COVID-19. Conselho Estadual do Amazonas - CEE/AM, 2020c. Disponível em: <http://www.cee.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/Resolucao-No-30-2020-CEE-AM-CEE-Regime-nao-Presencial.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.

AMAZONAS. Resolução nº 285, de 23 de dezembro de 2020. Regulamenta, para o ano de 2020, a progressão dos estudantes matriculados na rede estadual de ensino, em todas as etapas e modalidades da educação básica e dá outras providências. Conselho Estadual de Educação do Amazonas - CEE/AM, Manaus, 2020h.

AMAZONAS, Secretaria de Estado de Educação e Desporto. Aula em Casa. 2020e. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/AULA-EM-CASA.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2024.

AMAZONAS, Secretaria de Estado de Educação e Desporto. Diretrizes Pedagógicas para o Regime Especial de Aulas Não Presenciais. 2020f. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/DIRETRIZES-PEDAGOGICAS-23.03.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2024.

AMAZONAS, Secretaria de Estado de Educação e Desporto. Normas Complementares ao Regime Especial de Aulas Não Presenciais. 2020g. Disponível em: http://www.educacao.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/NORMAS-COMPLEMENTARES_DEGESC-1.pdf. Acesso em: 19 jan. 2023.

AMAZONAS, Secretaria de Estado de Educação e Desporto. Portaria nº 311, de 20 de março de 2020. Institui, no âmbito da rede pública estadual de ensino do Amazonas, o regime de aulas não presenciais para a Educação Básica, como medida preventiva à disseminação do Covid-19. *Diário Oficial do Estado do Amazonas*, Seção II, p 7, 20 mar. 2020d.

AMAZONAS, Secretaria de Estado de Educação e Desporto. Portaria nº 1551, de 23 de dezembro de 2021. Regulamenta, para o exercício do ano de 2021, a progressão dos estudantes matriculados na Rede Estadual de Ensino, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Amazonas*, Manaus, 23 dez. 2021b.

AMAZONAS, Secretaria de Estado de Educação e Desporto. Plano de Retorno às Aulas Presenciais: ações pedagógicas, de gestão e de saúde para as unidades de ensino pós-pandemia da Covid-19. Manaus: [S.n.], 2020a.

AMAZONAS, Secretaria de Estado de Educação e Desporto. Programa Busca Ativa do Escolar. 2020i. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/07/PROGRAMA-BUSCA-ATIVA-versao-4.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2024.

AMORIM, G. Projeto financiado pelo Fundo Malala garante permanência de meninas na escola durante a pandemia. *Marco Zero*, 2021. Disponível em: <https://www.marcozero.org/projeto-financiado-pelo-fundo-malala-garante-permanencia-de-meninas-na-escola-durante-a-pandemia>. Acesso em: 28 mar. 2025.

AMPARO, D.; GALVÃO, A.; CARDENAS, C.; KOLLER, S. A escola e as perspectivas educacionais de jovens em situação de risco. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRPEE)*, v. 12, n. 1, p 1-20, jan./jun. 2008.

ASSIS, R.V. Disposições, hábitos e provas. *Civitas*, v. 21, n. 1, p 59-70, jan.-abr. 2021.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 1.ed. rev. e ampl. São Paulo: Vozes, 2016.

BARRETO, I.C.H.; COSTA FILHO, R.V.; RAMOS, R.F.; OLIVEIRA, L.G.; MARTINS, N.R.A.V.; CAVALCANTE, F.V.; ANDRADE, L.O.M.; SANTOS, L.M.P Colapso na saúde em Manaus: o fardo de não aderir às medidas não farmacológicas de redução da transmissão da Covid-19. *Saúde Debate*, Rio de Janeiro, v. 44, n. 131, p 1126-1139, out.-dez. 2021.

BATISTA, S.D.; SOUZA, A.M.; OLIVEIRA, J.M.S. A evasão escolar no ensino médio: um estudo de caso. *Revista Profissão Docente*, Uberaba, v. 9, n. 19, p 34-50, 2009.

BRASIL. Decreto nº 11.901/2024, de 26 de janeiro de 2024. Regulamenta a Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, que institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público, e cria o Programa Pé-de-Meia. Brasília, DF: *Diário Oficial da União*, 29 jan. 2024b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2024/decreto-11901-26-janeiro-2024-795291-publicacaooriginal-170974-pe.html>. Acesso em: 17 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.818/2024, de 16 de janeiro de 2024. Institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público; e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 17 jan. 2024a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14818.htm. Acesso em: 17 abr. 2025.

BOGDAN, R. BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1994.

CASARIN, N.E.F.; RAMOS, M.B.J. Família e aprendizagem escolar. *Revista Psicopedagógica*, São Paulo, v. 24, n. 74, p 182-201, 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862007000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 mar. 2025.

CORONAVÍRUS BRASIL. Painel de casos de doença pelo coronavírus 2019 (COVID-19) no Brasil pelo Ministério da Saúde. DATASUS. Secretaria de Vigilância em Saúde e Ambiente. Ministério da Saúde, Brasília, 2023. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 22 nov. 2023.

CORROCHANO, M.C.; ABRAMO, L.W. Juventude, educação e trabalho decente: a construção de uma agenda. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 22, n. 47, p 110-129, jan./abr. 2016.

CORROCHANO, M.C.; TARÁBOLA, F.S. Neoliberalismo, trabalho e pandemia: experiências e enfrentamentos de jovens das periferias. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 44, p 1-19, 2023.

FARIA, D.S.A.; MOURA, D.H. Desistência e permanência de estudantes de ensino médio do PROEJA. *HOLOS*, Ano 31, v. 4, 2015. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/3195/1133/9691>. Acesso em: 01 abr. 2025.

FALCÃO, N.M. Políticas públicas de juventude na cidade de Manaus: mapeamento de ações e análise das concepções de juventude (2005-2014). In: PINHEIRO, M.D.G.S.P; FALCÃO, N.M. *Políticas Públicas, Educação Básica e Desafios Amazônicos*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas (EDUA), 2016. p 117-150.

FERREIRA, D.G. Democracia e Educação: correção de fluxo escolar, qualidade da aprendizagem, e permanência como direito. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, 2021.

FRANZOI, N.L.; FISCHER, M.C.B.; SILVA, C.O.B.; BARROS, A.B.M. O Estudante Trabalhador na Escola Pública: um direito negado. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 27, n. 136, 2019.

GARCIA, F.M.; TORRES, G.D.C.; BARROS, E.B. A permanência no ensino médio em ambiente virtual: uma análise das estratégias pedagógicas adotadas no contexto da pandemia de covid-19. *Revista Humanidades & Inovação*, Palmas, v. 8, n. 61, p 177-191, out. 2021.

GHIRALDELLI, R.; SILVA, I.R.; COSTA, K.A.; CARVALHO, L.T.S.; CARVALHO, T.P. Reforma Trabalhista e a (re)produção renitente das desigualdades no Brasil. *Serviço Social em Perspectiva*, Montes Claros (MG), v. 7, n. 2, jul./dez. 2023.

GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOBBI, B.C.; LACRUZ, A.J.; AMÉRICO, B.L.; FILHO, H.Z. Uma boa gestão melhora o desempenho da escola, mas o que sabemos acerca do efeito da complexidade da gestão nessa relação? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 106, p 198-220, jan./mar. 2020.

GUERRA, H.D.F. A teoria das provas sociais e a sociologia da experiência de Danilo Martuccelli. *Sociedade e Estado*, v. 27, n. 1, p. 139-157, 2012.

G1 AMAZONAS. Com matrículas abertas, EJA oferta mais de 48 mil vagas no Amazonas. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2023/01/24/com-matriculas-abertas-eja-oferta-mais-de-48-mil-vagas-no-amazonas.ghtml>. Acesso em: 19 out. 2023.

HIRATA, H. *Nova divisão sexual do trabalho? Um olhar voltado para a empresa e a sociedade*. São Paulo: Bontempo, 2002.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) 2019. 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 28 dez. 2023.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) 2022. 2023. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002_informativo.pdf. Acesso em: 05 jan. 2024.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Indicador de Complexidade de Gestão da Escola. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/complexidade-de-gestao-da-escola>. Acesso em: 16 set. 2023.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Indicadores Educacionais. Taxas de Rendimento. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento>. Acesso em: 26 jan. 2023.

INFORME AMAZONAS. Governo do Amazonas dá início ao programa ‘Aula em Casa’, com conteúdos na internet e TV aberta para 180 mil alunos da rede estadual. 2020. Disponível em: <https://informeamazonas.com.br/governo-do-amazonas-da-inicio-ao-programa-aula-em-casa-com-conteudos-na-internet-e-tv-aberta-para-180-mil-alunos-da-rede-estadual/>. Acesso em: 19 jan. 2024.

JIMÉNEZ, Herlinda G.; ELÍAS, Benjamín C. Impactos de la pandemia Covid-19 en el rendimiento escolar. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unochapecó (Revista Pedagógica)*, v. 23, p 1-29, 2021.

JUNG, H.S.; FOSSATTI, P; SUDBRACK, E.M. A permanência no ensino médio brasileiro e sua relação com a formação docente. *Teias: Ensino da Língua Materna no Ensino Médio*, v. 18, n. 49, p 59-75, abr./jun. 2017.

- LOPES, C.F.S. A educação em um dos epicentros da pandemia no Brasil: Governança, instituições e sujeitos escolares no Amazonas. *Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Universidade Federal do Pará (UFPA), set.-out. 2021.
- LUSTOSA, C.M.C.; BARROS, E.B. A Covid-19 e a atuação da psicologia na Rede Pública Estadual de Ensino do Amazonas. Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia? Fauston Negreiros, Breno de Oliveira Ferreira (Orgs.). São Paulo: Pimental Cultural, 2021.
- MARTUCCELLI, D. *Cambio de rumbo: la sociedad a escala del individuo*. Santiago: LOM, 2007.
- MATOS, L.B. Jovens e adolescentes no mercado de trabalho: uma análise sobre o Programa de Aprendizagem e suas implicações nas empresas do polo de Manaus. *Revista Magistro*, v. 8, n. 2, 2013.
- MIGUEL, R.R.; RIJO, D.; LIMA, L.N. Fatores de risco para o insucesso escolar: a relevância das variáveis psicológicas e comportamentais do aluno. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 46, n. 1, p 127-143, 2012.
- MINAYO, M.C.S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- MONTAGNER, M.A. Juventudes e individuação: reflexões sobre jovens em situação de vulnerabilidade. *Educação & Sociedade*. v.35, n.128, p. 285-301, 2014.
- MOTA, Catarina Pinheiro. Individuação e coping em adolescentes de famílias tradicionais e divorciadas. *Temas Psicol.*, Ribeirão Preto, v. 24, n. 3, p 1115-1128, set. 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2016000300016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 mar. 2025.
- NEGRÃO, F.C.; MORHY, P.E.D.; ANDRADE, A.N.; REIS, D.A. O ensino remoto emergencial em tempos de pandemia no Amazonas. *Revista da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática*, v. 10, n. 1, jan.-abr. 2022.
- OLIVEIRA, K.N.; CARVALHO, M.A.O.; DOLZANE, M.I.F. O cenário pandêmico e suas implicações na educação básica: uma análise da experiência do Amazonas no ensino remoto. *Revista Teias*, v. 23, n. 71, out.-dez. 2022.
- OLIVEIRA, L.F.; LARA, C.D.C.; SOUSA, A.M. A família e o processo de diferenciação: um estudo da atuação do psicólogo em Murray Bowen. *Repositório Universitário da Ânima (RUNA)*, 2021. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/26997>. Acesso em: 27 mar. 2025.
- ORELLANA, J.D.Y.; CUNHA, G.M.; MARRERO, L.; MOREIRA, R.I.; LEITE, I.C.; HORTA, B.L. Excesso de mortes durante a pandemia de Covid-19: subnotificação e desigualdades regionais no Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 36, n. 1, 2020.
- PERIPOLLI, A.; OLIVEIRA, M.P; SANTOS, S.C.; PERANZONI, V.C.; FREITAS, S.N. Equipe Gestora: (re)significações possíveis no contexto escolar. *Regae - Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, v. 1, n. 2, jul.-dez., p 173-190, 2009.

PIAUÍ, MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO. *Manual de Atuação do Conselho Tutelar*. Centro de Apoio Operacional de Defesa da Infância e Juventude. Piauí, 2020.

PINELLI, N. OMS decreta o fim da emergência de saúde global causada pela Covid-19. *Instituto Butantan. Governo do Estado de São Paulo*, 2023. Disponível em: <https://butantan.gov.br/noticias/oms-decreta-o-fim-da-emergencia-de-saude-global-causada-pela-covid-19>. Acesso em: 22 nov. 2023.

PINHEIRO, L. Juventudes práticas culturais e trabalho: reflexões sobre suportes e diferenciação laboral nas periferias. 8ª Conferência Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 19 a 23 nov. 2018.

PINTO, N.M.A.; PONTES, F.A.R.; SILVA, S.S.C. A rede de apoio social e o papel da mulher na geração de ocupação e renda no meio rural. *Temas Psicol.*, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 297-315, dez. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 mar. 2025.

PORTAL EDUCA + AMAZONAS. Ano Letivo 2021: volta às aulas da rede estadual está prevista para 18 de fevereiro com ensino remoto. 2021. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/ano-letivo-2021-volta-as-aulas-da-rede-estadual-esta-prevista-para-18-de-fevereiro-com-ensino-remoto/>. Acesso em: 26 jun. 2023.

REIS, E.N.S. O ensino fundamental noturno: gestão e funcionamento. *Dissertação (Mestrado)* — Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

REIS, J.B.; DAYRELL, J.T. Uma jovem mulher negra favelada: singularidade compartilhada em narrativas biográficas. *Debates em Educação*, v. 10, n. 20, 2018.

ROSA, M.V.F.PC.; ARNOLDI, M.A.G.C. A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2022.

SABERMAIS. Avaliação de Verificação de Aprendizagem do Amazonas. *AVAM 2020*. 2020. Disponível em: <https://www.sabermas.am.gov.br/pagina/avam-2020>. Acesso em: 25 jan. 2024.

SANT'ANA, E.G. Da transição à permanência no Ensino Médio: o papel da família na trajetória do aluno ao longo da última etapa da Educação Básica. *Dissertação (Mestrado)* – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo – USP, Ribeirão Preto, 2015.

SANTOS, H.R.R. Mobilização Familiar e Contexto Escolar: escolha escolar e envolvimento parental na relação com as oportunidades de ensino médio público brasileiro. *Tese (Doutorado em Sociologia)* – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2022.

SANTOS, J.M.T.; SILVA, M.K. Novo ensino médio: reações pelas políticas curriculares. *Crítica Educativa*, v. 3, n. 1, p. 67-84, Sorocaba, SP, 2020.

SANTOS, R.S. Educação, sociedade capitalista e Estado. *Revista Educação em Debate*, Fortaleza, ano 42, n. 81, jan./abr. 2020.

SÁ-SILVA, J. R.; DE ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, São Leopoldo, RS, Ano 1, n. 1, p 1-14, Julho, 2009.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, SC, v. 23, n. 02, p 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, A.C.; COSTA, G.P.; PINHEIRO, M.J.C.; SAMPAIO, N.J.B.O. A importância da relação família e escola na formação do aluno. *Revista Científica Multidisciplinar o Saber: RCMOS*, v. 1, n. 1, 2024. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/379983933>. Acesso em: 04 abr. 2025.

SILVA, A.F.; SOUZA, A.L.L. Condições do trabalho escolar: desafios para os sistemas municipais de ensino. *Cadernos de Pesquisa*, v. 43, n. 150, p 772-787, set./dez. 2013.

SILVA, B.M. Dimensões políticas nos discursos institucionais sobre a pandemia (Bolsonaro e o SARS-COV-2 no Brasil). *Dissertação (Mestrado em Comunicação, Redes e Tecnologia)* – Universidade Lusófona do Porto, 2022.

SILVA, C.F.; ARAGÃO, R.C.; SILVA, C.O.; SANTOS, M.F. Governança Educacional em um dos epicentros da pandemia. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, Naviraí, v. 10, n. 22, jan./mar. 2023.

SILVA, C.F.; BISSOLI, M.F.; SILVA, C.O.; SANTOS, M.F. Governança educacional em cenário pandêmico: mapeamento das ações públicas no estado do Amazonas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 119, p 1-23, abr./jun. 2023.

SILVA, H.M. Jovens do ensino médio noturno: demandas em relação à escola. *Dissertação (Mestrado em Educação)* – Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.

SILVA, I.R.; SILVA, C.R. O projeto “Aulas em Casa” e a educação remota durante a pandemia de covid-19: análise da experiência do estado do Amazonas. *Revista Educar Mais*, v. 5, n. 1, 2021.

SILVA, L.A.G. Análise das Políticas Públicas de geração de emprego e renda destinadas aos jovens da periferia de Manaus no biênio 2020-2021. *Dissertação (Mestrado em Estado, Governo e Políticas Públicas)* – Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Fundação Perseu Abramo, Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas, 2023.

SILVA, PA.; TIMBÓ, R.C. O papel da escola no processo da socialização na educação infantil. *Revista PLUS FRJ: Revista Multidisciplinar em Educação e Saúde*, n. 3, jan. 2017.

SILVA FILHO, R.B.; ARAÚJO, R.M.L. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. *Educação por Escrito*, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p 35-48, jan./jun. 2017.

SILVA FILHO, R.B.; ARAÚJO, R.M.L.; COSTA, A.M.R. Aluno-trabalhador: educação, conhecimento, saberes e trabalho. *Educação por Escrito*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p 1-8, jul./dez. 2020.

SILVEIRA, M.M.B.; OLIVEIRA, M.E.L. Neoliberalismo, Educação Básica e Avaliações Externas: desafios para a escola democrática brasileira. *VI Congresso Nacional de Educação. CONEDU*, Editora Realize, 2019.

SIMÕES, W.; ANDREIS, A.M. Anoitece na cidade: dilemas e desafios do ensino médio noturno em tempos de reforma. *Revista Contexto & Educação*, Editora Unijuí, ano 34, n. 109, set./dez. 2019.

SODRÉ, F. Epidemia de Covid-19: questões críticas para a gestão da saúde pública no Brasil. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 18, n. 3, 2020.

SOUZA, A.S.; OLIVEIRA, G.S.; ALVES, L.H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. *Cadernos da Fucamp* v. 20, n. 43, p 64-83, 2021.

SOUZA, L.S.P O ensino médio regular noturno em Manaus: indicadores do rendimento escolar. *Dissertação (Mestrado Profissional)* – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação (CAEd), Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2016.

SOL, G.V.; SÁ, N.P; FERREIRA, V.A. A importância da relação escola, família e comunidade. *Publicatio UEPG Ciências Sociais Aplicadas*, Ponta Grossa, n. 29, 2021. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/sociais>. Acesso em: 04 abr. 2025.

SPOSITO, M.P Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena W.; (Org.); PEDRO P M.B. *Retratos da Juventude Brasileira*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005, p 37-72.

TORRES, G.C.; GARCIA, F.M.; FERREIRA, D.G. A política de permanência no ensino médio no contexto de Manaus. *Notandum*, ano XXV, n. 58, jan./abr. 2022, p 20-42.

TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TURCHIELLO, P; SILVA, S.S.M.; GUARESCHI, T. Atendimento Educacional Especializado (AEE). *Atendimento Educacional Especializado: Contribuições para a Prática Pedagógica*, Ana Cláudia Pavão Siluk (Org.). Laboratório de Pesquisa e Documentação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

UNASUS – Universidade Aberta do SUS. Organização Mundial da Saúde declara pandemia do novo Coronavírus. Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso em: 26 jan. 2023.

VIEIRA, R.R.M. O gestor escolar e a melhoria do espaço físico da escola. *Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia* – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), 2008.

ZAN, D.; KRAWXZYK, N. A disputa cultural: o pensamento conservador no ensino médio brasileiro. *Revista Amazônida*, v. 4, n. 2, 2019.

APÊNDICE A

Este Apêndice apresenta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) utilizado na pesquisa, conforme as diretrizes éticas estabelecidas pela Resolução nº510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. O termo foi aplicado junto aos participantes maiores de 18 anos, previamente ao início das entrevistas, assegurando-lhes o conhecimento sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos adotados, os riscos e benefícios envolvidos, bem como os direitos à confidencialidade, à privacidade e à desistência, a qualquer momento, sem prejuízos. A assinatura do TCLE foi condição fundamental para a participação voluntária dos sujeitos da pesquisa.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr(a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa CURSANDO O ENSINO MÉDIO EM TEMPOS DE PANDEMIA: a perspectiva de jovens trabalhadores sobre as razões para continuar, cuja pesquisadora responsável é Ellen Belmonte Barros. O objetivo geral do projeto é analisar o modo como jovens estudantes-trabalhadores de Manaus mobilizaram suportes sociais para enfrentar as provas associadas à permanência escolar durante a pandemia de covid-19, evidenciando os sentidos atribuídos a essas experiências e os efeitos sobre suas trajetórias no ensino médio noturno. E os objetivos específicos são: a) contextualizar a permanência escolar no ensino médio no estado do Amazonas entre 2017 e 2022, com ênfase nas condições estruturais e nos dados de fluxo escolar; b) identificar as políticas educacionais implementadas pela SEDUC/AM para adaptação do ensino médio durante a pandemia de covid-19, considerando seus impactos sobre o turno noturno; c) identificar os principais suportes mobilizados por jovens estudantes-trabalhadores no ensino médio noturno de Manaus durante a pandemia, analisando como cada um contribuiu para sua permanência escolar.

O(A) Sr(a) está sendo convidado porque está cursando a 3ª série do ensino médio regular noturno em uma das escolas selecionadas para a aplicação da pesquisa.

O(A) Sr(a). tem plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Caso aceite participar, sua participação consiste em: 1. Responder a um questionário socioeconômico e demográfico; e, caso seja necessário maior detalhamento, 2. Participar de uma entrevista, que será áudio gravada e, posteriormente, transcrita, para análise.

Ressaltamos que o material coletado será utilizado apenas com a finalidade de estudo, sendo garantido o sigilo sobre a identidade dos participantes.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa os riscos para o(a) Sr.(a) são: a) a percepção de invasão de privacidade ao responder a questões sensíveis, como a situação socioeconômica; b) o receio de ser discriminado(a) e/ou estigmatizado(a) a partir do conteúdo revelado com relação ao trabalho ou à escola; c) ceder um longo período para participação na pesquisa.

Para reduzir estes riscos, garantimos: a) o respeito aos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos; b) a confidencialidade e a privacidade, a proteção de imagem e a não estigmatização por meio da não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico-financeiro; c) a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras); d) a minimização de desconfortos, por meio da escolha de local reservado para realização da entrevista, e da liberdade para não responder a questões que sejam consideradas constrangedoras.

Não serão oferecidos benefícios diretos aos participantes da pesquisa. Porém, ressaltamos a relevância da contribuição potencial da pesquisa para a elaboração de políticas públicas educacionais e de juventude, a partir das perspectivas de jovens trabalhadores sobre as razões para continuar estudando.

Se julgar necessário, o(a) Sr(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida.

Garantimos ao(à) Sr(a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

O(A) Sr(a). pode entrar em contato com a pesquisadora responsável é Ellen Belmonte Barros, a qualquer tempo, para informação adicional, no endereço eletrônico e.bbarros25@gmail.com.

O(A) Sr(a). também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br.

O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a)., ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa.

Manaus, ____/____/____

Assinatura do(a) Participante

Assinatura da Pesquisadora Responsável

APÊNDICE B

Este Apêndice apresenta o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) destinado aos participantes menores de 18 anos. O documento foi elaborado com linguagem acessível, conforme preconiza a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, e apresentado juntamente com o TCLE, que foi assinado pelos responsáveis legais dos jovens. O TALE assegurou aos adolescentes a compreensão sobre os objetivos, métodos e implicações da pesquisa, garantindo o respeito à sua autonomia, ainda que relativa, e a participação livre e consciente no estudo.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “CURSANDO O ENSINO MÉDIO EM TEMPOS DE PANDEMIA: a perspectiva de jovens trabalhadores sobre as razões para continuar”, realizada pela pesquisadora Ellen Belmonte Barros.

O objetivo principal da pesquisa é entender como jovens que estudam à noite e também trabalham conseguiram continuar na escola durante a pandemia de covid-19. Queremos conhecer quais foram os desafios que vocês enfrentaram e quais pessoas, espaços ou situações ajudaram vocês a seguir em frente com os estudos nesse período difícil.

Você está sendo convidado(a) porque estuda na 3ª série do ensino médio noturno em uma das escolas que participam da pesquisa.

Sua participação é totalmente voluntária. Isso significa que você pode aceitar ou recusar participar da pesquisa agora ou em qualquer momento, sem que isso traga nenhum prejuízo para você.

Se você aceitar participar, será convidado(a) a:

1. Responder a um questionário com perguntas sobre sua vida escolar, trabalho e rotina;
2. Se for necessário, participar de uma entrevista com a pesquisadora, que será gravada com sua permissão e depois transformada em texto apenas para fins de estudo.

Todos os dados e informações que você compartilhar com a pesquisadora serão mantidos em sigilo. Isso quer dizer que seu nome e outras informações que possam identificar você não aparecerão em nenhum momento.

A pesquisa não traz riscos físicos, mas você pode se sentir um pouco desconfortável ao responder algumas perguntas mais pessoais, como sobre trabalho ou dificuldades na escola. Se isso acontecer, você poderá parar de responder quando quiser, sem nenhum problema.

Você não receberá nenhum benefício direto por participar da pesquisa, mas sua contribuição é muito importante para ajudar outras pessoas a entenderem melhor a realidade dos estudantes que trabalham e estudam, e isso pode colaborar com a criação de políticas públicas melhores para jovens como você.

Se quiser conversar com alguém antes de decidir participar, você pode falar com sua família, professores ou outras pessoas de confiança. E, se tiver dúvidas, pode entrar em contato com a pesquisadora Ellen Belmonte Barros, pelo e-mail: e.bbarros25@gmail.com.

Você também pode entrar em contato com o Comitê de Ética da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM), que é responsável por garantir que toda pesquisa com pessoas siga as regras e respeite os participantes. O telefone é (92) 3305-1181 Ramal 2004, e o e-mail é cep@ufam.edu.br.

Se, depois de ler tudo, você entender e quiser participar da pesquisa, será preciso assinar este termo. Também é necessário que seu responsável legal assine um outro

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa.

Manaus, ____/____/____

Assinatura do(a) Participante

Assinatura da Pesquisadora Responsável

APÊNDICE C

Este Apêndice apresenta o questionário socioeconômico e demográfico aplicado aos estudantes da 3ª série do ensino médio noturno das Escolas Leste e Sul, com o objetivo de coletar informações básicas que contribuíssem para a caracterização dos sujeitos. As informações obtidas por meio do instrumento auxiliaram na compreensão do perfil dos participantes da pesquisa.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

QUESTIONÁRIO PARA DISCENTES

Prezado(a) participante, agradecemos sua contribuição para a realização do estudo intitulado “Cursando o ensino médio em tempos de pandemia: a perspectiva de jovens trabalhadores sobre as razões para continuar”, cuja pesquisadora responsável é Ellen Belmonte Barros. O questionário que você responderá agora visa permitir a elaboração de um perfil dos estudantes da 3ª série do ensino médio noturno das escolas selecionadas para a pesquisa, identificando os principais desafios encontrados pelos participantes para a continuidade dos estudos durante a pandemia de covid-19. Fique tranquilo(a), não há respostas certas ou erradas! Durante toda a aplicação, haverá um(a) pesquisador(a) na sala. Você pode contactá-lo(a) caso haja alguma dúvida sobre o preenchimento do questionário.

Nome: _____ Idade: _____ Telefones: _____

1. Escola:
2. Gênero: () Feminino () Masculino
3. Orientação Sexual: () Heterossexual () Homossexual () Bissexual () Assexual () Outra.
4. Nacionalidade: () Brasileiro(a) () Estrangeiro(a)
5. Cor/Raça: () Branca () Amarela () Preta () Parda () Indígena () Prefiro não declarar
6. Você tem filhos? () Sim () Não
7. Quantas pessoas moram na sua casa (contando com você)?
() Duas () Três () Quatro () Cinco () Mais de cinco
8. Em que bairro você mora? _____

9. Quantas pessoas que moram na sua casa exercem atividade remunerada (contando com você)?

☐ Nenhuma ☐ Uma ☐ Duas ☐ Três ☐ Quatro ☐ Mais de quatro

10. Qual a sua situação profissional?

- ☐ Apenas estudando
- ☐ Desempregado, porém procurando emprego
- ☐ Trabalhando com carteira assinada
- ☐ Trabalhando em local fixo, porém sem carteira assinada
- ☐ Fazendo bicos

11. Qual a sua renda familiar (a soma da renda de todas as pessoas que moram na sua casa)?

- ☐ Menos de 1 salário mínimo
- ☐ 1 a 3 salários mínimos
- ☐ 4 a 6 salários mínimos
- ☐ 7 a 11 salários mínimos
- ☐ Mais de 11 salários mínimo

12. Sua família recebe algum benefício do governo? ☐ Sim ☐ Não

13. Em caso positivo, que tipo de benefício recebe?

- ☐ Auxílio Brasil
- ☐ Bolsa Alimentação
- ☐ Auxílio Gás
- ☐ Renda Cidadã
- ☐ Aposentadoria
- ☐ Auxílio Doença
- ☐ Benefício de Prestação Continuada (BPC)
- ☐ Outro _____

14. Você deixou de frequentar (abandonou) a escola durante o ensino fundamental (do 1o ao 9o ano)? ☐ Sim ☐ Não

15. Você repetiu algum ano do ensino fundamental (do 1o ao 9o ano)? ☐ Sim ☐ Não

16. Você repetiu alguma série do ensino médio? ☐ Sim ☐ Não

17. Onde você estudou a 1a série do ensino médio? ☐ Nesta escola ☐ Em outra escola

18. Em que turno você estava matriculado(a) na 1a série do ensino médio?

☐ Matutino ☐ Vespertino ☐ Noturno

19. Com relação ao acompanhamento das aulas remotas/híbridas da 1a série do ensino médio, qual opção melhor descreve a sua situação?

- ☐ Não acompanhei
- ☐ Acompanhei pouco

- ☐ Acompanhei a maioria das aulas
- ☐ Acompanhei todas as aulas

20. Onde você estudou a 2a série do ensino médio? ☐ Nesta escola ☐ Em outra escola

21. Em que turno você estava matriculado(a) na 2a série do ensino médio?

- ☐ Matutino ☐ Vespertino ☐ Noturno

22. Com relação ao acompanhamento das aulas remotas/híbridas da 2a série do ensino médio, qual opção melhor descreve a sua situação?

- ☐ Não acompanhei
- ☐ Acompanhei pouco
- ☐ Acompanhei a maioria das aulas
- ☐ Acompanhei todas as aulas

23. Se você acompanhou as aulas remotas, quais recursos tecnológicos foram utilizados?

- ☐ Celular de uso individual
- ☐ Celular de uso compartilhado
- ☐ Computador de uso individual
- ☐ Computador de uso compartilhado
- ☐ Televisão de uso individual
- ☐ Televisão de uso compartilhado
- ☐ Tablet de uso individual
- ☐ Tablet de uso compartilhado

24. Se você teve acesso às aulas remotas por meio da internet, qual tipo de conexão você utilizou na maior parte das vezes?

- ☐ Wifi ☐ Cabo ☐ Chip de celular (dados móveis)

25. Quais opções descrevem melhor os desafios enfrentados por você para continuidade dos estudos durante a pandemia?

- ☐ Não ter um espaço em casa para estudar sozinho (a)
- ☐ Não ter a companhia dos colegas de sala
- ☐ Não ter os recursos tecnológicos para acessar as aulas
- ☐ Não ter a presença do professor durante as aulas
- ☐ Ter que conciliar o trabalho e os estudos
- ☐ Não ter um horário fixo para estudar todos os dias
- ☐ Não saber quando o ensino remoto iria acabar
- ☐ Lidar com a perda de amigos/familiares por causa da pandemia
- ☐ Outros _____

26. Desde 2020, em algum momento, você teve vontade de desistir dos estudos?

- ☐ Sim ☐ Não

APÊNDICE D

Neste Apêndice são apresentados os roteiros semi estruturados utilizados nas entrevistas com os jovens estudantes-trabalhadores e com os representantes das equipes gestoras das escolas participantes. Os roteiros foram flexíveis, permitindo que os participantes compartilhassem suas experiências de maneira livre e reflexiva, a fim de explorar os desafios enfrentados durante a pandemia e os suportes mobilizados para sua permanência



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

Prezado(a) participante, agradecemos sua contribuição para a realização do estudo intitulado “Cursando o ensino médio em tempos de pandemia: a perspectiva de jovens trabalhadores sobre as razões para continuar”, cuja pesquisadora responsável é Ellen Belmonte Barros. Esta entrevista tem como finalidade compreender as razões que levaram os jovens trabalhadores a continuarem cursando o ensino médio noturno durante a pandemia de covid-19. A entrevista será áudio-gravada, conforme informado por meio do TCLE.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA ESTUDANTES TRABALHADORES

1. Você informou no formulário que trabalha. Qual é a sua ocupação?
2. Esse trabalho é remunerado? Quanto é a remuneração?
3. Você tem vínculo empregatício?
4. Qual é a sua carga horária semanal de trabalho?
5. Você está há quanto tempo trabalhando neste local?
6. Antes desse, você teve outro trabalho?
7. Como você faz para conciliar o trabalho com os estudos?
8. Você considera que trabalhou mais ou menos durante a pandemia, com relação aos anos anteriores?
9. Durante as aulas remotas e híbridas, a escola manteve contato com você, para acompanhar o seu desenvolvimento? Como foi esse contato?
10. Como era a sua rotina de estudos e trabalho durante o ensino remoto/híbrido/presencial?
11. Em algum momento durante a pandemia, você precisou que escolher entre estudar e trabalhar porque não era possível conciliar as duas atividades?
12. Você teve alguma dificuldade para continuar os estudos, desde o início da pandemia?
13. Você teve algum apoio para continuar estudando e trabalhando? De quem?
14. Você conhece alguém desistiu dos estudos durante a pandemia? Você sabe os motivos?
15. No questionário, você informou que pensou/não pensou em desistir. Se você pensou em desistir, como foi esse momento para você?
16. O que você diria que te faz continuar estudando, mesmo diante das dificuldades?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

Prezado(a) participante, agradecemos sua contribuição para a realização do estudo intitulado “Cursando o ensino médio em tempos de pandemia: a perspectiva de jovens trabalhadores sobre as razões para continuar”, cuja pesquisadora responsável é Ellen Belmonte Barros. Esta entrevista tem como finalidade identificar as ações realizadas pela rede de ensino e pela escola no sentido de adaptar a oferta do ensino e evitar o abandono escolar de jovens trabalhadores, estudantes do ensino médio noturno, durante a pandemia de covid-19. A entrevista será áudio-gravada, conforme informado por meio do TCLE.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA
EQUIPE GESTORA

1. Qual função você desempenha na escola?
2. Há quanto tempo desempenha esta função?
3. No início da pandemia de Covid-19, qual era sua função?
4. Você tem conhecimento se a escola recebeu orientações da Secretaria de Educação quanto a prevenção ao abandono escolar de estudantes durante a pandemia?
5. Como se deu a transição ensino presencial/ ensino remoto/ ensino híbrido/ ensino presencial nesta escola? Os alunos conseguiram acompanhar o ensino remoto?
6. Quais ações foram desenvolvidas pela escola especificamente para promover a permanência de estudantes trabalhadores do ensino médio regular noturno nesse período?
7. Quais você acredita que foram os principais desafios dos estudantes trabalhadores desta escola para continuarem estudando durante a pandemia? Cite exemplos.
8. Quais fatores você acredita que foram preponderantes para a permanência dos estudantes trabalhadores do ensino médio noturno desta escola?

APÊNDICE E

PERFIS DESCRITIVOS DOS JOVENS ENTREVISTADOS

Este Apêndice apresenta, de forma descritiva e individualizada, as trajetórias dos 19 jovens estudantes-trabalhadores matriculados no ensino médio noturno que participaram da pesquisa. As narrativas aqui reunidas foram construídas a partir das entrevistas realizadas no segundo semestre de 2022, e têm como objetivo dar visibilidade às experiências concretas vividas pelos sujeitos durante o período da pandemia de covid-19.

As trajetórias são apresentadas em sua forma mais integral, com o intuito de preservar a riqueza das histórias e das nuances que, por vezes, não puderam ser exploradas com profundidade nos capítulos analíticos. A inclusão deste apêndice visa, portanto, complementar as análises desenvolvidas ao longo da tese, permitindo que o leitor tenha acesso ao contexto mais amplo em que se deram as provas sociais enfrentadas e os suportes mobilizados por esses jovens, conforme discutido à luz da teoria de Danilo Martuccelli.

As descrições respeitam o anonimato dos participantes por meio da adoção de nomes fictícios e seguem uma organização padronizada, contendo informações sobre

Artur

Quando participou da entrevista, no segundo semestre de 2022, Artur tinha 19 anos, e estudava na Escola Leste. Trabalhava como pedreiro e soldador, sob a orientação do pai, desde os 14 anos. Começou a frequentar a escola tardiamente, mas nunca foi reprovado nem abandonou os estudos. Por exercer atividades laborais durante o dia, já cursava o ensino médio no período noturno antes da pandemia. Segundo ele, sua rotina como estudante-trabalhador era tranquila, sobretudo por contar com o apoio do pai que, sendo seu chefe, fazia questão de liberá-lo mais cedo para que pudesse estudar. O pai alimentava o desejo de que o filho pudesse construir um futuro profissional distinto do seu, o que revela um suporte familiar simbólico e material importante. Durante o período de aulas remotas, no entanto, Artur optou por não acompanhar as atividades escolares. Relatou que achava as explicações das videoaulas rápidas e desinteressantes em comparação com as aulas presenciais. Diante da baixa qualidade percebida das aulas e da necessidade de manter sua renda, Artur, em determinados momentos, priorizou o trabalho em detrimento dos estudos. A trajetória de Artur ilustra uma das provas sociais centrais enfrentadas por jovens trabalhadores durante a pandemia: a conciliação entre a necessidade de geração de renda e o direito à educação, em um cenário marcado pela precariedade das políticas educacionais emergenciais. A presença do pai como figura de apoio permitiu que Artur encontrasse certo equilíbrio, ainda que momentâneo, diante das exigências de individuação, como a responsabilidade pelo próprio futuro. Ao final do ensino médio, ele

demonstrava o desejo de ingressar no mercado de trabalho formal, o que indica seu esforço para projetar uma vida profissional mais estável.

Bernardo

Quando participou da entrevista, no segundo semestre de 2022, Bernardo tinha 22 anos e estudava na Escola Leste. Recentemente, havia começado a trabalhar com o pai, fazendo bicos como ajudante de pedreiro, com o objetivo de contribuir com as finanças da família. Sua trajetória escolar inclui um período de abandono escolar, de 2014 a 2017, motivado por problemas de saúde, o que demonstrava presença de provas sociais relacionadas à vulnerabilidade física e à descontinuidade educacional. Durante o período de aulas remotas, quando ainda não estava trabalhando, Bernardo relatou não ter enfrentado dificuldades técnicas ou cognitivas para acompanhar os conteúdos. No entanto, ao comparar as experiências de aprendizagem, afirmou preferir as aulas presenciais, por considerar o ambiente doméstico inadequado à concentração e ao aprendizado. Ainda assim, reconheceu que a existência das aulas remotas foi um fator decisivo para que não abandonasse novamente a escola, o que sugere que, apesar das limitações, essa medida emergencial representou suporte significativo em sua trajetória. Bernardo destacou a importância do convívio escolar, especialmente com os colegas, como fator motivador para a permanência. Durante o período de isolamento social, apesar da existência de um grupo de mensagens que mantinha os estudantes em contato, sentiu falta do ambiente coletivo da escola. Posteriormente, com o retorno às aulas presenciais e o início de sua jornada laboral, ressaltou que o apoio dos pais foi fundamental para conseguir conciliar trabalho e estudo. A história de Bernardo evidencia provas de individuação relacionadas à superação de interrupções escolares, à necessidade de contribuir com a renda familiar e à reorganização da rotina diante das exigências escolares e laborais. O suporte familiar, sobretudo dos pais, foi decisivo para sua permanência. Ao final do ensino médio, assim como outros jovens entrevistados, Bernardo desejava se inserir formalmente no mercado de trabalho, revelando sua busca por estabilidade e reconhecimento social.

Carla

Quando participou da entrevista, no segundo semestre de 2022, Carla tinha 21 anos e estudava na Escola Leste. Trabalhava com carteira assinada como vendedora havia cerca de um ano, após ter passado por diversas outras ocupações informais no comércio. Sua trajetória escolar foi marcada por interrupções e deslocamentos. No ensino fundamental 1, abandonou a escola por um período em decorrência de mudanças na dinâmica familiar - passou a viver com a avó no interior. Já no fundamental 2, embora estudasse em uma escola localizada em um bairro distante de sua casa, considerava que conseguia estudar os estudos com o trabalho, principalmente pelo apoio e compreensão de professores. Durante o período de aulas remotas na pandemia, enfrentou uma importante prova de ordem material: a ausência de um celular, o

que dificultou significativamente o acompanhamento das atividades escolares. No retorno às aulas presenciais, a jovem destacou o papel essencial da equipe gestora e de professores, que atuaram como suportes institucionais fundamentais para que pudesse se reintegrar à dinâmica da escola e recuperar os conteúdos perdidos. Além das dificuldades relacionadas ao trabalho, Carla também atravessou questões pessoais que a fizeram considerar a possibilidade de abandono escolar. No entanto, a insistência da equipe escolar para que permanecesse foi decisiva. Segundo ela, esse suporte possibilitou uma mudança de perspectiva: ao invés de abandonar, decidiu tentar continuar, e quando se deu conta, já havia concluído o ensino médio. Esse relato revela o papel da escola como suporte de resistência frente às provas de individuação vividas durante a pandemia, demonstrando a importância das relações institucionais no enfrentamento de contextos adversos. Para o futuro, Carla planejava ingressar em uma faculdade particular, demonstrando interesse em cursar medicina veterinária ou psicologia. Esse projeto aponta para uma busca por reconhecimento e mobilidade social, traduzindo uma aposta individual em trajetórias alternativas à realidade vivida até então.

Davi

Quando participou da entrevista, no segundo semestre de 2022, Davi tinha 18 anos, estudava na Escola Leste, e trabalhava como atendente em um restaurante da família, sem carteira assinada. Ele não apresentava histórico de reprovação ou abandono escolar, mantendo uma trajetória de relativa estabilidade educacional. Seu envolvimento com o trabalho começou no início da pandemia, quando os avós, que gerenciavam o restaurante, precisaram dispensar os funcionários, mas ainda necessitavam de apoio para manter o funcionamento do negócio. Nesse contexto, o trabalho familiar se impôs como uma prova social de caráter contingente, marcada por uma exigência de corresponsabilidade e de inserção precoce no mundo laboral. Durante o período de aulas remotas, Davi relatou não ter acompanhado as atividades escolares, justificando sua ausência por falta de interesse - uma percepção que revela um distanciamento entre os conteúdos escolares e sua realidade imediata. Ainda assim, manteve vínculos com a escola por meio de um suporte institucional mínimo, mesmo em um cenário de baixa adesão. A mãe foi apontada como figura central de apoio, incentivando-o a continuar os estudos mesmo quando o jovem não via sentido direto nas disciplinas ensinadas. Esse incentivo familiar atuou como um suporte simbólico importante frente às dificuldades de engajamento escolar. Quando as aulas retornaram ao formato presencial, Davi passou a estudar no turno noturno, por conta das demandas do trabalho. No entanto, demonstrava uma percepção crítica dessa mudança: considerava que o período diurno oferecia melhores condições para o aprendizado, dado o maior nível de disposição tanto de professores quanto de alunos - percepção compartilhada por outros jovens entrevistados. Nas semanas que antecederam a entrevista, o jovem realizava bicos em outras áreas, em busca de uma ocupação que considerasse mais prazerosa. Essa movimentação revela não apenas a flexibilidade exigida pelas condições precárias de trabalho, mas também uma tentativa de articulação entre desejo pessoal e exigências sociais - aspecto central da individuação. Ao finalizar o ensino médio, Davi pretendia cursar eletrotécnica, por acreditar que essa formação lhe daria mais chances de obter um emprego com carteira assinada.

Posteriormente, planejava ingressar em uma faculdade, demonstrando uma estratégia de inserção profissional gradual, baseada em possibilidades realistas de mobilidade social.

Elias

Quando participou da entrevista, no segundo semestre de 2022, Elias tinha 24 anos, estudava na Escola Leste, e trabalhava há três anos com a mãe, sem carteira assinada, vendendo refeições. Sua trajetória escolar foi marcada por um histórico de abandono, tendo decidido retornar à escola pouco antes do início da pandemia de covid-19. A evasão anterior foi atribuída, por ele, à influência de amizades na adolescência - um indicativo das tensões próprias da socialização juvenil e da oscilação entre pertencimento e desengajamento em relação à escola. Durante o período pandêmico, Elias enfrentou uma prova estrutural importante: a dificuldade de acesso aos meios tecnológicos. Por um período, ficou sem celular, e quando teve a possibilidade de acompanhar as aulas, o fez utilizando aparelhos emprestados da mãe, dos irmãos ou de amigos. Sua família é numerosa e, como havia muitas crianças em idade escolar, elas tinham prioridade no uso dos dispositivos. A limitação no acesso aos recursos educacionais remotos levou, em certos momentos, ao afastamento parcial dos estudos. Apesar desses obstáculos, Elias relatou que nunca perdeu totalmente o vínculo com a escola, graças, principalmente, ao suporte constante da mãe. Seus conselhos e incentivo foram fundamentais para que ele mantivesse o desejo de conclusão do ensino médio - o que pode ser compreendido, à luz de Martuccelli (2007), como um suporte moral que contribuiu para sustentar a individuação diante das provas enfrentadas. Elias também valorizava fortemente o ensino presencial, por considerar que a presença física dos professores facilitava o aprendizado e criava um ambiente mais propício ao engajamento. Sua trajetória revela um esforço de reinscrição no campo educacional, mesmo diante de uma conjunção de vulnerabilidades sociais, como o trabalho informal, a sobrecarga familiar e as limitações tecnológicas. Quando finalizasse o ensino médio, pretendia cursar Administração, demonstrando a intenção de continuidade formativa e de inserção em uma área que, para ele, poderia oferecer possibilidades de profissionalização e estabilidade - uma expectativa presente em diversos entrevistados que associam o ensino superior a uma projeção de mobilidade social.

Fernando

Quando participou da entrevista, no segundo semestre de 2022, Fernando tinha 22 anos, estudava na Escola Leste e, naquele momento, estava desempregado. Durante a pandemia, trabalhou informalmente como vendedor em dois diferentes estabelecimentos, evidenciando

sua inserção precoce e instável no mercado de trabalho. Essa condição laboral, somada à falta de recursos tecnológicos, representou uma prova significativa: sem celular e com dificuldades de conciliar os horários escolares com a rotina profissional, Fernando teve acesso limitado às aulas remotas, recorrendo, eventualmente, à televisão para assistir aos conteúdos, quando possível. Fernando tem histórico de abandono escolar, e sua decisão de retornar aos estudos, pouco antes da pandemia, foi fortemente influenciada pela insistência da família - um suporte decisivo, que o ajudou a enfrentar o desafio de reingressar em um ambiente escolar após um longo período de afastamento. À luz da teoria de Martuccelli (2007), essa trajetória pode ser interpretada como marcada pela prova da reinscrição institucional, na qual o jovem precisa restabelecer laços com a escola e reorganizar sua vida cotidiana em torno de um projeto educativo interrompido. Durante o período pós-retorno, Fernando destacou o papel fundamental dos professores. Segundo ele, a escuta atenta e a compreensão demonstrada por parte dos docentes foram essenciais para que se sentisse acolhido e motivado a continuar. Tal reconhecimento do professor como suporte institucional e simbólico reforça a importância da escola enquanto espaço de reconstrução subjetiva e de validação das experiências dos jovens. Para o futuro, Fernando planejava iniciar um curso técnico como estratégia de inserção mais imediata no mercado de trabalho, com a intenção de, posteriormente, ingressar no ensino superior. Sua trajetória expressa, portanto, uma tentativa de articulação entre trabalho e educação como caminhos possíveis para superar vulnerabilidades e projetar uma transição para a vida adulta com maior autonomia.

Gabriel

Quando participou da entrevista, no segundo semestre de 2022, Gabriel tinha 19 anos, estudava na Escola Leste, e fazia bicos como barbeiro, profissão que vinha exercendo de forma autônoma. O jovem iniciou sua trajetória laboral muito cedo, aos 11 anos, e compreendia o trabalho como parte essencial de sua identidade, bem como um meio de dar orgulho aos pais - uma motivação que evidencia o peso da responsabilidade familiar como prova social internalizada. Apesar de considerar que o trabalho comprometia seu rendimento escolar - especialmente porque o horário de saída coincidia com o maior movimento no comércio, o que gerava perdas financeiras -, Gabriel buscava manter a escolarização, apoiado pelos incentivos da esposa, figura que desempenhou papel central como suporte afetivo e motivacional em sua permanência na escola. Seu histórico escolar incluía episódios de reprovação, mas, ainda assim, não apresentava registros de abandono. Durante a pandemia, Gabriel teve acesso aos meios tecnológicos e conseguiu acompanhar as aulas remotas com regularidade. Por isso, segundo ele, não enfrentou maiores dificuldades presenciais. Essa adaptação mais fluida ao ensino remoto pode ser interpretada como uma forma de enfrentar a prova da autonomia, na medida

em que o jovem precisou reorganizar seus horários e compromissos para dar conta dos estudos em um contexto de isolamento e instabilidade. Seu projeto para o futuro estava voltado para o mundo do trabalho: após a conclusão do ensino médio, pretendia dedicar-se ao empreendedorismo, investindo em sua atividade como barbeiro. A opção por empreender reflete tanto um desejo de autonomia financeira quanto uma estratégia para driblar os entraves do mercado formal, apontando para uma forma singular de projetar sua vida adulta, articulando resistência e agência diante das provas cotidianas que enfrenta.

Henrique

Quando participou da entrevista, no segundo semestre de 2022, Henrique tinha 19 anos, estudava na Escola Leste, e trabalhava como atendente em um estabelecimento fixo, sem registro formal. Antes disso, ajudava o pai como carregador na feira, atividade que exerceu desde a adolescência. Sua trajetória laboral precoce reflete o peso das responsabilidades familiares, um traço comum entre os estudantes-trabalhadores e que pode ser compreendido, na perspectiva de Martuccelli (2007), como parte das provas de responsabilidade e de inserção no mundo adulto que se impõem precocemente a muitos jovens em contextos de vulnerabilidade. Durante o período de aulas remotas, Henrique ficou sem celular, o que impediu seu acompanhamento das atividades escolares. Sua experiência ilustra como a desigualdade de acesso às tecnologias impôs barreiras significativas à continuidade escolar durante a pandemia, configurando-se como uma prova social material que dificultou a permanência na escola. Com o retorno das aulas presenciais, contou com o apoio dos pais, especialmente da mãe, para reorganizar sua rotina e retomar os estudos. O suporte familiar foi fundamental para que Henrique conseguisse superar os prejuízos acumulados durante o ensino remoto, funcionando como uma âncora afetiva e motivacional diante das exigências da vida escolar. Esse apoio também revela como as famílias atuaram como suportes não articulados, mas essenciais, à permanência dos jovens na escola durante e após a pandemia. Apesar das dificuldades enfrentadas, Henrique mantinha o desejo de concluir o ensino médio e dar continuidade à sua formação, pretendendo ingressar em uma faculdade. Seu projeto de futuro aponta para a valorização da educação como via de mobilidade social e resposta às provas estruturais que enfrentava no presente.

Ingrid

Quando participou da entrevista, no segundo semestre de 2022, Ingrid tinha 28 anos, estudava na Escola Leste e estava desempregada. Durante a pandemia, realizou bicos como atendente em uma padaria, como forma de garantir sua subsistência e a de seus filhos. Ingrid apresenta um histórico de abandono escolar, ocorrido na adolescência, quando engravidou. A maternidade precoce, somada à ausência de redes de suporte na época, constituiu uma prova social significativa, levando-a a interromper os estudos. Seu retorno à escola se deu pouco antes do início da pandemia, o que adicionou uma nova camada de desafios ao seu percurso educacional. Durante o período de ensino remoto, Ingrid acompanhou as aulas por meio de televisão e do celular, demonstrando esforço em permanecer conectada aos estudos, apesar das limitações do formato. Ainda assim, relata que teve dificuldades de assimilação dos conteúdos, especialmente após o retorno às aulas presenciais, quando percebeu um descompasso entre o que foi ministrado remotamente e o ritmo das aulas presenciais. Sua experiência evidencia os efeitos cumulativos das provas educacionais vividas por jovens em situação de vulnerabilidade, especialmente mulheres que conciliam maternidade, trabalho e estudo. Ao longo de sua jornada, Ingrid contou com o incentivo do pai e dos filhos para continuar estudando. Esses apoios funcionaram como suportes fundamentais, ainda que informais, na superação dos obstáculos enfrentados. Na perspectiva de Martuccelli (2007), esses suportes se constituem em elementos que, mesmo fragmentados, ajudam o indivíduo a enfrentar as exigências sociais que lhe são impostas. Ingrid expressava o desejo de concluir o ensino médio e seguir para o ensino superior, planejando ingressar na faculdade como forma de melhorar suas condições de vida e oferecer um futuro mais promissor aos filhos. Seu projeto de vida, nesse sentido, articula-se com a expectativa de mobilidade social pela via da educação, ainda que enfrentando provas contínuas ao longo do percurso.

Jéssica

Quando participou da entrevista, no segundo semestre de 2022, Jéssica tinha 19 anos, estudava na Escola Leste, e trabalhava com carteira assinada, como jovem aprendiz, em meio período, há um ano. Desde antes da pandemia, já estudava no turno da noite, por entender que essa era a melhor forma de conciliar os estudos com o trabalho. Considerava o turno noturno mais leve em termos de cobranças escolares e valorizava o convívio com colegas mais maduros, com os quais se identificava mais do que com os estudantes de outros turnos. Jéssica possui histórico de reprovação, mas contava com o apoio contínuo dos pais, que a incentivavam a permanecer na escola. Durante a pandemia, optou por não acompanhar as aulas remotas, por considerar que

elas não eram necessárias e não agregavam à sua aprendizagem. Essa decisão revela uma avaliação crítica da qualidade da mediação pedagógica no ensino remoto, mas também aponta para o tensionamento entre as exigências da vida escolar e a racionalização prática dos estudantes sobre o que vale ou não investir tempo e esforço - o que pode ser compreendido, à luz de Martuccelli (2007), como uma forma de enfrentamento das provas escolares em um contexto de recursos limitados e prioridades em disputa. O suporte familiar, especialmente dos pais, foi decisivo para a continuidade dos estudos, funcionando como elemento estabilizador diante das possíveis rupturas educacionais provocadas pela pandemia. A trajetória de Jéssica reflete uma relação instrumental e estratégica com a escola, em que a conclusão do ensino médio aparece como uma etapa fundamental para a conquista de objetivos futuros, como a realização de um curso técnico em logística e a consolidação de sua inserção no mundo do trabalho formal.

Leandro

Durante a realização da pesquisa, no segundo semestre de 2022, Leandro tinha 18 anos e estudava na Escola Sul. No momento em que respondeu ao questionário, encontrava-se desempregado, mas em busca de uma oportunidade de trabalho. Já na data da entrevista, trabalhava com carteira assinada, como assistente financeiro em uma empresa, demonstrando rápida transição para o mercado de trabalho formal. Durante o período de aulas remotas, Leandro trabalhava como vendedor, em regime informal, e relatou chegar em casa extremamente cansado, o que o levou a não acompanhar as atividades escolares ofertadas naquele formato. Somente com o retorno das aulas presenciais ele passou a se engajar com os estudos, ainda que relatasse dificuldades de aprendizagem, atribuídas ao hiato de participação durante a pandemia. Esse afastamento revela como as provas escolares e profissionais, vivenciadas simultaneamente, impuseram desafios cumulativos à sua trajetória, conforme descrito por Martuccelli (2007), especialmente em contextos de vulnerabilidade e instabilidade econômica. Leandro chegou a considerar a possibilidade de abandonar os estudos durante a pandemia, mas foi dissuadido pela presença significativa da namorada, que atuou como um suporte afetivo essencial para sua permanência escolar. Esse apoio interpessoal reforça a tese desta pesquisa de que os suportes mobilizados pelos jovens para enfrentar as provas da pandemia foram diversos e, muitas vezes, não articulados diretamente com as instituições escolares. A conclusão do ensino médio era vista por Leandro como uma meta concreta, atrelada a exigências do mercado de trabalho - em especial, a entrega do diploma à empresa onde já estava inserido. Seus planos futuros incluíam prestar o ENEM e ingressar no curso de enfermagem, o que indica um desejo de continuar os estudos e projetar um novo horizonte profissional, mesmo diante das adversidades enfrentadas.

Marcos

Quando participou da entrevista, no segundo semestre de 2022, Marcos tinha 19 anos, estudava na Escola Sul, e trabalhava há dois anos fazendo bicos em uma feira, carregando e descarregando caminhões - uma atividade que, segundo ele, realizava por necessidade, mas da qual não gostava. O cansaço físico acumulado ao longo das jornadas de trabalho impactava negativamente sua disposição para acompanhar tanto as aulas remotas quanto, posteriormente, as presenciais. Durante a pandemia, Marcos estava sem celular e dependia da televisão da família para assistir às aulas, o que nem sempre era possível, devido aos horários de trabalho e ao compartilhamento do aparelho com outros membros da casa. Apesar dessas dificuldades, não considerou a possibilidade de abandonar os estudos naquele período. Tal decisão foi influenciada por uma experiência marcante ocorrida anos antes, quando abandonou a escola por influência dos amigos. Na época, sua mãe foi surpreendida por uma visita do Conselho Tutelar, o que gerou nele um sentimento de vergonha e o motivou a tentar retornar à escola, ainda que já estivesse reprovado. Durante a pandemia, Marcos se comprometeu a não repetir o abandono escolar e contou com os incentivos constantes da mãe para manter-se matriculado. A ausência dos colegas e o isolamento social também o afetaram, destacando o papel do ambiente escolar como espaço de socialização e pertencimento. No retorno das aulas presenciais, foi o apoio dos professores que possibilitou sua reaproximação com os conteúdos escolares e a superação, ainda que parcial, das lacunas de aprendizagem acumuladas. A trajetória de Marcos ilustra como as provas enfrentadas por jovens estudantes-trabalhadores não se resumem ao desafio da conciliação entre escola e trabalho, mas envolvem também aspectos relacionais e simbólicos, como o desejo de reconquistar uma identidade estudantil fragilizada por experiências anteriores de reprovação e abandono. Seu projeto de futuro, ao mencionar o interesse em cursar uma faculdade na área da saúde, revela um investimento simbólico na escolarização como via de mobilidade social e reinvenção pessoal, apesar das adversidades enfrentadas.

Natália

Quando participou da entrevista, no segundo semestre de 2022, Natália tinha 19 anos, estudava na Escola Sul e trabalhava em local fixo, sem carteira assinada. Possui histórico de abandono escolar, motivado por mudanças na dinâmica familiar que exigiram reorganizações na rotina. A jovem retornou aos estudos pouco antes da pandemia e, durante o período de ensino remoto, enfrentou dificuldades para conciliar o trabalho com as atividades escolares. Ainda assim, destacou o papel fundamental do apoio dos professores para conseguir se manter conectada à escola, mesmo diante das adversidades. Natália mencionou que muitos colegas que

frequentavam as aulas no início de 2020 não retornaram à escola em 2022, o que contribuiu para um sentimento de esvaziamento e descontinuidade na vivência escolar. Essa percepção evidencia como a evasão escolar durante a pandemia foi um fenômeno coletivo, cuja observação impactou a percepção individual sobre os riscos de abandono e os sentidos atribuídos à permanência escolar. Para Natália, a escola noturna deveria investir mais em estratégias de engajamento dos estudantes, por exemplo, a promoção de eventos esportivos. Essa fala revela sua compreensão da escola não apenas como espaço de instrução, mas como território de pertencimento e de experiências significativas - um ponto de conexão simbólica que pode fortalecer a permanência, sobretudo para jovens com trajetórias marcadas por interrupções. A jovem contava com o incentivo constante da mãe como suporte afetivo fundamental para não desistir de estudar. Seu projeto de futuro incluía cursar faculdade de educação física, o que indica, por um lado, a valorização do saber escolar como meio de ascensão e, por outro, a intenção de atuar em uma área com a qual se identifica pessoalmente. A trajetória de Natália ilustra como as provas sociais enfrentadas por estudantes-trabalhadores no contexto da pandemia articulam dimensões materiais, emocionais e relacionais, e como os suportes familiares e escolares, ainda que não articulados institucionalmente, podem operar de forma complementar na sustentação da permanência escolar.

Otávio

Quando participou da entrevista, no segundo semestre de 2022, Otávio tinha 19 anos, estudava na Escola Sul e estava desempregado, embora estivesse ativamente em busca de uma colocação. Apesar de ter realizado diversos cursos extracurriculares na área administrativa, sua trajetória profissional até aquele momento foi marcada pela informalidade, com experiência esporádicas como ajudante de pedreiro e atendente em um mercado de pequeno porte. Otávio avaliava que essas atividades, por serem ocasionais, não comprometiam diretamente seu desempenho escolar. No entanto, durante o período de ensino remoto na pandemia, enfrentou uma importante limitação: a falta de acesso à internet, que o impossibilitou de acompanhar as aulas. Essa dificuldade material, uma prova social típica do contexto pandêmico, quase o levou a desistir dos estudos. Ainda assim, o retorno ao formato presencial permitiu o reestabelecimento do vínculo com a escola, graças, sobretudo, ao incentivo dos professores, que exerceram um papel importante como suporte institucional e afetivo. Além do apoio escolar, Otávio contou com o incentivo contínuo da mãe e do tio, que reiteraram a importância da educação formal como caminho para romper com a lógica da informalidade e conquistar uma inserção estável no mercado de trabalho. Essa perspectiva revela a existência de um projeto de ascensão mediado pelo valor atribuído à escolarização como promessa de mobilidade social. Apesar do apoio recebido, Otávio demonstrava uma percepção crítica em relação à experiência escolar no

noturno, sugerindo que a escola poderia ser mais atrativa para esse público, o que reforça a necessidade de políticas escolares mais sensíveis às especificidades dos jovens estudantes-trabalhadores. Seu plano de futuro incluía concluir o ensino médio, ingressar em um curso técnico e, posteriormente, cursar o ensino superior - um projeto de vida que se constroi na intersecção entre o desejo de qualificação e a busca por reconhecimento profissional. A trajetória de Otávio evidencia como as provas sociais impostas pela desigualdade de acesso à tecnologia e pela instabilidade no trabalho informal podem ser enfrentadas por meio da atuação combinada de suportes familiares e escolares. Sua experiência reforça a importância da escola como espaço de reengajamento e de ressignificação de trajetórias interrompidas.

Patrícia

Quando participou da entrevista, no segundo semestre de 2022, Patrícia tinha 20 anos, estudava na Escola Sul e estava desempregada, embora estivesse em busca de uma colocação no mercado de trabalho. Sua trajetória profissional era marcada por múltiplas experiências no setor informal, atuando como atendente, operadora de caixa, repositora em mercados e lanchonetes, babá e empregada doméstica - ocupações que evidenciam sua versatilidade, mas também a precariedade das oportunidades às quais teve acesso até então. Patrícia tem histórico de reprovações escolares, atribuídas ao baixo rendimento, e avaliava de forma bastante crítica o modelo de ensino remoto adotado durante a pandemia. Mesmo nos períodos em que não estava trabalhando, optou por não acompanhar as aulas, considerando que o formato virtual era “péssimo”, sobretudo por dificultar a interação com os professores. Sua percepção sinaliza uma das provas sociais enfrentadas durante a pandemia: a despersonalização das relações escolares e o esvaziamento do vínculo com a instituição educacional. Durante esse período, chegou a cogitar abandonar os estudos, mas foi dissuadida pela família, que ressaltava a importância da conclusão do ensino médio como requisito básico para a inserção formal no mercado de trabalho. Assim, o incentivo familiar funcionou como suporte decisivo, atuando como um ponto de resistência diante da desmotivação escolar. O valor instrumental atribuído à escolarização, nesse caso, aparece menos como projeto de formação e mais como estratégia de sobrevivência social, voltada à obtenção de um emprego com carteira assinada. Patrícia também traz uma leitura crítica sobre a escola noturna, que, em sua visão, falha ao não tornar-se um espaço atrativo para os estudantes. Segundo ela, a instituição preocupa-se apenas em transmitir conteúdos voltados para a aprovação em provas, sem preparar os estudantes para os desafios da vida. Essa crítica revela uma das tensões mais presentes nos depoimentos dos jovens estudantes-trabalhadores: a desconexão entre o currículo escolar e a realidade concreta de suas trajetórias. Para o futuro, Patrícia não projetava dar continuidade aos estudos após a conclusão do ensino médio. Seu principal objetivo era ingressar no trabalho formal, o que revela a centralidade do

trabalho como horizonte imediato e necessário, e a escolarização como meio pragmático para alcançar esse fim. Sua trajetória exemplifica como os jovens em situação de vulnerabilidade enfrentam provas sociais que envolvem tanto obstáculos objetivos - como o trabalho precário e a descontinuidade dos vínculos escolares - quanto subjetivos, como a descrença no valor da escola. Ainda assim, o suporte familiar mostrou-se fundamental para que ela persistisse na trajetória educacional, mesmo que por motivações instrumentais.

Rafael

Quando participou da entrevista, no segundo semestre de 2022, Rafael tinha 18 anos, estudava na Escola Sul e trabalhava há três meses como vendedor em um ponto fixo, sem carteira assinada. Essa era sua primeira experiência no mercado de trabalho, o que o colocava diante de uma nova rotina e exigia um processo de adaptação ainda em curso. Segundo o jovem, conciliar os estudos com o trabalho não era uma tarefa simples, sobretudo diante da novidade que representava essa dupla jornada. Durante a pandemia, Rafael enfrentou uma das provas sociais mais recorrentes entre os estudantes-trabalhadores: a exclusão digital. Por não ter acesso à internet, não conseguiu acompanhar as aulas remotas, o que dificultou a continuidade de sua formação escolar. Ainda assim, ao retornar ao ensino presencial, contou com o apoio dos professores para se inteirar dos conteúdos perdidos, o que revela a importância do corpo docente como suporte fundamental no enfrentamento das dificuldades escolares. A presença da irmã mais velha como figura de incentivo também foi destacada por Rafael. Sua atuação como suporte familiar foi importante não apenas para que ele permanecesse na escola, mas também para que compreendesse a importância de conciliar os estudos com o ingresso no mundo do trabalho. Nesse sentido, a trajetória de Rafael revela a articulação entre suportes familiares e escolares na resistência frente às adversidades, ainda que tais suportes não estejam formalmente articulados entre si. Apesar das dificuldades enfrentadas durante a pandemia, Rafael mantinha uma perspectiva de continuidade dos estudos. Pretendia cursar faculdade de direito após a conclusão do ensino médio, o que demonstrava um horizonte de projeto que ultrapassa a escolarização básica e projeta a educação como uma via possível de ascensão social e profissional. A experiência de Rafael expressa, portanto, como os jovens estudantes-trabalhadores mobilizam diferentes estratégias de enfrentamento diante das provas sociais impostas pela pandemia e pela precariedade das condições de vida. Ao mesmo tempo, evidencia a importância dos vínculos afetivos e institucionais no processo de permanência escolar, mesmo quando a relação com a escola é marcada por descontinuidades e adaptações forçadas.

Sandra

No segundo semestre de 2022, Sandra tinha 18 anos, estudava na Escola Sul e vivia a transição entre o trabalho e o desemprego. Quando respondeu ao questionário, atuava como frentista em um posto de gasolina havia quase um ano, porém, no momento da entrevista, já havia sido desligada da empresa. A jovem conciliava uma rotina exigente, que envolvia o trabalho diurno e um curso noturno adicional ao ensino médio, o que evidencia o acúmulo de responsabilidades enfrentado por muitos estudantes-trabalhadores. Durante a pandemia, essa sobrecarga se intensificou. Para dar conta das aulas remotas, Sandra recorria a horários alternativos, assistindo às aulas de madrugada. Essa estratégia, embora demonstre sua disposição em continuar os estudos, também revela as dificuldades impostas por uma rotina marcada pela exaustão e pela falta de estrutura adequada para o acompanhamento das atividades escolares. A precariedade das condições de aprendizagem resultou em dificuldades de assimilação dos conteúdos no retorno ao ensino presencial. Nesse contexto, a escola surgiu como um suporte significativo. Sandra destacou o papel fundamental dos professores - em especial, de duas professoras e do pedagogo - no processo de recuperação da aprendizagem e de sua permanência escolar. O apoio individualizado oferecido por esses profissionais foi decisivo para que ela não desistisse da escola, reafirmando a relevância da mediação docente como suporte simbólico e prático frente às provas sociais vivenciadas por jovens em condições de vulnerabilidade. A trajetória de Sandra revela como o enfrentamento das exigências impostas pela pandemia e pelo trabalho se deu por meio da mobilização de estratégias próprias - como o estudo no turno da madrugada - e do apoio institucional e afetivo presente na escola. A jovem mantinha o desejo de continuidade dos estudos, manifestado na intenção de cursar faculdade de ciências biológicas, o que indica um horizonte futuro ancorado na valorização da educação como caminho de transformação pessoal e profissional. Sua história sintetiza, portanto, os dilemas enfrentados por jovens que precisam, simultaneamente, trabalhar, estudar e manter os projetos de vida, e evidencia a importância dos suportes que considerem a complexidade das experiências juvenis, especialmente no contexto pós-pandêmico.

Tuane

Quando participou da entrevista, no segundo semestre de 2022, Tuane tinha 18 anos, estudava na Escola Sul e trabalhava fazendo bicos como babá. Vivendo sozinha e sem o apoio financeiro da família, a jovem enfrentava provas sociais intensificadas pela necessidade de prover o próprio sustento, o que a levava, em muitos momentos, a priorizar o trabalho em detrimento da escola. Essa escolha, ainda que forçada pelas circunstâncias, produzia efeitos diretos sobre o seu desempenho escolar, criando um ciclo de sobrecarga e dificuldades de aprendizagem.

Durante a pandemia, essa situação se agravou. Tuane trabalhava em uma lanchonete, com apenas um dia de folga por semana. Sem celular e com acesso limitado à televisão, tentava acompanhar as aulas remotas nos dias em que não trabalhava, ainda assim, dividindo esse tempo com outras tarefas domésticas e pessoais. A dificuldade de acesso às aulas, somada à rotina extenuante, resultou em lacunas significativas na aprendizagem. Com o retorno das aulas presenciais, novos desafios emergiram: problemas de saúde ocasionaram faltas frequentes, tornando ainda mais difícil a retomada dos estudos. Nesse contexto, um colega de turma assumiu um papel de suporte importante, incentivando-a a persistir, o que revela a relevância das redes de apoio horizontais entre os próprios pares, muitas vezes inviabilizadas no cotidiano escolar, mas fundamentais para a permanência dos estudantes. Tuane manifestava o desejo de dar continuidade à sua formação por meio da faculdade de Serviço Social, o que sugere que, apesar das adversidades, mantinha um projeto de futuro ancorado no cuidado com o outro e na valorização da experiência vivida. Sua trajetória exemplifica as múltiplas provas enfrentadas por jovens estudantes-trabalhadores em contextos de vulnerabilidades - financeiras, de saúde, de acesso a recursos - e evidencia como os suportes mobilizados, mesmo que esparsos, contribuem para que esses jovens resistam ao abandono escolar. Essa história reforça a importância de políticas e práticas educacionais que reconheçam e acolham as complexas realidades dos estudantes do ensino médio noturno, especialmente após os impactos da pandemia.

Úrsula

Quando participou da entrevista, no segundo semestre de 2022, Úrsula tinha 18 anos, estudava na Escola Sul e trabalhava há três anos como atendente, em local fixo, sem carteira assinada. Mesmo com uma rotina exigente, a jovem conseguiu acompanhar as aulas durante a pandemia, embora avaliasse que o aprendizado ocorreu mais por meio de pesquisas realizadas por conta própria do que pelas atividades propostas pela rede. Para ela, a distância entre os conteúdos escolares e as experiências concretas dos estudantes contribuía para o desinteresse pela escola, o que remete à prova social da escola como instituição deslocada das necessidades reais dos jovens. Ainda assim, Úrsula não apenas resistiu à desistência como também se engajou ativamente em iniciativas de permanência escolar. Na condição de representante de turma, atuou junto à escola no resgate de colegas que haviam se tornado infrequentes após o retorno presencial. Tal envolvimento evidencia uma dimensão de agência que extrapola a sobrevivência individual e se estende ao cuidado com o coletivo, desafiando a ideia de que jovens em situação de vulnerabilidade são meramente reativos às circunstâncias. Os incentivos recebidos de professoras de diferentes disciplinas foram fundamentais para sua permanência. Esses apoios reforçaram sua autoconfiança e reafirmaram o papel da escola como espaço de mediações

humanas, onde os vínculos com docentes podem funcionar como suportes decisivos diante das adversidades. Sua trajetória é marcada por um olhar crítico em relação à escola, mas também por uma postura propositiva, tanto no nível individual quanto coletivo. Ao manifestar o desejo de cursar uma faculdade e seguir trabalhando, Úrsula demonstra um projeto de futuro que articula formação e inserção produtiva, evidenciando o esforço para se manter em movimento, apesar das limitações impostas pelo trabalho informal e pelas lacunas do sistema educacional. Sua história revela uma jovem que, diante das provas sociais enfrentadas, mobiliza suportes institucionais e relacionais para seguir adiante - não apenas resistindo, mas também transformando o espaço escolar a partir da sua própria atuação.

APÊNDICE F

SÍNTESE INTERPRETATIVA DA PERSPECTIVA DAS ESCOLAS SOBRE AS PROVAS SOCIAIS ENFRENTADAS E OS SUPORTES MOBILIZADOS PELOS JOVENS ESTUDANTES-TRABALHADORES DURANTE A PANDEMIA DE COVID-

19

Este apêndice apresenta a sistematização dos principais aspectos abordados pelas equipes gestoras das escolas participantes da pesquisa quanto às provas enfrentadas pelos estudantes do ensino médio noturno durante a pandemia de covid-19, bem como os suportes mobilizados para garantir sua permanência escolar. As informações aqui organizadas resultam das entrevistas realizadas com representantes das equipes gestoras das Escolas Leste e Sul, no segundo semestre de 2022.

Ao apresentar esta síntese em formato de Apêndice, pretende-se oferecer ao leitor uma visão mais abrangente sobre como as instituições escolares interpretaram e responderam às dificuldades enfrentadas pelos jovens, compondo, assim, um panorama complementar às análises desenvolvidas nos capítulos centrais da tese, à luz da teoria das provas sociais de Danilo

Os relatos dos representantes das equipes gestoras das Escolas Leste e Sul revelam uma compreensão sensível, ainda que parcial, das experiências vividas pelos estudantes-trabalhadores durante o período da pandemia. Ao descreverem os principais desafios enfrentados pelos jovens, os representantes apontam para uma série de provas sociais que atravessaram suas trajetórias educacionais, especialmente no ensino médio noturno.

Entre as provas mais recorrentes, destacam-se: a) a exclusão digital, que impediu ou dificultou o acesso às aulas remotas; b) a falta de familiaridade com tecnologias por parte de estudantes e professores; c) a sobrecarga de responsabilidades, com o acúmulo de trabalho e tarefas domésticas; d) o cansaço físico e emocional; e) a ausência de um ambiente adequado para o estudo; e f) o desinteresse escolar, intensificado pela perda de vínculos e pela sensação de que os conteúdos ensinavam não dialogam com suas realidades.

Diante desse cenário, as escolas também foram convocadas a atuar como suporte institucional, ainda que de forma improvisada e com recursos limitados. Entre as estratégias mobilizadas, destacam-se: a busca ativa, com ligações, visitas, uso das redes sociais para recuperar os estudantes evadidos ou infrequentes; ações de acolhimento e escuta ativa, especialmente voltadas ao público do noturno; a tolerância com faltas e atrasos, e a flexibilização de exigências escolares para lidar com casos críticos.

Além disso, os representantes reconhecem o papel de outros suportes mobilizados pelos próprios estudantes, como o desejo de alcançar melhores condições de vida por meio da escolarização, a ajuda entre colegas e, em alguns casos, a iniciativa dos próprios jovens para reintegrar colegas afastados. Essa percepção aponta para a presença de suportes relacionais e simbólicos que coexistem com os institucionais, embora nem sempre sejam devidamente reconhecidos ou potencializados pelas políticas educacionais.

Importante notar que, embora os entrevistados expressem empatia pelas dificuldades expressadas pelos estudantes, suas falas também evidenciam limites nas concepções institucionais sobre o que significa “permanecer na escola” ou “ter sucesso escolar”. A permanência ainda é vista, em muitos casos, como dependente da motivação individual do estudante, mais do que das condições estruturais que garantam seu direito à educação. Assim, a responsabilização individual dos jovens aparece sutilmente em trechos que destacam o “desinteresse” ou a “falta de foco”, desconsiderando, por vezes, os efeitos sistêmicos das desigualdades sociais e escolares.

À luz dos objetivos desta pesquisa, as falas das equipes gestoras contribuem para ampliar a compreensão sobre como a escola atuou, ou deixou de atuar, como suporte. Elas revelam que, mesmo diante de um contexto inédito e desafiador, as escolas buscaram manter vínculos com os estudantes e garantir sua presença, assim como orientado pela SEDUC/AM. No entanto, as falas também evidenciam a urgência de repensar o papel da escola como espaço de resistência e cuidado, sobretudo para as juventudes que estudam e trabalham, e cuja permanência exige políticas mais robustas, articuladas e sensíveis à complexidade de suas vidas.