UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDMAR LUCAS LEONE

**Jovens mestres e os desafios enfrentados para a conquista da independência
e a autonomia na transição para a vida adulta**

Ribeirão Preto
2021

EDMAR LUCAS LEONE

**Jovens mestres e os desafios enfrentados para a conquista da independência
e a autonomia na transição para a vida adulta**

Versão corrigida

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Sociologia da Educação

Orientador: Prof. Dr. Elmir de Almeida

Ribeirão Preto
2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Leone, Edmar Lucas

Jovens mestres e os desafios enfrentados para a conquista da independência e a autonomia na transição para a vida adulta. Ribeirão Preto, 2021.

51 f. : il.

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Sociologia da Educação.

Orientador: Elmir de Almeida

1. Jovens-egressos. 2. Pós-graduandos. 3. Independência. 4. Autonomia. 5. Transição para a vida adulta.

LEONE, Edmar Lucas. Jovens mestres e os desafios enfrentados para a conquista da independência e a autonomia na transição para a vida adulta. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2021.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Ao Balú, com muita saudade.

AGRADECIMENTOS

Ao chegar no ponto de conclusão deste trabalho, gostaria de recordar e agradecer imensamente às pessoas que estiveram ao meu lado, seja me apoiando, criticando, dando ideias, me ouvindo e, por vezes, me salvando a tempo de não cair nas armadilhas da vida.

O amor e o cuidado que meus pais *Jarbas* e *Luzia* e meu irmão *Éder* me proporcionaram durante toda a minha vida são coisas fora do comum, chegando a superar qualquer idealização acerca disso. E eles sabem que isso é verdadeiro: aprendi com eles que o mais importante na vida não é o sucesso ou o dinheiro ou a soberba, e sim, o carinho, o sorriso e o respeito para com o próximo. Quem já pegou carona no nosso Prêmio-prata-93 ou já comprou um botijão de gás do Jarbinha ou prestou atenção nos dizeres da professora Luzia também sabe que isso é verdadeiro. O nosso lema é simples: já que desse mundo não levaremos nada, façamos valer a pena cada dia da nossa vida, sem colocar a ganância e os bens materiais na frente dos bois, ora pois. À minha família que eu amo tanto, o meu muito obrigado.

Andando um pouco mais, encontrei a pessoa mais diferenciada do mundo, *Isabelle*, que me encantou com seu sorriso, com quem me casei e com quem hoje compartilho minha vida. Seu entusiasmo, carinho e amor serviram-me de escudo nessa batalha. Ai de mim se ameço a titubear com algo, ela me vem esquentando as orelhas. Ainda bem: ela faz jus ao nosso lema. A você, meu amor, o meu muito obrigado.

Da mesma forma, meu querido e estimado orientador, o Prof. Dr. *Elmir de Almeida*, não me deixou esmorecer diante das dificuldades que apareceram. Desde a graduação o admirava por sua inteligência e por seu saber docente, uma pessoa em quem procurei me espelhar para seguir na área educacional. Por sorte, ele me acolheu e me guiou, fazendo com que eu entrasse no movimento científico e ganhasse gosto por esse fazer. O que produzimos não passou de um divertido e metafórico empinar de pipas: Elmir orientou-me a pesquisar sobre os diversos formatos do objeto, os tipos mais eficientes de rabiola, os maquinismos de voo – puxar, correr, segurar, soltar, enfrentar a resistência do ar, não usar cerol, não as levantar em dias de chuva etc. Ao Elmir, o meu muito obrigado.

Gostaria de agradecer também aos meus familiares, amigos/as, companheiros/as de trabalho e de estudos, que de modo geral e de forma unânime me alegraram e me fortaleceram em todas as etapas da vida – da família Leone e Guimarães, da gloriosa XVIII da Unesp-Araraquara; dos *Psicos* (ao Xuxa, Mãozinha, Goiás, Barrak e companhia); das Ciências Sociais da UFSCar (ao *Indião* e companhia); dos *Funilescos* (Dadol, Felipe, Diego e Nali); da

Pedagogia da USP-Ribeirão; do LEPINJE – Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Juventude e Educação; da agência Pitangueiras-SP do Banco do Brasil; da Secretaria Municipal de Esportes e Cultura de Pitangueiras; da EMEI “Dr. Josué de Castro” de Sertãozinho; da BCo e da ProAd da UFSCar; do vôlei (ao *Pardal* e *Jeffinho*), do futebol e da música (à *Ana Angélica*, em especial); enfim, às pessoas queridas que estiveram, estão e estarão comigo, desde a infância até a idade do condor, me apoiando e me acolhendo de braços abertos, sempre que a água bater ou nem isso. A vocês, meus amigos e amigas, o meu muito obrigado. E àqueles que não citei aqui, peço para não ficarem bravos comigo, creio que nossas memórias são mais valiosas.

Ao *Adonai*, nosso parceiro e companheiro de tantos momentos, e à *Vera Fabrício*, por tudo o que fizeram e fazem por mim e minha família. E àqueles que partiram deste plano (em especial minha prima *Amanda* e meu cunhado *William*), que sempre estiveram comigo e que tão cedo se foram, mostrando que o jogo só termina quando esgotadas todas e quaisquer possibilidades, ou seja, quando realmente o árbitro apita o fim.

Aproveito a deixa para lembrar também do sábio Adão de Pitangueiras, o *Dãozinho* (em memória), que batia no próprio braço e exclamava alegre: “filho, força!”.

Quantos caminhos se têm que andar
Antes de tornar-se alguém?
Quantos dos mares temos que atravessar
Pra poder, na areia, descansar?
Quantas mais balas perdidas voarão
Antes de desaparecer?
Escute o que diz
O vento, my friend
O vento vai responder

Composição Bob Dylan
Versão Zé Ramalho

RESUMO

LEONE, Edmar Lucas. Jovens mestres e os desafios enfrentados para a conquista da independência e a autonomia na transição para a vida adulta. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2021.

O texto apresenta resultados finais de pesquisa de mestrado que teve por objetivo compreender os desafios enfrentados por jovens egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação da USP-RP (PPGEdu-USP/RP), na conquista da independência e autonomia em seus itinerários de transição para a vida adulta. A investigação estabeleceu diálogos com o conhecimento produzido nas Ciências Sociais e na Educação acerca da transição da juventude para a vida adulta em contextos históricos marcados pela descronologização, deslinearização e despadronização do modelo ternário do curso da vida. A pesquisa foi de abordagem qualitativa, em que se aplicou questionário contendo questões fechadas e abertas aos jovens mestres – homens e mulheres do PPGEdu, titulados entre 2013-2018 – que tinham até 30 anos idade e que se dispuseram a colaborar com o estudo. O questionário foi estruturado em sessões e questões que buscaram levantar dados sobre: 1) as características sociodemográficas dos jovens mestres e os itinerários de escolaridade que conformaram antes, durante e após o mestrado; 2) as relações que tiveram com a esfera do trabalho, antes, durante e após o mestrado; 3) a escolaridade e ocupação de pais e mães dos jovens; 4) as relações que mantiveram com a família de origem durante o ensino médio até a saída do mestrado; e 5) a conjugalidade e a formação de prole. A via de diálogos com os jovens se deu pelo uso recorrente de redes sociais situadas no meio virtual – *e-mails*, *Google Docs*, *WhatsApp* e *Facebook*. Destaca-se que as trajetórias conformadas pelos jovens mestres do Programa, titulados entre 2013-2018, descrevem transições plurais para a vida adulta, em que os desafios mais recorrentes com que se depararam condizem com a conquista de uma ocupação profissional estável na esfera da educação escolar, razão que levou muitos deles a realizarem mais de um curso de graduação, mesmo após o término do mestrado; a conquista da independência financeira para alguns deles, com desdobramentos para o processo de desfiliação da família de origem; e em alguns casos, os desafios destacados se situaram quando da realização do curso de mestrado, momento identificado como de “solidão” e “sofrimento psíquico”.

Palavras-chave: Jovens egressos. Pós-graduandos. Independência. Autonomia. Transição para a vida adulta.

ABSTRACT

LEONE, Edmar Lucas. Young teachers and the challenges faced in achieving independence and autonomy in the transition to adulthood. Dissertation (Master's degree in Education) - School of Philosophy, Sciences and Letters of Ribeirão Preto, University of São Paulo, 2021.

The text presents the final results of a master's research that aimed to understand the challenges faced by young graduates of the Graduate Program in Education of USP-RP (PPGEdu-USP/RP) to achieve independence and autonomy in their transition itineraries to adulthood. The research established dialogues with the knowledge produced in social sciences and education about the transition from youth to adulthood in historical contexts marked by dechronologicalization, delineation, and destandardization of the ternary model of the course of life. The research has a qualitative approach, in which a questionnaire containing closed and open-ended questions was applied to young teachers – men and women from PPGEdu, who graduated between 2013-2018 – who were up to 30 years old and were willing to collaborate with the study. The questionnaire was structured in sessions and questions that sought to collect data on: 1) the sociodemographic characteristics of the young teachers and the educational itineraries that they formed before, during, and after the master's studies; 2) the relationships they had with the sphere of work, before, during and after the master's studies; 3) the education and occupation of their fathers and mothers; 4) the relationships they maintained with their family of origin during high school until the master's studies; and 5) conjugality and offspring formation. The route of dialogues with the young adults was the recurrent use of social networks located in the virtual environment – *e-mails*, *Google Docs*, *WhatsApp*, and *Facebook*. It is noteworthy that the trajectories of the young masters students of the Program, who graduated between 2013-2018, describe plural transitions to adulthood, in which the most recurrent challenges they faced are the achievement of a stable professional occupation in the sphere of school education, a reason that led many of them to undertake more than one undergraduate course, even after completing the master's degree studies; the conquest of financial independence for some of them, with consequences for the process of disaffiliation of the family of origin; and in some cases, the challenges highlighted emerged during the master's course, a moment identified as of "loneliness" and "psychic suffering".

Keywords: Young graduates. Graduate students. Independence. Autonomy. Transition to adulthood.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Percentual de jovens de 18 a 24 anos segundo condição na família e sexo (Brasil, 2004 e 2014)	59
Figura 2: Percentual de jovens de 25 a 29 anos segundo condição na família, por sexo (Brasil, 2004 e 2014)	60

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Características sociodemográficas dos egressos e egressas respondentes	43
Quadro 2: Caracterização econômico-social e da escolaridade de pais e mães dos jovens mestres	45
Quadro 3: Condição de filho assumida por egressos e egressas até conclusão do Ensino Superior e Mestrado	62

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Ingressantes no PPGEDU da FFCLRP-USP, 2011-2016.....	37
Tabela 2: Total de egressos do PPGEDU da FFCLRP-USP, por sexo e ano de nascimento, até 30 anos (2013-2018).....	39

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	OS PASSOS INICIAIS DESTA PESQUISA.....	14
2	A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA JUVENTUDE	18
2.1	O MODELO TERNÁRIO DAS IDADES DA VIDA.....	21
2.2	DESCRONOLOGIZAÇÃO E DESGASTE DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS FASES E DO MODELO TERNÁRIO DO CURSO DA VIDA	21
2.3	OS MODOS DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA: REFERÊNCIAS ACADÊMICAS	25
2.3.1	Aspectos da transição escola-trabalho e da transição como processo de emancipação.....	27
2.4	CONTRIBUIÇÕES DE ESTUDOS BRASILEIROS SOBRE TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA: MÚLTIPLOS PERCURSOS E TRANSIÇÕES PLURAIS	30
2.5	A NOÇÃO DE DESAFIO E O PROCESSO DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA	33
3	PROCEDIMENTOS E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICOS.....	36
4	JOVENS MESTRES: CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA E DESAFIOS NAS TRAJETÓRIAS RUMO À VIDA ADULTA.....	42
4.1	ITINERÁRIOS DA ESCOLARIZAÇÃO DOS JOVENS MESTRES: DO ENSINO MÉDIO AO ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO.....	46
4.2	OS JOVENS MESTRES E A INTEGRAÇÃO AO MUNDO DO TRABALHO: PRIMEIRO EMPREGO E PERCURSOS ENTRE ESCOLA E TRABALHO	49
4.3	JOVENS MESTRES: INDEPENDÊNCIA E EMANCIPAÇÃO EM RELAÇÃO À FAMÍLIA DE ORIGEM.....	56
4.4	DESAFIOS PARA CONQUISTA À INDEPENDÊNCIA E AUTONOMIA NAS TRANSIÇÕES PARA A VIDA ADULTA DOS JOVENS MESTRES	63
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	71
7	APÊNDICES	79

1 INTRODUÇÃO

Embora a intenção inicial do estudo que dá sustentação a este texto fosse a de compreender os itinerários que os jovens mestres pós-graduados realizaram em relação à continuidade de sua formação escolar e a (re)integração no universo do trabalho, a leitura da literatura especializada sobre a transição para a vida adulta conduziu-me a buscar compreender os desafios com que se deparam os jovens egressos do curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP), titulados até os 30 anos de idade, para a conquista da independência e autonomia em seus processos de transição para a vida adulta (DEBERT, 1999; PAIS, 1990; CASAL, 1996; SINGLY, 2005; VAN DE VELDE, 2005; PIMENTA, 2007; CAMARANO et al., 2003; CAMARANO, 2006; GUERREIRO; ABRANTES, 2007).

O objetivo e a questão central da investigação desenvolvida apresentam semelhanças e diferenças em relação aos objetivos e problemas de pesquisas como as de Pimenta (2001), Falcão (2014, 2015) e Ginzler (2017). Assim, de modo diverso dos trabalhos das autoras citadas, o estudo que realizei tomou como interlocutores jovens que conquistaram a oportunidade de acessar e concluir uma etapa da educação escolar que ainda se constitui um privilégio para diminuto segmento dos jovens brasileiros.

Desde as etapas iniciais da pesquisa, a noção de desafio foi tomada com sendo assemelhada às noções de “perturbações pessoais” (MILLS, 1982, p. 14-15) e de “prova” (MARTUCCELLI, 2007) que afetam as experiências dos indivíduos no interior de uma dada sociedade, em contexto histórico e institucional determinado, que condicionam suas experiências individuais e sociais, mas que os impelem à ação, a partir dos recursos e apoios de que dispõem ou mobilizam, para darem conta de suas aspirações e perspectivas de vida, e sobretudo na conquista de níveis cada vez mais abrangentes de independência e autonomia.

A partir dos aportes teóricos e conceituais adotados, o estudo foi conduzido por uma abordagem qualitativa (MILLS, 1982; AZANHA, 1992; BRITO; LEONARDOS, 2001; MARTINS, 2004), em que os diálogos com os sujeitos foram realizados por intermédio de questionário com questões abertas e fechadas, de modo a coletar dados sociodemográficos, socioculturais e de elementos de suas biografias desde o ensino médio até após a conclusão dos estudos de pós-graduação – curso de mestrado na área da Educação –, de modo a extrair elementos sobre os desafios que enfrentaram quanto àquelas duas dimensões da experiência individual e social, em meio às interações e relações que estabeleceram na vida escolar, na

esfera laboral e quanto à emancipação (desfiliação) da família de origem, através da conjugalidade, constituição de domicílio próprio e formação de parentalidade.

Outro recurso metodológico adotado foi o de estabelecer comunicação escrita com os sujeitos que aceitaram colaborar com a pesquisa, a partir de ferramentas de novas tecnologias digitais da comunicação: *e-mail*, *WhatsApp* e *Facebook*. Esta via de comunicação¹ foi especialmente relevante, pois a partir dela pode-se complementar dados obtidos pelo questionário e obter dados e informações adicionais sobre as “perturbações” ou desafios com os quais se depararam, como os enfrentaram e qual desfecho que construíram.

1.1 OS PASSOS INICIAIS DESTA PESQUISA

Entre 2015 e 2016, como estudante do curso de licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo – FFCLRP-USP –, tive a possibilidade de desenvolver pesquisa de iniciação científica que teve por objetivo realizar estudo exploratório sobre o destino social e da (re)inserção laboral dos primeiros egressos do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEduc – da FFCLRP-USP, titulados como mestres entre 2013 e 2015 (LEONE, 2016).

À época, a pesquisa exploratória realizada se fundamentou no fato de o PPGEduc ser emergente e o único no contexto universitário público da região metropolitana de Ribeirão Preto. A proposta e institucionalização do Programa resultou de processos de avaliação interna e externa à FFCLRP e à USP, que considerou a relevância de oferecer estudos de pós-graduação aos indivíduos que se dedicam a atividades profissionais, de estudos e pesquisas na área educacional naquela cidade de Ribeirão Preto e em localidades de seu entorno, pois até 2010 as duas alternativas públicas de estudos similares existentes estavam situadas nos municípios de Araraquara (UNESP) e São Carlos (UFSCar) (USP.FFCLRP.DP, 2009).

Ao ser aprovado e reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES –, ao final de 2010, o Programa assumiu como objetivos: 1) realizar estudos e pesquisas em nível pós-graduado na área da educação – escolar e não escolar; 2) contribuir para a formação institucional e continuada de profissionais que atuam na educação básica e no ensino superior brasileiro (USP.FFCLRP.DP, 2009).

¹ A viabilidade da comunicação remota para a realização da interlocução com o público-alvo desta pesquisa fora percebida e adotada antes mesmo da chegada da pandemia causada pelo Sars-CoV-2 (COVID-19) no Brasil, em fevereiro de 2020.

Desde o início de suas atividades, de acordo com o documento de Avaliação Institucional do DEDIC – Departamento de Educação, Informação e Comunicação – 2010-2014 (USP.FFCLRP.DEDIC, 2015), a Comissão Coordenadora do Programa – CCP – valeu-se de práticas de avaliação internas e externas à FFCLRP e à USP, de forma a (re)definir seus objetivos, metas e prioridades, aprimorar e/redimensionar as práticas acadêmicas e científicas de seus orientadores e orientandos, bem como construir uma visão objetiva sobre a integração social do Programa nas realidades local, regional e nacional (USP.FFCLRP.DEDIC, 2015).

Deste modo, a pesquisa exploratória supracitada teve duplo objetivo: o primeiro foi o de investigar em perspectiva exploratória o destino social e de (re)inserção laboral dos egressos do Programa; o outro foi o de coletar e produzir dados e informações sobre aqueles processos que pudessem servir às práticas de avaliação interna orientadas pela Comissão Coordenadora do Programa.

Concebido por abordagem qualitativa, para atingir os objetivos propostos daquele estudo exploratório, formulei e utilizei questionário com questões abertas e fechadas, disponibilizado em ferramenta do *Google Docs*, visando estabelecer diálogos com 45 (quarenta e cinco) egressos titulados como mestres em Educação de 2013 ao 1º semestre de 2015.

Daquele conjunto total de ex-estudantes, 27 (vinte e sete) deles aceitaram colaborar com a pesquisa. As informações e dados levantados foram lançados em banco de dados; a sistematização e análise das respostas foram desenvolvidas a partir de obras das Ciências Sociais e da área da Educação, que se dedicaram à problematização dos processos de formação institucional e continuada de profissionais inseridos na área da educação escolar – básica e/ou superior, tais como: Tardif e Raymond (2000), Oliveira e Souza (1999, 2003), Lopes et al. (2002), Sousa (2002), Dazzani e Lordelo (2012), Silveira e Carvalho (2012), entre outros.

Através das respostas fornecidas pelos egressos, foi possível constatar também que os objetivos fundamentais do PPGEDU da FFCLRP-USP – ampliação e aprofundamento da formação científica de pesquisadores para o campo da Educação escolar e não escolar, assim como formar docentes para atuarem no ensino superior do país – vinham sendo paulatinamente atingidos.

Os resultados do estudo de iniciação científica permitiram compreender as ligações que eles tinham com a pesquisa educacional e o campo de estudos sobre a juventude na realidade brasileira (SPOSITO, 2002; SPOSITO, 2009), pois a maioria dos egressos com os quais dialoguei, do ponto de vista etário, eram integrantes da geração jovem, representantes do recente processo histórico de “rejuvenescimento” da etapa do ensino médio (SPOSITO; SOUZA, 2014) e do nível do ensino superior no Brasil (PINTO, 2004; NEVES, 2012;

ALMEIDA et al., 2014), que, em décadas recentes, também têm contribuído para o rejuvenescimento de programas de pós-graduação no país², tanto em nível de mestrado como de doutoramento.

Elemento adicional que se considerou na vivência da juventude do conjunto dos jovens egressos de 2013-2015 foi que parcela deles experimentou mobilidade espacial ou migração temporária visando a realização do curso de Mestrado no *campus* da USP-Ribeirão Preto. De acordo com Almeida et al. (2014), tais movimentos devem ser considerados na compreensão da experiência de jovens estudantes do ensino médio ou superior – graduação e pós-graduação –, pois implicam a vivência de novos quadros de socialização e desafios relativos à conquista da independência econômica e autonomia em relação à família de origem.

Assim, dados os resultados alcançados no projeto de iniciação científica, de leituras e discussões de textos da área da sociologia, como os de Mills (1982), Dubet (1994) e Martuccelli (2007), considerou-se pertinente do ponto de vista da pesquisa educacional realizar uma investigação sobre os jovens mestres egressos do PPGEDU da FFCLRP-USP, com o objetivo de compreender os desafios relativos à conquista da independência e autonomia com que eles se depararam (SINGLY, 2005) antes, durante e após o curso de Mestrado em Educação. Ou seja, um estudo sobre a perspectiva das trajetórias que se conformaram na transição para a vida adulta, compreendendo-as em perspectiva processual, que abrangiam mais que os percursos que formalizaram entre a esfera da escolarização e a do universo do trabalho, em um contexto histórico marcado pelo enfraquecimento do modelo ternário do curso da vida.

Este texto foi organizado em três seções. Na primeira, apresento os aportes teóricos que deram sustentação à pesquisa em suas diferentes etapas. Eles foram extraídos de obras das Ciências Sociais e da Educação que versam sobre a juventude como uma fase da vida, sobre a institucionalização e o desgaste do modelo ternário do curso de vida e sobre os desafios que enfrentam os jovens em seus trânsitos para a idade adulta na atualidade (DEBERT, 1999, 2010; CAMARANO, 2004, 2006; SINGLY, 2005; VAN DE VELDE, 2005; CASAL et al., 2006; PIMENTA, 2007; SOUSA, 2008; FALCÃO, 2015; ARANTES E SILVA, 2018; GINZEL, 2017; SPOSITO et al., 2018).

² As características do público de estudantes brasileiros na pós-graduação *stricto sensu* em 2014 indicam uma idade média de 32 anos dentre os mestres e de 37,5 anos dentre os doutores, com uma renda familiar média-alta e predominância da raça branca, com relativa paridade entre os sexos, em ambos os níveis de titulação. O Estado de São Paulo desponta como o ente federativo que mais detém programas de mestrado e doutorado, sendo que em meados da década de 2000 a natureza jurídica dos programas, em sua grande maioria, passou a ser federal (CGEE, 2016).

Na segunda seção, discorro sobre os procedimentos usados na abordagem qualitativa, visando obter respostas à questão central da pesquisa. Apresenta-se a concepção do instrumento de coleta de dados, como o questionário foi estruturado, os caminhos adotados para se estabelecer diálogos com os sujeitos da pesquisa e as vicissitudes que marcaram as interações e a comunicação com eles. A apresentação e análise das “provações pessoais” ou dos desafios à aquisição da independência e autonomia dos jovens mestres titulados pelo PPGEdu da FFCLRP-USP em seus trânsitos rumo à vida adulta estão dispostas na terceira seção desta dissertação, considerando-se três esferas de construção de experiências sociais: a escolarização, a esfera do trabalho e a desfiliação ou não da família de origem.

Nas considerações finais, retoma-se a questão central da pesquisa e apresentam-se as possíveis contribuições que este estudo oferece para a pesquisa educacional e para os estudos do campo da juventude, a partir dos diálogos que foram estabelecidos com jovens e jovens-adultos com idade entre 23 e 30 anos de idade, homens e mulheres, das camadas médias urbanas, portadores de expressivo capital educativo, que forneceram elementos significativos sobre os desafios que enfrentaram para se tornarem independentes e autônomos (sempre relativamente), em contexto histórico da sociedade brasileira marcado por paradoxos econômicos e socioculturais e pela perda da centralidade do esquema tradicional de transição para a vida adulta.

2 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA JUVENTUDE

Desde a segunda metade do século XX, as Ciências Sociais e Humanas apresentam um conjunto amplo e diversificado de trabalhos sobre as idades do curso da vida e suas singularidades, em especial sobre as fases da infância, adolescência e da juventude (ARIÈS 1981; BOURDIEU, 1983; PAIS, 2016; PERALVA, 1997; REGUILLO, 2003; SPOSITO, 2003; ABRAMO, 1994; PAIS; CAIRNS; PAPPÁMIKAIL, 2005; MARGULIS; URRESTI, 1996). Em grande parte do conhecimento disponível sobre aqueles períodos do percurso da vida, enfatiza-se a visão de que eles não se reduzem a condicionantes biológicos, neurofisiológicos ou marcos cronológicos, mas são frutos de construções socioculturais decorrentes de uma gama de processos, movimentos e práticas sociais e políticas que historicamente conformaram o mundo moderno e a modernidade no ocidente europeu, a partir do século XVI (IANNI, 1989; PERALVA, 1997; QUINTANEIRO et al., 2003; BOURDIEU, 1983; PAIS, 2016; REGUILLO, 2003; SPOSITO, 2003).

Quintaneiro et al. (2003), ao abordarem as transformações introduzidas pelo modo de produção capitalista e a industrialização na estrutura econômica e social de determinadas territorialidades da Europa ocidental, assinalaram que algumas instituições conquistaram relevância e se firmaram na dinâmica sociocultural e política do mundo moderno. São exemplos dessas instituições o amor romântico, o casamento por escolha mútua, as alterações ocorridas na estrutura da família, além do “reconhecimento da infância e mesmo da adolescência enquanto fases peculiares da vida” (ibid., p. 11).

Ao discorrer sobre a juventude e os jovens na contemporaneidade, Reguillo (2003) enfatizou que tais realidades não podem ser compreendidas apenas pelo ângulo das “determinações biológicas”, pois, do ponto de vista histórico, distintas sociedades produziram internamente variadas divisões por grupos etários, e em algumas sociedades tais recortes nem mesmo chegaram a existir.

No processo de definição das idades da vida e suas especificidades, a juventude tornou-se mais acentuadamente reconhecida sobretudo a partir do século XX, de forma mais evidente no pós-Segunda Guerra, quando em determinadas realidades nacionais os integrantes das jovens gerações foram paulatinamente compreendidos como “sujeitos de direito” e sujeitos de consumo, especialmente os jovens de sociedades do “primeiro mundo”. Neste contexto,

[...] os jovens deviam passar um período mais alargado nas instituições educativas. Ao mesmo tempo, emergia uma poderosa indústria cultural que

oferecia, pela primeira vez, bens ‘exclusivos’ para o consumo dos jovens. (REGUILLO, 2003, p. 24; tradução livre)

Peralva (1997), ao refletir sobre os sentidos dos processos históricos que levaram a infância e a juventude ao reconhecimento como períodos distintos da vida, chamou a atenção para a importância das práticas de educação dos mais novos e o que elas implicaram “em termos de ação voluntária sobre os costumes e os comportamentos”, assim como para as relações dos jovens com o universo do trabalho, sobretudo nas sociedades implicadas no processo de industrialização nos séculos XVIII e XIX (ibid., p. 15). Em contexto histórico anterior ao mundo moderno, o autor lembrou que o vínculo entre adultos, crianças e jovens quanto à transmissão de valores e saberes se concretizava menos pela socialização e mais pela “aprendizagem”.

A ação socializadora dos mais novos foi cada vez mais compreendida como um ato intencional dos adultos, que passou a ser realizado predominantemente em instituições escolares, mais entre os integrantes da aristocracia e da burguesia e menos entre os membros das “camadas populares”. Esse movimento contou com a intervenção racional do Estado, quando assumiu as “múltiplas dimensões da proteção do indivíduo, entre elas e sobretudo a educação; é quando a escola se torna, no século XIX, instituição definitivamente obrigatória e universal, escapando à iniciativa aleatória e intermitente da sociedade civil” (ibid., p. 16). Nesse contexto histórico, **“a cristalização social das idades da vida se especifica como elemento da consciência moderna”** (ibid., p. 16; grifos nossos).

Em sociedades que se estruturam pelos ritmos da industrialização, processos variados e combinados levaram àquela “cristalização social”: as transformações ocorridas na ordem familiar³, com uma atenção especial às crianças, que se tornaram “alvo de projeto educativo individualizado” visando à ocupação de um lugar na “sociedade adulta” (ibid., p. 16); a contínua retirada dos mais novos da esfera do trabalho; e a expansão das oportunidades de educação escolar, com o reconhecimento social de que os mais novos deveriam vivenciar uma espécie de moratória social. Desta forma, “à medida que a escolarização se difunde, ela tende a subtrair segmentos progressivamente mais amplos da população infantil às injunções do trabalho, **retardando a entrada na vida adulta**” (ibid., p. 17; grifos nossos).

No século XIX, diante dos acúmulos e crises econômicos, socioculturais e políticos das sociedades industriais, novos elementos históricos redimensionam e redefinem o processo social de cristalização das idades da vida. Para tanto, a ação do Estado foi uma vez mais

³ Primeiro das famílias da burguesia e muito posteriormente no interior das famílias dos setores populares.

determinante para a definição da “infância e da juventude enquanto fases particulares da vida [...] **não apenas uma construção cultural, mas uma categoria administrativa – vale dizer jurídica e institucional**, ainda que abrigando fortes diferenças sociais no seu interior” (ibid., p. 17; grifos nossos).

A socialização voluntária dos mais novos por meio da escolarização, que de modo desigual retirou crianças e jovens da esfera do trabalho, adiando seu ingresso na vida adulta, garantiu aos mais novos o que a literatura especializada chama de moratória social, um tempo de espera ou “um crédito de tempo” para que eles se ocupem de processos de formação, experimentação para a etapa a seguir, o vir a ser adulto. (NOVAES, 2019, p. 8).

Lembram Margulis e Urresti (1996) que a moratória social é vivida desigualmente pelos jovens, tendo em vista a posição que ocupam na estrutura de classes da sociedade a que pertencem. São os indivíduos das classes altas e médias que contam com suportes variados para adiar a integração no universo do trabalho, contrair matrimônio e assumir a paternidade ou maternidade. Assim, por um determinado período, dispõem de oportunidades de dedicação quase que exclusiva à escolarização e a processos formativos não escolares e “articulam características culturais próprias” (ibid., p. 4; tradução livre).

Entretanto, a moratória pressupõe também a intervenção do Estado, de modo a garantir aos integrantes das novas gerações

[...] acesso ao sistema educacional público. [...] É na juventude que os indivíduos iniciam e processam suas inserções nas diversas dimensões na idade adulta (na constituição de famílias, no mundo do trabalho e nos espaços de cidadania). [...] Na etapa da juventude se definem possibilidades e impossibilidades de inserção na vida produtiva e social, de desenvolvimento de projetos pessoais e sociais. (BRASIL, 2014, p. 14)

Mais preocupada com os temas e questões relativos ao período da velhice e dos velhos em contextos sociais marcados pela industrialização, a massificação da escolarização básica e o avanço de processos pós-industriais, Debert (1999) abordou a “cristalização” e a “institucionalização” do curso da vida, esclarecendo como as “idades cronológicas” – a cronologização – tonaram-se marcadores para a definição de “estágios” separados do curso da vida, delimitados inclusive por fronteiras e hierarquias entre eles.

2.1 O MODELO TERNÁRIO DAS IDADES DA VIDA

Para Debert (1999), variados foram os fatores que contribuíram para os processos de cronologização, periodização, institucionalização e padronização das idades da vida. Eles tornaram-se respostas sociais e políticas às alterações da ordem econômica quando do trânsito de uma economia fundada na “unidade doméstica” para uma econômica apoiada no “mercado de trabalho”, e na função assumida pelo Estado moderno, quando assumiu o curso da vida como questão de “ordem pública”, regulamentando suas etapas e tornando-as um sistema complexo, indo da escolarização dos indivíduos, sua entrada no mercado de trabalho até a chegada à aposentadoria (ibid., p. 74).

Mesmo considerando que a institucionalização do esquema ternário tenha se realizado em temporalidades históricas distintas de diferentes sociedades e realidades nacionais, tendo em vista as representações e condições que cada uma delas construiu sobre a infância, a juventude, a vida adulta e a velhice, o fato é que ela se tornou um padrão, assentado na linearidade, regularidade e irreversibilidade dos percursos ou trajetórias dos indivíduos pelas fases da vida, isto é, criou-se e difundiu-se a ideia de que a transição ocorreria a partir de uma “sequência unidirecional de eventos e etapas”, irreversível, que “ordena o caminho de um indivíduo do nascimento até a morte” (LEITÃO E MELLO; CAMARANO, 2006, p. 2-3).

No interior daquele modelo, a juventude foi compreendida como um período de formação, pela vivência da vida escolar ou por inserções em processos não formais de educação; a vida adulta foi relacionada a inserção e integração do indivíduo ao universo do trabalho, a velhice tornou-se associada à aposentadoria e ao repouso (GUILLEMARD, 1995, apud PERALVA, 1997, p. 21).

2.2 DESCRONOLOGIZAÇÃO E DESGASTE DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS FASES E DO MODELO TERNÁRIO DO CURSO DA VIDA

Peralva (1997) e Debert (1999) chamaram também a atenção para os processos socioeconômicos, culturais e políticos que a partir dos anos 1960 contribuíram para o desgaste do esquema ternário do curso vital, sobretudo nas sociedades pós-industriais do ocidente europeu, com visíveis repercussões em sociedades e realidades nacionais situadas em outros continentes, como o latino-americano, por exemplo.

Para Peralva (1997), alterações na percepção e vivência do tempo – que perdeu a sua linearidade – associadas às mudanças nos âmbitos da educação escolar, do mundo do trabalho

e nas formas de atuação do Estado, atenuaram as fronteiras que delimitam os contornos das fases da juventude, da vida adulta e da velhice, pois na contemporaneidade, de modo contínuo

[...] o tempo linear aparentemente se esgota, cedendo lugar a um tempo funcionalmente diferenciado. [...] Importantes mudanças sociais e culturais incidem sobre as representações relativas à especificidade das fases do ciclo vital, alterando-as profundamente. As transformações nas relações de trabalho e o prolongamento da escolarização são provavelmente as mais importantes. (ibid., p. 21)

Contudo, tais mudanças não atingem igualmente os indivíduos diferencialmente posicionados na estrutura socioeconômica, pois

[...] o desemprego do jovem e a carência de autonomia financeira obrigam muitos a permanecerem durante muito tempo sob o mesmo teto que os pais. Entre as camadas populares a separação entre sexualidade precoce e reprodução, que já não encontra mais um freio eficiente na definição moral da honra feminina, nem sempre se faz de modo adequado. (ibid., p. 22)

O prolongamento da escolarização dos mais novos, o aumento da expectativa de vida de segmentos populacionais adultos e as mudanças ocorridas no mundo do trabalho – organização e gestão da produção –, colaboraram para um contínuo desgaste da “institucionalização” das fases da vida e do modelo ternário, seja em sociedades avançadas, assim como em muitas sociedades latino-americanas em suas singularidades históricas e estruturais, pois

[...] a distribuição do trabalho ao longo do ciclo da vida sofreu mudanças significativas [...]. Os jovens [começaram a entrar] mais tardiamente no mercado de trabalho, enquanto os adultos [começaram a sair] mais cedo, exatamente em um momento em que o ciclo biológico também se alterou, pelo prolongamento da esperança de vida. Isso acarretou ao mesmo tempo um envelhecimento demográfico e um envelhecimento médio da força de trabalho. (ibid., p. 21)

Se as políticas públicas de prolongamento da educação básica – com a definição oficial da “idade obrigatória e a idade mínima fixada” para o término da escolarização, e os sistemas públicos de aposentadoria – que fixaram a idade para o indivíduo caminhar para a inatividade laboral acentuaram o “peso dos critérios cronológicos”, atualmente, as idades que serviam de referências e delimitavam as transições de um estágio a outro do curso da vida passam por mutações, e o que se constata é a “descronologização” e a “despadronização” do modelo ternário instituído no mundo moderno durante o processo da industrialização (ibid., p. 21).

Se as idades biológicas foram acionadas como critérios centrais para a construção social de um modelo que tornou-se normativo, e serviu para gestarem uma visão de que trajetórias e processos de transição ocorrem de maneira linear e progressiva, na contemporaneidade, os marcadores que definem as fronteiras entre uma idade a outra do percurso da vida são menos cronológicos e mais de ordem funcional; por tais motivos, “a descronologização do percurso etário induz um ordenamento impreciso, aleatório e não controlável” (ibid., p. 22).

Em suas análises sobre a “descronologização”, a “deslinearização” e a “desinstitucionalização” do curso da vida, Debert (1999) chamou a atenção para as alterações que ocorrem no mundo da produção e na esfera da “unidade doméstica” – a vida privada, desde os anos de 1980. No primeiro caso, a autora lançou luzes às mudanças que ocorrem no “processo produtivo”, induzidas pelo sistema de “informatização”, à “velocidade na implementação de novas tecnologias” e à rapidez na obsolescência das técnicas de gestão da produção. Tais movimentos enfraquecem e fazem desaparecer pouco a pouco as relações entre “as grades de idade e a carreira”, na medida em que conhecimentos adquiridos num passado próximo se tornam barreiras para a “abertura e adaptação à inovação” (ibid., p. 74).

Quanto às mudanças ocorridas na esfera da família, a autora observou que a ordenação de acontecimentos demográficos – tais como “casamentos, maternidade, divórcios e tipos de unidade doméstica” – indica que “a idade cronológica” vem perdendo peso diante de outras alterações, a exemplo da “variedade nas idades do casamento, do nascimento dos filhos e nas diferenças de idades de pais e filhos” (ibid., p. 74). Neste sentido,

[...] o estabelecimento de uma unidade doméstica independente pode ocorrer em qualquer idade sem marcar, necessariamente, o início de uma nova família, de forma que pessoas de idades cronológicas muito distintas podem ter uma experiência semelhante em termos de situação de moradia”. (ibid., p. 74)

Contudo, as idades da vida ainda são dimensões significativas na organização das sociedades e da experiência dos indivíduos, pois o novo, o que está em processo de conformação, não exaure as possibilidades do velho:

[...] a incorporação de mudanças dificilmente se faria sem uma nova cronologização da vida; seria um exagero supor que a idade deixou de ser um elemento fundamental na definição do *status* de uma pessoa. Essa flexibilização e revolução dos parâmetros anteriores do que seriam os comportamentos adequados e direitos e deveres próprios a cada faixa etária são, contudo, acompanhadas da transformação das idades num laço simbólico privilegiado para a constituição de atores políticos e redefinição de mercados de consumo. (ibid., p. 75)

A partir dessas contribuições, fez-se um percurso que serviu de ponto de partida para apresentar referências conceituais sobre o tema da transição de uma fase da vida a outra, e dar ênfase à transição da juventude para a vida adulta em contextos global e local em que se verificam processos históricos de deslinearização, despadronização e a desinstitucionalização do modelo ternário do curso da vida, em virtude do que Pais (2016) chamou de “princípio de reversibilidade”, mais visível nas experiências juvenis a partir dos anos de 1990.

A força daquele princípio pode ser apreendida nos processos de transição da juventude para a vida adulta, tanto nas trajetórias educacionais, nos processos de inserção e integração no universo do trabalho, como na construção da conjugalidade, o que permitiu aquele autor a caracterizar as novas gerações a partir dos anos de 1990 de “geração ioiô”:

[...] os umbrais tradicionais de transição para a vida adulta – abandono da família de origem, casamento, obtenção de emprego – são manifestamente reversíveis. As oposições estudante/não estudante, activo/inactivo, celibatário/casado encontram-se ultrapassadas por uma multiplicidade de estatutos intermédios e reversíveis, mais ou menos transitórios ou precários. As próprias sequências desses umbrais de passagem não são lineares ou uniformes: o abandono da família de origem nem sempre coincide com o fim da escolaridade ou com o casamento; a obtenção de uma experiência profissional pode ocorrer na fase de estudante; a coabitação pode ser anterior à obtenção de emprego estável. Enfim, os processos de transição são francamente heterogêneos e marcados por apreciáveis descontinuidades e rupturas. (ibid., p. 60)

Assim, considera-se que o processo de transição não é vivenciado de forma semelhante pelos indivíduos jovens, tendo em vista as condições estruturais, as posições sociais, os contextos institucionais que marcam suas existências e as formas como eles vivenciam e dão respostas a tais condicionamentos (MARTUCCELLI, 2009).

Em contexto de alterações históricas e sociais das fases da vida e do desgaste da padronização de sua organização, é possível defender a ideia de que a transição para a vida adulta de jovens situados em sociedades do hemisfério Norte – e os desafios com que eles se deparam nos percursos que concretizam – apresentam semelhanças e diferenças significativas das transições que fazem para a adultez os jovens de sociedades do hemisfério Sul, caso específico da sociedade brasileira e suas singularidades estruturais e históricas.

Na realidade brasileira, historicamente, a escola e o trabalho têm contribuído para fazer a juventude (SPOSITO, 2005; DAYRELL, 2007); os jovens vêm exercendo cada vez mais cedo a sexualidade ativa e, em alguns casos, tal experiência pode ter por consequência a produção

de prole na fase da escolarização básica – ensino fundamental e médio, situações que podem interferir no seu afastamento da educação básica, ou a construção de percursos escolares descontínuos.

2.3 OS MODOS DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA: REFERÊNCIAS ACADÊMICAS

Desde os anos 1990, mais no contexto internacional e com ritmo menor no cenário brasileiro, constata-se o avanço da produção de conhecimento sobre os modos como os jovens realizam o trânsito para a vida adulta no contexto das mutações do modelo ternário do curso da vida. No contexto internacional, a produção do conhecimento sobre o tema se expandiu consideravelmente desde os anos 1990, a partir de investigações desenvolvidas por redes de pesquisadores engajados em coletivos, tais como o Grupo de Investigación Educación y Trabajo (GRET/Universitat de Barcelona)⁴ e o European Group for Integrated Social Research (EGRIS)⁵, ou ainda a partir de estudos realizados por pesquisadores integrantes ou não daqueles coletivos, casos das produções de Casal, Masjoan e Planas (1988), Casal (1996), Guerreiro (1998), Casal et al. (2006), Galland (1997, 2003), Pais (2003), Van de Velde (2005), Guerreiro e Abrantes (2007), entre outros.

No cenário brasileiro, nas áreas da Ciências Sociais e da Educação são emergentes as investigações sobre a transição para a vida adulta, realizadas a partir de diferentes questões de pesquisa e como conjuntos distintos de sujeitos: na área dos estudos populacionais têm-se os trabalhos de Camarano et al. (2003), Camarano (2006), Leitão e Mello e Camarano (2006); na área da sociologia as referências centrais são os estudos realizados por Pimenta (2001, 2007); na área da pesquisa educacional as contribuições provieram das investigações concretizadas por Falcão (2014, 2015), Ginzel (2017) e Arantes e Silva (2018).

⁴ Docente e pesquisador da Universidade Autônoma de Barcelona, e um dos membros fundadores do *Grupo de Investigación Educación y Trabajo* – GRET – da mesma instituição. O “Grupo de Investigación, Educação e Trabalho – GRET foi criado por três investigadores e professores do Departamento de Sociologia da Faculdade de Ciências Políticas e Sociologia da Universidade Autônoma de Barcelona em 1987. [...] A trajetória de investigação do grupo estruturou-se em três linhas de pesquisa [...]: 1. Juventude e transição Escola-Trabalho; 2. Expansão educativa, competências e mercado de trabalho; 3. Estudos Universitários e mercado de trabalho” (GRET, 2016, tradução livre. Disponível em: <http://grupsderecerca.uab.cat/gret/es/node/648>. Acesso em: 25 nov. 2019).

⁵ Rede que envolve centros de pesquisas, departamentos universitários e pesquisadores de áreas das ciências sociais e humanas, situados “na Bulgária, Dinamarca, Finlândia, França, Alemanha, Irlanda, Itália, Holanda, Portugal, Romênia, Eslovênia, Espanha e Reino Unido”. O Egris desenvolve investigações sobre “as mudanças de estruturas e processos de integração social no contexto de novas trajetórias entre a juventude e a idade adulta, bem como as consequências para a educação e o bem-estar” (EGRIS, 2004, tradução livre. Disponível em: <http://www.iris-egris.de/egris/projects.html>. Acesso em: 25 nov. 2019).

Tendo em vista as contribuições conceituais e metodológicas constantes de obras de pesquisadores individuais e de coletivos de pesquisadores europeus sobre o tema, optou-se por dialogar mais detidamente com as formulações encontradas em textos de Casal (1996) e Casal et al. (2006), na medida em que esses autores, do ponto de vista epistemológico, trabalham a partir das mutações que enfraquecem o modelo normativo do curso de vida já referido, e levam em consideração o princípio da reversibilidade que marca os caminhos que trilharam os jovens em seus processos de passagem para a adultez e, sobretudo, trabalham a partir de uma visão de que tais processos ocorrem não só sob condicionantes objetivos – históricos e estruturais –, mas subjetivos – as decisões e ações dos sujeitos jovens (GUERREIRO; ABRANTES, 2007, p. 8).

Ao discorrerem sobre os aportes epistemológicos e metodológicos dos estudos sociológicos que abordam a transição para a vida adulta, Casal et al. (2006) os categorizaram em três tipos de abordagens: a do ciclo vital, a das novas gerações e a das tramas biográficas ou itinerários. Os estudos que se valem da abordagem do “ciclo vital”, de base funcionalista, evolutiva e adultocêntrica, compreendem o curso da vida em fases e subdivisões, visando a detalhar a diversidade de situações vivenciadas pelos indivíduos em cada estágio; a adolescência e a juventude são analisadas a partir dos avanços psíquicos e físicos da “puberdade”, e do tempo que levam os indivíduos para retardarem a assunção de “responsabilidades sociais plenas”. Assim, seriam marcadores da transição o momento em que os jovens dão o primeiro passo na aquisição do “estatuto de adultos em termos físicos” e do ponto de vista da reprodução sexual, retardando a aquisição de outros atributos tidos como próprios do adulto: “profissão definida, moradia própria, matrimônio por eleição e nupcialidade formalizada” (ibid., p. 24-25; tradução livre). Nas pesquisas em que prevalece a abordagem das novas gerações, os autores tendem a enfatizar mais as tensões e os conflitos intergeracionais, na medida em que “[...] os jovens representariam os valores assimilados da mudança social e do progresso, enquanto os adultos e velhos representariam os valores “da tradição e das raízes identitárias” (ibid., p. 26, tradução livre). Já as investigações que adotam a abordagem biográfica ou dos itinerários, fundadas no interacionismo simbólico e no construtivismo, que usam procedimentos metodológicos longitudinais, formulam análises da juventude de natureza “mais política e também mais próxima das escolhas racionais e das emoções dos atores” (ibid., p. 28). A partir destes enfoques, as análises lançam luzes nos “itinerários” ou nas “trajetórias” conformados pelos indivíduos tanto no interior de uma fase da vida como na passagem de uma fase a outra.

Na perspectiva citada, o jovem é menos apreendido a partir de papéis sociais que incorpora ou de conflitos intergeracionais de que participa, e mais bem compreendido como um

“ator social, como um sujeito histórico” que articula de forma paradoxal e complexa uma “escolha racional, as emoções, os constrangimentos sociais e culturais e as estratégias de futuro” (CASAL et al., 2006, p. 28).

Outra marca da terceira abordagem é que, nas análises das trajetórias que envolvem a transição dos jovens à vida adulta, considera-se que ela ocorre em um contexto sócio-histórico e geopolítico determinado, e leva em conta as experiências juvenis relativas à formação educacional, à integração no universo do trabalho e à emancipação familiar. Assim, as experiências juvenis se dão em um “marco sociopolítico determinado que configura um sistema político de transição” (ibid., p. 29).

2.3.1 Aspectos da transição escola-trabalho e da transição como processo de emancipação

Em texto que analisa os itinerários percorridos pelos jovens para realizarem a passagem à vida adulta em contexto histórico de desinstitucionalização do modelo ternário do curso da vida, Casal (1996) argumentou que desde a segunda metade de 1980, especialmente no ocidente europeu, duas perspectivas sociológicas e políticas do termo transição foram acionadas: a “simples” – que considera trânsitos realizados pelos indivíduos da escola para o trabalho⁶; e a mais “complexa” – que busca compreender o “processo de emancipação”. No primeiro caso, as investigações tomam por referências centrais as situações reais dos jovens em seus itinerários da escola para o trabalho: o “jovem estudante”, o “jovem desempregado” – e os itinerários que constroem na busca pelo primeiro emprego, e os “jovens trabalhadores”. As pesquisas que visam compreender a transição a partir dos percursos de emancipação dos jovens não deixam de considerar os trânsitos escola-trabalho, mas vão além, pois buscam entender o processo complexo de emancipação dos jovens que vão da “adolescência social” à “emancipação plena” e à vida adulta. Nesta abordagem, a questão central envolve a “formação escolar e suas trajetórias dentro da ‘escola de massas’, a formação em contextos formais e informais, as experiências pré-laborais, a transição profissional plena e os processos de autonomia familiar” (ibid., p. 298; tradução livre).

Neste sentido, os modos de transição que os jovens empreendem se definem em meio à articulação de um “sistema de dispositivos institucionais e processos biográficos de

⁶ Para Casal (1996, p. 297), o trânsito dos jovens da escola para o trabalho, mais usado em investigações da área da Educação, tinha por referências centrais as situações reais dos jovens: o “jovem estudante”, o “jovem desempregado” e seus itinerários na busca pelo primeiro emprego, e os “jovens trabalhadores”.

socialização”, que condicionam as experiências juvenis a partir da adolescência e os conduzem à “aquisição de posições sociais” e levam os sujeitos “à conquista da emancipação profissional, familiar e social” (CASAL, 1996, p. 298; tradução livre).

Pelo ângulo da dimensão sócio-histórica, os marcadores principais são o território, a cultura e a política, e dois eixos básicos: o longitudinal e o transversal. O primeiro eixo é “de caráter histórico e permite contextualizar a transição em tempos ou períodos diversos de desenvolvimento social” – capitalismo industrial, capitalismo pós-industrial, capitalismo informacional; no segundo, a análise da transição deve considerar os “espaços territoriais e sociais diversos”, de forma a explorar:

a) o contexto socioeconômico amplo e próximo (país, região, comunidade local, tipologia de habitats etc.); b) os fatores de desigualdade social (classe social, etnia e gênero); e c) os modelos de orientação social (família, *mass media*, grupos de referência etc.). (ibid., p. 299; tradução livre)

Quanto à dimensão da transição a partir do sistema de dispositivos institucionais ou da “rede complexa de instituições sociais que agem sobre a configuração e regulamentação da transição” (ibid., p. 299-300), trata-se de considerar a presença do Estado e suas ações, visando apreender e analisar variáveis tais como:

[...] um sistema educativo como agente diversificador de trajetórias de formação e certificação, um sistema de formação profissional e ocupacional paralelo, uma regulação em torno da organização do trabalho, do sistema produtivo e do mercado de empregos, uma renda de intervenção sobre coletivos especiais etc. (ibid., p. 299-300; tradução livre)

Pelo ângulo da transição como um tempo que envolve também as escolhas e “decisões do sujeito” – emancipação propriamente dita –, o processo deve ser apreendido a partir da biografia construída pelo indivíduo; neste sentido, o foco deve ser voltado para o “conjunto articulado de ações do sujeito em torno da formação de expectativas de futuro, estratégias, tomadas de decisões e usos próprios de recursos sociais” (ibid., p. 299-300; tradução livre). Uma descrição mais detalhada desta dimensão ou nível da transição pressupõe a atenção a três conjuntos de variáveis:

[...] o primeiro (campo de eleições e decisões) sugere o processo de criação de expectativas e tomada de decisões do sujeito em seu período de formação e primeira inserção laboral, o processo de moratórias e ajustes de expectativas na construção do êxito ou fracasso social e a aquisição de posições sociais terminais. O segundo bloco procura identificar os determinantes sociais da

desigualdade ante à transição (família e entorno, grupos de referências e modelos culturais de orientação). [...] O bloco central do esquema descreve em linhas gerais as fases fundamentais da transição e sua diferenciação em diferentes trajetórias: os itinerários de formação, a transição para a vida ativa, a construção da profissionalidade e, finalmente, o processo de emancipação familiar. (CASAL, 1996, p. 300; tradução livre)

Segundo Casal (1996), compreender a transição da juventude para a vida adulta como um “processo de emancipação” permite considerar que o indivíduo jovem constrói suas vivências e experiências condicionado “pelas estruturas sociais e econômicas, pelos dispositivos institucionais”; contudo, como “um ator racional” ele age sobre as condições em que se encontra, decidindo e potencializando os recursos que aciona (ibid., p. 299; tradução livre).

Foi a partir da perspectiva biográfica ou dos itinerários e trajetórias que Cécile Van de Velde (2005) realizou um estudo comparativo sobre as trajetórias familiares e profissionais de jovens-adultos de diferentes países da União Europeia. A pesquisa buscou apreender e analisar uma variação significativa de processos de transição da juventude para a vida adulta, em diferentes realidades nacionais da Comunidade Europeia – países mediterrâneos, os da Europa central, os mais ocidentais e os situados mais ao leste europeu. A variação de situações e condições vividas pelos jovens estudados permitiu à pesquisadora defender, entre outras ideias, que apenas a intervenção estatal, a solidariedade familiar e o mercado de trabalho não dariam conta de explicar a estruturação específica das trajetórias e transições juvenis. Para a autora, aspectos como o papel da herança cultural – do Sul, do Norte, do Centro e do Leste europeu – e o pertencimento religioso também exercem influências nos processos de transição para a vida adulta.

No contexto europeu altamente diversificado, os sistemas de idades que organizaram o curso da vida, antes estáveis e identificados por um conjunto de marcadores de passagem – infância que antecede a juventude, que antecede a fase adulta etc. – vêm passando por processos de desritualização e deslinearização da cronologia das idades da vida. Assim, a juventude deixa de ser simples fase preparatória para a próxima estação do curso da vida e torna-se uma fase exploratória, de emancipação individual e de integração social (ibid.).

Ao se debruçar sobre os processos de transição da juventude para a vida adulta, François de Singly (2005) defendeu a ideia de que tais processos permitem evidenciar a distinção das dimensões da autonomia e da independência que marcam as experiências dos jovens, pois eles são cada vez mais resistentes a esperar pela independência financeira para firmarem e usufruírem a autonomia, esta última assumida em seus cotidianos. Deste modo, seria possível

aos jovens serem autônomos sem usufruir de independência, principalmente quando se depende dos recursos de outros, o que caracteriza o fenômeno da prolongada dependência material dos jovens nas sociedades contemporâneas. Para o autor,

[...] o período da vida durante o qual se dissociam as duas dimensões da individualização [independência e autonomia]. Os jovens encontram-se em condições sociais e psicológicas que lhes permitem acessar a uma certa autonomia, sem dispor de recursos, especialmente econômicos, suficientes para serem independentes de seus pais. [...] **Os jovens podem dispor de uma certa autonomia sem serem independentes.** (SINGLY, 2005, p. 261; tradução livre; grifos nossos)

A partir dessas referências, é possível considerar que a perspectiva epistemológica de compreensão da transição dos jovens para a vida adulta como um processo de conquista de independência e emancipação profissional e da família de origem é um caminho rico à produção do conhecimento sobre como os jovens vivenciam a corrosão do modelo ternário do curso da vida, pois envolve ao mesmo tempo condicionantes objetivos e processos subjetivos – as decisões e ações dos atores juvenis (PAIS, 2016; CASAL, 1996; CASAL et al. 2006; VAN DE VELDE, 2005; SINGLY, 2005; GUERREIRO; ABRANTES, 2007), que permitem apreender um conjunto mais amplo experiências juvenis, desde as transições marcadas pela linearidade tradicional – escola-trabalho; casamento-saída da casa da família de origem; constituição de prole – como também as experiências que se concretizam mais pelo “princípio da reversibilidade”, construídas por trajetórias ioiô (PAIS, 2016; DU BOIS-REYMOND; LÓPEZ BLASCO, 2004), as transições intermediárias ou novas modalidades de transição. (LEITÃO E MELO; CAMARANO, 2006, p. 18, 25, 322).

2.4 CONTRIBUIÇÕES DE ESTUDOS BRASILEIROS SOBRE TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA: MÚLTIPLOS PERCURSOS E TRANSIÇÕES PLURAIS

A partir dos levantamentos da produção científica elaborada nas áreas das Ciências Sociais e Ciências Humanas⁷ sobre a transição para a vida adulta no contexto brasileiro,

⁷ Foram realizados dois levantamentos da produção científica sobre o tema. Um deles no Catálogo de dissertações e teses da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Ministério da Educação; nesse banco de dados foram identificadas tese e dissertações, relativas ao período 2001-2018. O segundo levantamento ocorre na base de artigos científicos construída pelo projeto de pesquisa pluri-institucional intitulado “O campo de estudos de juventude no Brasil e suas interfaces com a educação e o trabalho: balanço e perspectivas da produção acadêmica – 2006-2017”, de autoria e coordenação da Professora Doutora Maria Carla Corrochano (UFSCAR-Sorocaba). No âmbito desta investigação, foram levantados, selecionados, catalogados artigos produzidos no campo dos estudos da juventude, nas áreas das Ciências Sociais e Ciências Humanas, publicados

constata-se que trabalhos sobre o tema, produzidos na sociologia e no campo dos estudos populacionais, começaram a circular no país a partir dos anos 2000; na década atual, a temática continuou a ser explorada tanto por investigadores da sociologia quanto da demografia, psicologia e educação.

Em diálogo com o conhecimento sobre a transição para vida adulta em contexto de mutação do modelo normativo, produzido por pesquisadores, coletivos ou redes de investigadores estrangeiros desde os anos 1970 (CASAL; MASJOAN; PLANAS, 1988), e considerando as singularidades da sociedade brasileira na transição do século XX para o XXI – desigualdades socioeconômicas de longa duração, mudanças ocorridas no contingente populacional, conquistas de direitos sociais, em especial à escolarização, as dificuldades dos jovens em ingressar na esfera formal do trabalho, as transformações em curso no universo da família –, os trabalhos de pesquisadores brasileiros, seja considerando as trajetórias juvenis entre escola e trabalho ou as realizadas entre escola-trabalho-família própria, deram concretude à ideia de que a juventude deve ser compreendida no plural, pois os jovens realizam um conjunto variado de percursos à vida adulta e de conquista de independência financeira e autonomia (PIMENTA, 2001, 2007; HASENBALG, 2003; ARRUDA, 2004; CAMARANO et al., 2004; OLIVEIRA; RIOS-NETO, 2004; LEITÃO E MELLO, 2005; LEITÃO E MELLO; CAMARANO, 2006; CAMARANO et al., 2006; TARTUCE, 2007; FALCÃO, 2014, 2015; LEME et al., 2016; GINZEL, 2017; ARANTES E SILVA, 2018).

Pode-se afirmar que os autores do conjunto de trabalhos citado compreenderam a transição da juventude para a vida adulta na realidade brasileira como uma “questão pública” (MILLS, 1982, p. 17) que provoca inquietações sociais e impulsiona a formulação de hipóteses múltiplas à investigação acadêmica, em diferentes áreas do conhecimento científico, em especial nas das Ciências Sociais e das Ciências Humanas.

Parte significativa daqueles pesquisadores, assumindo diferentes hipóteses de investigação, pelo uso de abordagens quantitativas e de dados censitários, de pesquisas amostrais, estudos de padrão de vida ou *surveys*, analisaram como coortes de jovens de diferentes décadas, homens e mulheres, de distintos estratos socioeconômicos, raça/etnia e situação de domicílio, em conjunturas histórias e institucionais variadas da realidade brasileira – das décadas 1970 a 2010 – têm empreendido aquela passagem. Em síntese, os estudos indicam que eles realizam a transição para a vida adulta mediante trajetórias lineares e progressivas,

em periódicos nacionais e classificados pela Plataforma Sucupira como A1, A2, B1 e B2, no período mencionado. No conjunto de artigos catalogados, sobre a transição para a vida adulta, foram identificados artigos publicados na área das Ciências Humanas e nas das Ciências Sociais.

incertas, irregulares, reversíveis, homogêneas, heterogêneas, entre outras. Em geral, eles evidenciam que na realidade brasileira há transições padronizadas, transições despadronizadas, ou trajetórias escola-trabalho-nupcialidade-formação de prole regidas por uma “despadronização seletiva” (MELLO, 2015).

Os textos citados, ao problematizarem os modos como os jovens brasileiros realizam a transição para a vida adulta, necessariamente analisaram as trajetórias de escolarização conformadas por coortes etárias em distintos períodos históricos da sociedade brasileira. Entretanto, no interior daquele rol de produções há um subconjunto de trabalhos vinculados à sociologia e à educação, em que diferentes autoras problematizaram a transição da juventude para a vida adulta a partir de abordagens qualitativas e estabeleceram interlocuções com adolescentes ou jovens-estudantes do ensino médio ou universitários, homens e mulheres, moradores de distintos centros urbanos do país (PIMENTA, 2001; FERNANDEZ, 2012; FALCÃO, 2014, 2015; GINZEL, 2017).

Uma das principais referências da sociologia que se volta à tematização da juventude, a partir de questões sobre a transição para a vida adulta, foi o estudo de mestrado de Pimenta (2001), que analisou aquela passagem entre estudantes universitários de três instituições de ensino superior na cidade de São Paulo. Tendo em conta as condições socioeconômicas dos jovens que contribuíram com a pesquisa, a autora identificou e analisou um conjunto múltiplo e variado de trajetórias para a vida adulta que configuravam modalidades distintas de transição.

Ginzel (2017) investiu na compreensão das experiências e dos desafios nos trânsitos para a vida adulta, que vivenciaram jovens de diferentes cursos de instituição superior pública de cidade do interior paulista, com até 29 anos de idade, homens e mulheres, de gêneros, cor/raça e orientações sexuais distintos. Ao considerar as etapas tradicionais da transição, a autora constatou que os sujeitos de sua pesquisa também construíram um conjunto plural de trajetórias, singularizadas, com percursos biográficos não-lineares, em que questões estruturais de classe e de gênero são desafios que os jovens se deparam na conquista da independência financeira e da autonomia. Enquanto para os rapazes as responsabilidades ligadas ao universo do trabalho são o fator que caracteriza a vida adulta, para as moças ela é caracterizada pelo espaço doméstico. Se para os jovens oriundos das camadas médias a juventude teria mais possibilidades de ser experimentada, para os oriundos das camadas populares esse momento da vida só pode ser experimentado, seja em termos de formação, de novos trabalhos ou de militância, graças às políticas de acesso e permanência no ensino superior.

Destaca-se nos resultados do estudo de Ginzel a relevância que têm para muitos jovens os recentes programas sociais e/ou de políticas públicas de inclusão e permanência no mundo

institucional universitário, que apresentam como um de seus desdobramentos a ampliação da heterogeneidade de indivíduos juvenis na educação superior, nível educacional historicamente acessado quase que exclusivamente por jovens oriundos dos estratos socioeconômicos mais aquinhoados. Para a autora, em relação às trajetórias rumo à vida adulta entre os jovens que pesquisou, a origem social é um “fator interveniente para sua linearidade ou reversibilidade” (GINZEL, 2017, p. 109).

Em percurso relativamente diferenciado dos traçados pelas autoras anteriores, em sua investigação, Falcão (2014, 2015) explorou analiticamente o lugar ocupado pela escolarização e a inserção na esfera do trabalho, na passagem para a vida adulta e nos processos de autonomia e independência, entre estudantes do ensino médio, moradores da cidade de Manaus. Entre os resultados a que chegou, a autora destacou que aquelas duas esferas de socialização e de sociabilidade eram centrais na vivência da condição juvenil dos jovens entrevistados, todavia a desigualdade de acesso tanto à escola como ao trabalho colocava os interlocutores em posições distintas no acesso a suportes que pudessem fortalecer seus processos de transição e, assim, a escolarização e o trabalho tornavam os jovens mais próximos ou distantes da vida adulta.

Os autores selecionados para servirem de referências às diferentes etapas desta investigação, citados anteriormente, destacaram que a passagem da juventude para a vida adulta ocorre de modos diversos para os sujeitos juvenis situados em diferentes sociedades – e mesmo no interior de uma mesma sociedade, em determinado tempo histórico, e que vivenciam contextos culturais e políticos distintos. Deste modo, é possível defender a ideia de que a transição para a vida adulta se constitui um desafio quase universal a todos os jovens na atualidade; tal desafio é tão mais complexo na medida em que nos deparamos com a corrosão da institucionalização das “fases da vida” e do “modelo ternário do curso da vida” (PERALVA, 1997; DEBERT, 1999; CAMARANO, 2004, 2006).

2.5 A NOÇÃO DE DESAFIO E O PROCESSO DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA

Ao discorrer sobre a noção de desafio – ou de prova em si – Martuccelli (2007) toma como exemplo a forma da prova escolar, pois, diante dela, geralmente, os indivíduos experimentam uma “situação difícil ou dolorosa” e dela constroem uma percepção própria, mais ou menos clara. Entretanto, isso não significa afirmar que todas as provas são “formalizadas”, pois, em uma situação de exame, os indivíduos têm percepção da situação a que estão

submetidos. De qualquer modo, independentemente da natureza da prova, em sua base sempre “há uma estética política”. (ibid., p. 102; tradução livre).

A prova também implica uma concepção de sujeito, pois o ator que a enfrenta tem capacidade de lhe dar uma resposta: a percebe, reflete sobre ela, e faz escolhas dos recursos que acionará para enfrentá-la (MARTUCCELLI, 2007, p. 103).

Como as sociedades atuais são cada vez mais “sociedades de seleção”, a noção de prova envolve um processo formal e informal de seleção de recursos, que conduz o indivíduo ao sucesso ou ao fracasso do desafio que enfrenta. Contudo, o processo vivido pelo indivíduo e o resultado que ele conquista não são identificados imediatamente com a noção de dominação, pois os indivíduos possuem recursos diferentes e enfrentam seus desafios a partir da seleção do que o seu meio lhe oferece: “alguns tem mais recursos ou chances que outros, mas tais condições não devem ser aprendidas a partir da noção de dominação, pois ela muitas vezes induz à compreensão de que o resultado do processo já está dado desde o seu início” (ibid., p. 103).

Há atores que nascem com a sorte de uma ter uma herança econômica, mas alguns deles terminam muito mal economicamente. [...] A prova faz intervir elementos de contingência na análise de uma trajetória. [...] O que progressivamente muda na sociedade, é o fato de que cada vez mais todo mundo tem que passar por provas: as posições, e ainda mais o tipo de indivíduo que se é, não se obtêm por herança. Há que se conquistá-los, há que forjá-los. (ibid., p. 103; tradução livre)

Outra faceta da noção de prova estabelece relações com um conjunto de desafios estruturais, formais ou informais ou os “programas” impostos por uma sociedade:

[...] tal como no âmbito escolar, a noção implica “um conjunto de materiais que o estudante tem que cursar; os programas – ‘*syllabus*’ – de uma sociedade designa o conjunto de provas que o ator deve enfrentar. [...] O ator percebe as provas, tem que enfrentá-las, e cada uma delas é objeto de uma seleção mais ou menos aberta, e o conjunto de todas elas define um sistema padronizado de provas. (ibid., p. 104; tradução livre)

Sendo assim, a partir das contribuições de Casal, Masjoan e Planas (1988), Casal (1996), Casal et al. (2006), Pais (2003) e Guerreiro e Abrantes (2007) sobre a transição da juventude para a vida adulta como “processo de emancipação” dos jovens, e das contribuições de Martuccelli (2007) à noção de “prova” e suas “facetas”, tomou-se como hipótese a possibilidade de se apreender e analisar os desafios que enfrentaram/enfrentam os jovens egressos do PPGEdu da FFCLRP-USP em seus percursos de transição para a vida adulta – e a

potencialidade de construção de suas independências – considerando os desafios que se depararam/deparam em relação a continuidade da educação escolar, a (re)inserção no mundo do trabalho e a conquista de uma ocupação profissional e na área da família.

A abordagem adotada nas análises das trajetórias que envolvem a transição desses jovens à vida adulta é a de perspectiva biográfica ou dos itinerários (CASAL, 1996), que considera sua ocorrência em um contexto sócio-histórico e geopolítico determinado, levando em conta as experiências juvenis relativas à formação educacional, à integração no universo do trabalho e à emancipação familiar.

3 PROCEDIMENTOS E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICOS

A partir desses enquadramentos e em diálogo com as produções acadêmicas da área da Sociologia que abordam a transição da juventude para a vida adulta na atualidade, em especial aquelas que adotam a perspectiva das biografias ou dos itinerários que conformam os jovens em espaço e tempo históricos determinados (CASAL et al., 2006; CASAL, 1996; PAIS, 2016; VAN DE VELDE, 2005; GUERREIRO; ABRANTES, 2007), buscamos nos guiar pela orientação de Mills (1982), quando destaca que a imaginação social no campo da pesquisa nas áreas dos estudos sociais deve efetuar o “cruzamento da biografia e da história, dentro da sociedade” (p. 12).

Para interagir e dialogar com os jovens mestres do PPGEduc, que tinham até 30 anos de idade quando obtiveram a titulação, e encontrar respostas à pergunta delimitada pelo estudo, foi necessário percorrer quatro etapas de atividades de campo, de forma a direcionar as interações e a comunicação entre pesquisador-sujeitos da pesquisa.

A primeira etapa diz respeito às atividades de levantamento e seleção de referências bibliográficas de produções acadêmicas – livros, artigos, relatórios de pesquisas, dissertações e teses – de autores estrangeiros e nacionais, elaboradas nas áreas da Sociologia e da Educação, que versam sobre a transição da juventude para a vida adulta em distintos contextos nacionais, na atualidade, e que oferecessem contribuições conceituais e metodológicas para as diferentes fases da minha pesquisa. Esta atividade foi desenvolvida durante todo o percurso da investigação e encerrou-se apenas com a redação deste texto.

A segunda etapa, com duração de aproximadamente um ano e meio – 2017-2018 – consistiu na consulta à base de dados do Sistema Janus da Universidade de São Paulo⁸, ao Cadastro dos alunos na Secretaria do Programa e a busca e consulta dos currículos dos jovens na Plataforma Lattes do CNPq⁹. Por tais percursos foi possível recolher os dados sociodemográficos, endereços, números de telefones e e-mails dos alunos do PPGEduc, matriculados entre 2011 e 2016. As atividades realizadas nesta etapa resultaram no acesso a um conjunto de dados que permitiram produzir uma caracterização geral dos discentes matriculados no Programa naquele período.

⁸ O Sistema Janus integra a constelação de Sistemas de dados da Universidade de São Paulo, reunindo um conjunto de informações e dados relativos aos cursos, docentes e discentes vinculados aos programas de pós-graduação stricto-sensu da Universidade de São Paulo.

⁹ Nesta etapa, também buscamos dados dos jovens mestres na página de busca do *Google* e nas redes sociais – *Facebook* – de maneira a completar ou complementar dados não localizados nas fichas do Sistema Janus ou nos currículos da Plataforma Lattes.

Assim, foi possível constatar que, até 2016, 140 sujeitos ingressaram no curso de Mestrado do PPGEduc, sendo 110 (78%) do sexo feminino e 30 (21%) do sexo masculino (Tabela 1); 68 (48%) se declararam solteiros, e 3 afirmaram viver “união estável”; os outros 69 (49%) registraram ser casados.

Tabela 1: Ingressantes e titulados no PPGEDU da FFCLRP-USP, 2011-2016.

Ano de Ingresso	Número Ingressantes	Mulheres	Homens
2011	17	17	0
2012	13	9	4
2013	23	19	4
2014	33	23	10
2015	26	20	6
2016	28	22	6
Total	140	110	30
	100%	78,60%	21,40%

Fonte: Do autor (2019).

No universo analisado, a estudante que tinha a idade mais avançada foi a que ingressou em 2016, aos 56 anos, e aquelas que contavam com menor idade eram duas jovens moças de 22 anos completos – uma matriculada em 2013, e outra em 2016; do total de acolhidos pelo Programa, 52 (37%) tinham até 27 anos na data da matrícula. Quanto à relação deles com a esfera do trabalho, apenas 6 (4%) declaram que estavam desempregadas, 2 afirmaram ser estudantes/bolsistas, 7 (5%) informaram que exerciam ocupações profissionais fora da área da educação escolar – bancário, fonoaudióloga, psicóloga, instrutor de música etc.; e 5% (7) não responderam à questão proposta.

Cento e onze (88%) exerciam ocupações profissionais em instituições escolares de educação básica ou de ensino técnico-profissional, vinculadas às redes públicas ou à rede particular de ensino, como titulares de cargos públicos ou exercendo funções de docentes, educadores¹⁰, coordenadores pedagógicos, assistente/auxiliar de sala, instrutores, monitores. Apenas 2 atuavam profissionalmente como docentes na educação superior, em instituições de ensino da rede particular. Pelas ocupações profissionais declaradas pelos estudantes-trabalhadores, pode-se afirmar que eles vivenciavam diferentes situações de trabalhos, distintas

¹⁰ Usou-se o termo “educadores” para fazer referências aos mestrandos que atuaram no interior de instituições escolares – públicas, privadas ou comunitárias, sem assumir a função de professores, do ponto de vista formal-legal e da formação pedagógica inicial à docência.

condições de emprego, pois estavam submetidos a distintos contratos e regimes de trabalhos, que implicavam desiguais acesso e fruição de benefícios e direitos sociais.

Dos 140 estudantes, 25% deles (35) iniciaram o curso de mestrado vivenciando experiências de mobilidade/descolamento espacial, pois residiam – com a família de origem, sozinhos ou em vida conjugal – em diferentes municípios do estado de São Paulo, desde aqueles incluídos na região metropolitana de Ribeirão Preto e municípios do seu entorno, como Araraquara, São Carlos, até aqueles situados a mais de 100 quilômetros de Ribeirão Preto (tais como Mococa, Pirassununga, Jundiaí, Potirendaba, capital de São Paulo, São Sebastião do Paraíso (MG) etc.), o que implica a locomoção via transporte coletivo ou privado e, portanto, gastos financeiros adicionais.

A busca de compreensão dos processos de independência e autonomia dos jovens em seus trânsitos para a vida adulta não pode deixar de considerar a questão da mobilidade espacial ou da “circulação pelo território físico”, pois ela pode gerar ou não processos distintos de migração, e impõe aos jovens novos arranjos e desafios aos seus processos de socialização, subjetivação, produção identitária e independência em relação à família de origem, pois, como afirmaram Almeida et al. (2014), se os estudantes, durante a vivência da vida universitária,

[...] se livram parcialmente da tutela e proteção da família, devem, ao mesmo tempo, buscar ajudas e suportes entre os pares, [...] com a assistência estudantil e [outro tipo de apoio], de maneira a fazerem frente à vida universitária e à situação de sujeitos circulantes. A experiência da circulação ou da migração que enfrentam, se não passa pelas provas do desenraizamento e de rupturas significativas, elas lhes impõem a necessidade de novas aprendizagens e vivências de processos socializadores que lhes possibilitem a integração e adaptação nos novos espaços-tempos em que circulam. (ibid., p. 20)

O levantamento anterior foi necessário pois, a partir dele, definiu-se o universo de jovens mestres titulados no Programa, entre 2013 e 2018, que seriam potenciais interlocutores deste estudo: dos 140 sujeitos que ingressaram no Programa no período 2011-2016, 61 (43%) se titularam, entre 2013 e 2018, com até 30 anos de idade, sendo representantes de grupos etários nascidos entre 1983 e 1988. Destes, 51 jovens eram do sexo feminino e 10 do sexo masculino (Tabela 2); 18 deles informaram que já viviam experiências de conjugalidade¹¹ – casamento ou união estável – e uma jovem registrou ser divorciada.

¹¹ De acordo com Torres (2004), a noção de conjugalidade envolve duas dimensões: a primeira diz respeito ao fato de que ela “inscreve-se em relações e trajetórias sociais e de gênero. Isto é, ela ocorre num dado momento do percurso pessoal de um significativo conjunto de indivíduos, percurso esse social, cultural e ideologicamente

Tabela 2: Total de egressos do PPGEDU da FFCLRP-USP, por sexo e ano de nascimento, até 30 anos (2013-2018)

Ano de Ingresso e Ano de Titulação	Total	Mulheres	Homens	Ano de Nascimento (limítrofe)
2016-2018	8	8	0	1988
2015-2017	12	8	4	1987
2014-2016	13	10	3	1986
2013-2015	11	10	1	1985
2012-2014	7	5	2	1984
2011-2013	10	10	0	1983
Total	61	51	10	

Fonte: Do autor (2019).

Do ponto de vista normativo, em consonância com o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013), apreendemos que se tratava de jovens em vias de saída da juventude, pois grande parte deles já experimentava a concomitância dos tempos do trabalho e da escolarização desde a adolescência, e alguns já tinham assumido o estatuto de jovens-adultos, tendo em vista a mudança de posição e de papéis que passaram a vivenciar nas relações com universo social da família de origem.

A terceira etapa implicou na definição do instrumento de coleta de dados e estratégias de que se lançaria mão para interagir e dialogar com os possíveis sujeitos interlocutores da pesquisa, os jovens mestres. Nesta etapa, além das contribuições de Casal (1996), Casal et al. (2006), Pais (1990), Pimenta (2007) e outros, também nos valem das contribuições oferecidas por Azanha (1992), Mills (1982), Brito e Leonardos (2001) e Martins (2004) acerca das especificidades teórico-metodológicas e da qualidade da pesquisa qualitativa nas áreas da Ciências Sociais e da Educação. Decidimos pela elaboração de um questionário (Apêndice 4), com questões abertas e fechadas, para ser respondido diretamente pelos jovens titulados pelo Programa, entre 2013-2018, sem a minha intermediação.

Tendo em vista a apreensão e análise dos desafios relativos à conquista da independência e autonomia dos jovens mestres em seus itinerários de transição para a vida adulta, o instrumento foi estruturado em seis blocos de questões, visando a obter dados e

marcado de forma diferenciada, de acordo com as condições de existência e com o gênero. [...] A segunda dimensão [...] é a que se refere à produção de sentido e de identidade” (ibid., p. 409).

informações da biografia em seus trânsitos pela juventude e rumo a vida adulta (CASAL, 1996; CASAL et al., 2006).

Neste sentido, o primeiro bloco foi organizado com um conjunto de perguntas que oferecessem dados sociodemográficos dos jovens-mestres, de forma a elaborar uma caracterização dos sujeitos que se dispusessem a colaborar com a pesquisa. O segundo foi organizado com questões relativas aos itinerários que os jovens mestres construíram no âmbito da educação escolar, considerando dois níveis de escolarização: a etapa do ensino médio da educação básica e a educação superior – no ensino de graduação e no de pós-graduação. O terceiro bloco foi estruturado para a coleta de dados da inserção dos sujeitos no universo do trabalho, considerando-se a possibilidade de obtenção de três tipos de dados: i) sobre a vivência da moratória social (PERALVA, 1997; MARGULIS; URRESTI, 1996; NOVAES, 2019); ii) o momento de inserção no mundo do trabalho e as ocupações que desempenharam; e iii) em que momento da trajetória de escolarização a inserção se deu – na educação básica, durante a educação superior, após a graduação, ou ainda após a obtenção do título de mestre. O quarto bloco foi dedicado à busca de dados da família de origem: subdividido em cinco segmentos de questões: i) máxima escolaridade atingida de pais e mães; ii) ocupação profissional dos progenitores; iii) renda mensal média da família de origem; iv) em que momento deixaram a casa do núcleo familiar de origem – durante ou depois da educação básica, antes, durante ou depois da educação superior – graduação e pós-graduação. O quinto segmento foi dedicado a questões sobre conformação de matrimônio, de formação ou não de prole e renda mensal da família constituída. O sexto e último bloco foi dedicado a perguntas sobre a participação social e cultural dos jovens mestres.

A quarta etapa envolveu a escolha da estratégia para se interagir com os sujeitos da pesquisa, com a intermediação por vias remotas do pesquisador, utilizando um questionário autoaplicável. Para tanto, optamos por empregar ferramentas das novas tecnologias digitais da informação e comunicação. O questionário e o termo de consentimento livre esclarecimento foram formatados no *Google Drive*, e na sequência o endereço eletrônico do instrumento – o *link* – foi enviado aos 61 jovens titulados pelo Programa até 2018, por *e-mail*, *WhatsApp* e *Messenger/Facebook*. De imediato, pelo aplicativo do *WhatsApp* obtivemos um retorno efetivo de 12 sujeitos – no entanto, um retorno muito aquém das expectativas.

Por outro lado, a comunicação via *e-mail* estabelecida com jovens interlocutores propiciou um número mais satisfatório de repostas: 15 titulados aceitaram contribuir com o estudo. Além destes, outros 4 contribuíram ao responderem ao questionário via *Messenger/Facebook*. Esta etapa da pesquisa teve a duração de 3 meses, e em setembro de 2019

a demos por concluída, momento que contava com 31 questionários respondidos por jovens mestres do Programa, sendo 26 mulheres e 5 homens.

Mesmo como todas as interações por vias múltiplas e solicitações para que os titulados do período considerado acessassem o instrumento de coleta de dados e o respondessem, 30 deles optaram por não colaborar com o estudo, sem apresentar justificativas para tal escolha. A leitura dos dados obtidos nas interações com aquele conjunto de jovens titulados permitiu sistematizá-los em três quadros: um deles apenas com dados sócio demográficos – um para as jovens mulheres e outro para os jovens homens (Apêndices 1.1 e 1.2); o segundo, contendo dados e informações das trajetórias de escolarização – do ensino médio aos cursos de pós-graduação dos 31 respondentes (Apêndice 2); no último quadro, apresentam-se informações das biografias dos sujeitos, priorizando-se aquelas que permitem apreender os itinerários que formalizaram no trânsito da juventude para a vida adulta (Apêndice 3).

Este conjunto de dados e informações permitiu depreender que, nas duas últimas décadas, os jovens titulados pelo PPGEduc que colaboraram com a pesquisa construíram um conjunto variado de transições para a vida adulta, experimentando desafios comuns e distintos para a conquista da independência e autonomia. Eles apresentam semelhanças e diferenças em relação aos estudos semelhantes, realizados na realidade brasileira, por Pimenta (2007), Tartuce (2007), Falcão (2014), Arantes e Silva (2018) e Ginzel (2017), mas, para além das possíveis diferenças dos recortes teórico-metodológicos adotados naquelas pesquisas, uma diferença entre este estudo e os mencionados é que neste os sujeitos da investigação foram jovens entre 23 e 30 anos, de diferentes camadas sociais, com mais de 15 anos de estudos, ou seja, jovens com capital educativo expressivo em relação aos seus pares brasileiros.

No capítulo seguinte, apresentam-se e analisam-se os dados e informações que foram oferecidos pelos jovens mestres e seus desafios relativamente à independência e emancipação em suas trajetórias rumo à vida adulta.

4 JOVENS MESTRES: CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA E DESAFIOS NAS TRAJETÓRIAS RUMO À VIDA ADULTA

Em diálogo com as referências bibliográficas acessadas, neste capítulo pretende-se apresentar uma caracterização sociodemográfica e sociocultural dos sujeitos – jovens homens e mulheres que se titularam como mestres no PPGEdu-FFCLRP/USP entre 2013 e 2018, com até 30 anos de idade – considerando dados da família de origem e aqueles relativos às trajetórias que construíram na esfera da escolarização, no mundo do trabalho e os relativos à saída da casa da família de origem, à conjugalidade e à parentalidade.

A partir da noção de “prova” (MARTUCCELLI, 2007), pretende-se também destacar os desafios relativos à independência e à autonomia vivenciados pelos 31 egressos e egressas em seus itinerários de saída (ou não) da juventude e ingresso na idade adulta do curso da vida, e ainda indicar os tipos de transição que conformaram, em contexto histórico em que se identificam uma despadronização e descronologização da transição para a vida adulta.

Do ponto de vista de classes de idade e das gerações sócio-históricas (FORQUIN, 2003), os 31 jovens mestres que colaboraram com a pesquisa são representantes das gerações etárias que nasceram em anos variados da década de 1980 e iniciais de 1990 (até 1993); são herdeiros das lutas sociais pela redemocratização do país e pela ampliação dos direitos sociais e reconhecimento dos direitos das idades, os quais defendiam a concepção de crianças, adolescentes e jovens como sujeitos de direitos (ABRAMO; FREITAS, 1995).

No conjunto de egressos/jovens mestres conformados pela pesquisa, 24 deles são naturais de municípios da Região Metropolitana de Ribeirão Preto¹², 6 nasceram em municípios situados em outras regiões geográficas do estado de São Paulo, e uma moça é natural de município do estado do Pará. Como uma expressão do total de ingressantes no PPGEdu entre 2011 e 2016, neste grupo a maioria é do sexo feminino – 26 mulheres – e 5 são do sexo masculino. No que concerne às idades dos egressos/as, quando da resposta ao questionário, o grupo variou entre 26 e 36 anos, sendo que 5 moças tinham 29 anos e outras 5 responderam ter 33 anos de idade.

¹² A Região Metropolitana de Ribeirão Preto foi reconhecida mediante projeto de lei aprovado pela Assembleia Legislativa do estado de São Paulo em junho de 2016. Segundo estimativas do IBGE, em 2018 a região contava com aproximadamente 1,7 milhões de habitantes e agregava um conjunto de trinta e quatro (34) municípios: Barrinha, Brodowski, Cravinhos, Dumont, Guataporá, Jardinópolis, Luis Antônio, Pontal, Pradópolis, Ribeirão Preto, Santa Rita do Passa Quatro, São Simão, Serrana, Serra Azul e Sertãozinho; Guariba, Jaboticabal, Monte Alto, Pitangueiras, Taiúva e Taquaral; Cajuru, Cássia dos Coqueiros, Mococa, Santa Cruz da Esperança, Santa Rosa do Viterbo e Tambaú; Altinópolis, Batatais, Morro Agudo, Nuporanga, Orlândia, Sales Oliveira e Santo Antônio da Alegria. Disponível em: <https://emplasa.sp.gov.br/RMRP>. Acesso em: 27 maio 2020.

Quanto à autoidentificação da cor da pele, apenas um moço e uma moça se autodeclararam pardos, e os 29 demais se identificaram como brancos, o que espelha a composição dos estudantes do PPPGEdu da FFCLRP quanto à cor da pele. Ainda no registro das autorreferências, a grande maioria se declarou heterossexual, e duas jovens mulheres registraram orientações sexuais e afetivas distintas: uma se autoidentificou como bissexual, e outra, como assexual.

Quadro 1: Características sociodemográficas dos egressos e egressas respondentes

Jovens mestres respondentes	31
Anos de nascimento	1983 a 1993
Local de nascimento	
Municípios da RM de Ribeirão Preto	24
Outros municípios do Estado de São Paulo	6
Outros municípios brasileiros	1
Autodeclaração da cor da pele	
Branca	29
Parda	2
Sexo	
Feminino	26
Masculino	5
Orientação sexual e afetiva	
Heterossexual	29
Bissexual	1
Assexual	1

Fonte: Do autor (2020).

Os dados relativos ao número de anos de estudo atingido por pais e mães dos jovens mestres, assim como as indicações das ocupações profissionais dos progenitores e a renda mensal familiar, indicam que os 31 moços e moças pertencem a famílias das camadas médias urbanas. Tal classificação foi referendada pelos jovens quando registraram que suas respectivas famílias de origem estavam posicionadas em distintos estratos da classe média urbana da sociedade brasileira (SALATA, 2015).

De acordo com os dados colhidos, tem-se que a maioria dos progenitores das moças e moços, à época da entrevista, desenvolviam atividades profissionais na esfera formal do trabalho, com contrato e carteira assinada (4), ou atuavam como empregadores/empresários (7) ou profissionais autônomos (11) ou funcionários públicos (9). Quanto às atividades profissionais das mães, constatou-se que 13 eram funcionárias públicas, 7 exerciam ocupações

com contrato de trabalho e carteira de trabalho assinada, 5 foram declaradas como profissionais autônomas, 2 como diaristas e quatro 4 mães exerciam funções do lar.

Em relação ao número de anos de estudo atingido pelos genitores, os dados revelam que dos 62 pais e mães, 5 pais e 4 mães tinham menos de 8 anos de estudo, não tendo concluído a etapa do ensino fundamental, e 2 das mães não atingiram 11 anos de escolaridade, não finalizando a etapa do ensino médio. Os demais pais e mães conquistaram 12 anos ou mais de estudos, sendo que 3 pais e 3 mães realizaram percursos de escolarização em cursos de pós-graduação.

Trata-se, assim, de um conjunto de pais e mães com um capital cultural-escolar expressivo; como viveram a juventude nos anos de 1980 e 1990, podem ser compreendidos como representantes das gerações de jovens que se beneficiaram das políticas públicas educacionais voltadas à expansão das oportunidades de acesso e permanência no ensino fundamental e da ampliação das matrículas no ensino médio, ocorridas naquelas décadas (MADEIRA, 1986, 1993; ABRAMO; FREITAS, 1995; CAMARANO, 2003; RIBEIRO, 2014).

No caso específico da democratização do acesso ocorrida no ensino médio, em virtude do aumento das matrículas de adolescentes e jovens oriundos de diferentes setores sociais nos anos 1990, Sposito e Souza (2014) avaliam que aquele período pode ser considerado um “marco” na democratização do acesso naquela etapa da educação básica, pois com o “incremento significativo do alunado” ocorreu

[...] uma mudança substantiva nas escolas de nível médio, principalmente nas instituições públicas, para onde se dirigiram moças e rapazes das camadas populares, oriundos de famílias com pouca ou nenhuma escolaridade e com experiências socioculturais diversas. (SPOSITO; SOUZA, 2014, p. 34)

Hasenbalg (2006) também apresentou dados sobre o aumento das matrículas no ensino médio e a educação superior ao tempo da juventude dos pais e mães dos jovens pesquisados. Nos anos de 1970 aqueles níveis de educação ainda eram um privilégio de reduzidos segmentos da população economicamente ativa (PEA): em 1978, apenas 7% dos indivíduos daquele agregado tinham entre 9 e 11 anos de estudo (ensino médio incompleto ou completo), e 3% tinham 12 ou mais anos, percentuais que sobem, respectivamente para 15,3% e 6,9% em 1997 (HASENBALG, 2006, p. 109).

Em relação à posição socioeconômica das famílias dos jovens mestres, grande parte deles identificaram que seus núcleos familiares pertencem aos estratos médios da sociedade

brasileira, o que até certo ponto se confirma pelos dados relativos a renda mensal¹³ de suas famílias de origem: dos 31 titulados, 5 moças registraram que o rendimento mensal da família de origem estava em torno de 1 a 3 salários mínimos; 11 jovens declararam que a renda mensal do núcleo familiar estava entre 3 a 5 salários mínimos; 7 assinalaram que ela girava em torno de 5 a 10 salários mínimos; e 8 disseram que estava em torno entre 10 a 20 salários mínimos, conforme disposto no quadro a seguir:

Quadro 2: Caracterização econômico-social e da escolaridade de pais e mães dos jovens mestres

Características dos progenitores e renda mensal da família de origem	Pai	Mãe
Ocupação profissional		
Empregado(a) com contrato e carteira de trabalho	4	7
Funcionário(a) público(a)	9	13
Empregador(a)/Empresário(a)	7	0
Profissional Autônomo(a)	11	5
Diarista	0	2
Funções do lar	0	4
Total	31	31
Número de anos de estudos atingido		
Menos de oito (8) anos	5	4
Entre oito (8) a onze (11) anos de estudo	0	2
Doze (12) anos ou mais de estudo	26	25
Total	31	31
Renda mensal da família de origem (salário mínimo*)	Número de núcleos familiares	
1 a 3 SM	5	
3 a 5 SM	11	
5 a 10 SM	7	
10 a 20 SM	8	
Total	31	

(*) O Salário mínimo oficial no território nacional em 2019 era de R\$ 1.006,00.

Fonte: Do autor (2020).

¹³ Para fazer uma aproximação da posição econômico-social das famílias de origem, para além das ocupações profissionais e número de anos de estudo de pais e mães, solicitou-se também informações sobre a renda mensal do núcleo familiar de origem dos jovens. Neste último caso, tomou-se por referência o salário mínimo oficial praticado no território nacional em 2019, a partir do qual construíram-se quatro faixas de renda: a faixa com os menores valores foi formada com 1 até 3 salários mínimos, representando famílias posicionadas na baixa classe média, e a faixa com os maiores valores formou o intervalo contendo de 10 até 20 salários mínimos, para referências das famílias localizadas na alta classe média.

A posição social dos núcleos familiares de moças e moços e os dados sobre o volume de capital cultural escolar conquistado por seus genitores, assim como as mudanças ocorridas na sociedade e nas instituições brasileiras, tendo em vista o processo de redemocratização que nos levou a conquista de uma nova Constituição e legislação específicas, que definiram os direitos de crianças e adolescentes (BRASIL, 1990), e mudanças no sistema de educação básica e no ensino superior nos anos 1990 e 2000 (FLEURY, 2013; ALMEIDA et al., 2018) acabaram por se refletir nos itinerários de escolarização básica e nos relativos à educação superior dos jovens investigados, revelando que eles vivenciaram um processo de “mobilidade educacional ascendente” em relação aos seus pais e mães (CARDOSO, 2008, p. 572).

4.1 ITINERÁRIOS DA ESCOLARIZAÇÃO DOS JOVENS MESTRES: DO ENSINO MÉDIO AO ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO

Desde o início desta pesquisa, já se tinha em conta que, do ponto de vista do direito social à educação básica e à educação superior, estabeleceríamos interações e diálogos com sujeitos juvenis que obtiveram êxitos nos muitos e variados desafios intra- e extraescolares, representantes de um segmento da juventude brasileira com alta escolaridade, pois cursaram e se credenciaram em estudos pós-graduados em universidades públicas do país, experiências possíveis a reduzidos setores e segmentos de indivíduos e cidadãos brasileiros; os estudos do campo da juventude brasileira e os que se voltaram para a análise das trajetórias da transição para a vida adulta confirmam esta afirmação (CAMARANO et al., 2006; PIMENTA, 2007; CARDOSO, 2008; RIBEIRO, 2014; SPOSITO; SOUZA, 2014; SPOSITO et al., 2018). Para Sposito et al. (2018),

[...] alterações importantes foram observadas no que se refere à ampliação do acesso à escola, sobretudo no ensino superior, potencializada pelas ações afirmativas tanto no ensino público, quanto no privado, diante de algumas políticas como o PROUNI e o FIES [...]. Por outro lado, reconhece-se o rejuvenescimento da população [...] que frequenta o ensino médio e seu gradativo afastamento do mundo do trabalho, propiciado pelo aumento do emprego e da renda familiar [...]. (SPOSITO et al., 2018, p. 4)

Quando da análise mais cuidadosa dos itinerários de escolarização – do ensino médio à educação superior – dos 31 egressos, torna-se mais evidente como a escola e a escolarização foram determinantes para os processos identitários e biográficos deles como jovens, como

jovens-estudantes do meio urbano, ou ainda como jovens-estudantes-trabalhadores no meio urbano (MADEIRA, 1986; CARDOSO, 2008, SPOSITO et al., 2018; RIBEIRO, 2014).

Todos frequentaram o ensino médio e se certificaram na modalidade regular; apenas duas moças combinaram o ensino médio (regular) com o técnico-profissional, sendo que uma delas na habilitação específica ao magistério, o que lhe abriu oportunidades ocupacionais na área do magistério, na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

No interior deste grupo, elementos que indicam a ocorrência de processos de diferenciação das biografias/itinerários, do ponto de vista sociocultural, e também em relação aos desafios enfrentados no processo de escolarização, são visíveis na natureza das escolas em que cursaram o ensino médio: 12 deles o fizeram e concluíram em estabelecimentos públicos – 10 moças e 2 rapazes; 18 jovens o concluíram em estabelecimentos particulares – 15 moças e 3 moços; apenas 1 jovem registrou que frequentou o ensino médio com passagens em escolas pública e privada, esta última sendo possível por ter acessado bolsa de estudos.

Quanto aos itinerários na educação superior, entre eles, constata-se uma significativa diferença em suas experiências, e como foram dando contornos mais fortes à condição de estudantes: apenas 4 jovens frequentaram e se diplomaram no ensino superior em instituições particulares, os demais realizaram o ensino de graduação em instituições públicas – IES, estaduais (21 moças e 4 rapazes) ou federais (2 moças). Neste caso, os desafios que enfrentaram se diferenciaram em termos das provas meritocráticas de ingresso (vestibular), permanência e conclusão no/do ensino superior – nestes, os desafios podem ser apreendidos mais explicitamente nos itinerários dos jovens que acessaram bolsas de estudos em programas das instituições de ensino superior que frequentaram ou de agências de fomento. Para aqueles que cursaram a graduação em instituições privadas, o desafio se ampliou, pois após as provas de mérito de ingresso, alguns deles tiveram que enfrentar as relativas à permanência e término do curso, o que levou alguns a se valer de apoios institucionais, como bolsas de estudos oferecidas pelo Programa Universidade para Todos – PROUNI¹⁴.

Como os jovens participantes da pesquisa são egressos de um programa de pós-graduação na área da Educação, previa-se que muitos deles fossem oriundos de cursos de graduação de licenciatura em Pedagogia, e tal expectativa se confirmou, pois 21 se titularam em cursos desse tipo – porém o grupo se tornou internamente diferenciado, pois alguns fizeram

¹⁴ O Programa Universidade para Todos (ProUni) foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos (Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 jul. 2020).

bacharelados e licenciaturas em outras áreas, tais como Ciências Sociais, Educação Artística, História, Geografia e Matemática. O certo é que, do ponto de vista de perspectivas laborais futuras, todos construíram uma formação inicial no ensino superior que os direcionaria para postos profissionais na esfera da educação escolar básica, esfera que nos últimos trinta anos impôs credenciais de escolaridade cada vez mais elevada para a inserção e integração de jovens – homens e mulheres – na esfera de cargos e funções (públicos ou privados) na área da educação básica (BRASIL, [2019]). Este não foi o caso de três jovens que realizaram o curso superior, na modalidade bacharelado, em outras áreas do conhecimento científico: na área da Saúde – Educação Física (um rapaz); em Psicologia – uma moça; e na área das Ciências Sociais Aplicadas – um moço.

Entretanto, quando se consideram os desafios com os quais estes jovens mestres se defrontaram para a conquista da independência e autonomia, nos percursos de escolarização, os dados indicam que um terço – 10 deles –, por aspiração alguns, por gosto outros, ou ainda por desafios impostos pela competição no mundo do trabalho em geral e as recentes regulações para se acessar as ocupações da área do magistério em particular (BRASIL, [2019]), construíram experiências num segundo curso de graduação, neste caso, todos em cursos de licenciatura – presencial ou de educação a distância (EAD) –, a grande maioria em instituições educacionais privadas. Neste subgrupo, 9 jovens fizeram a segunda graduação antes do ingresso na pós-graduação, e um após a obtenção do título de mestre.

A centralidade da escola e da educação formal (CARDOSO, 2008; SPOSITO et al., 2018) ou a mobilidade educacional ascendente (CARDOSO, 2008) verificadas nas biografias desses sujeitos são reafirmadas ainda mais pelo fato de que entre os 31 sujeitos, 19 deles construíram percursos em curso de especialização (ou pós-graduação *lato sensu*) e extensão na área da educação, tanto antes do ingresso – 11 jovens – quanto durante – 6 – ou após a conclusão do Mestrado na FFCLRP-USP – 2 moças, que realizaram percursos idênticos em concomitância ao Mestrado –, seja em cursos de regime presencial ou de educação a distância, em instituições de ensino superior públicas ou privadas.

Sobre as recentes conquistas de acesso a níveis educacionais cada vez mais elevados dos jovens brasileiros em geral, e dos 31 sujeitos deste estudo, talvez seja possível concordar com as observações de Ribeiro (2014), que afirma que em um país como o nosso, assim como em outros países latino-americanos, “o diploma universitário [...] tem um valor muito alto no mercado de trabalho e, em geral, equivale a retornos muito altos em termos de renda e *status* social”, ainda que tal fenômeno seja acompanhado por um estado de “inflação de credenciais” (ibid., 439).

Quanto à questão de gênero, as trajetórias das mulheres refletem as mudanças ocorridas desde os anos 1990 no tocante à cada vez mais ampliada presença delas na escola e à conquista de números elevados de anos de estudo em relação aos homens – adolescentes e jovens (CAMARANO et al., 2006, p. 215; CARDOSO, 2008, p. 590; RIBEIRO, 2014; SPOSITO et al., 2018).

As trajetórias de escolaridade destes sujeitos indicam processos de mobilidade educacional crescente em relação aos seus pais e mães e de seus pares nascidos em gerações anteriores, mas demonstram também que, ainda que todos tenham conquistado elevado número de anos de estudos, os percursos realizados na esfera da educação escolar foram marcados por semelhanças e diferenças; portanto, se entre eles se verificou certa homogeneidade nos itinerários escolares, também há diferenças que os distinguem no interior do conjunto pesquisado, o que indica que enfrentaram de modos distintos os desafios da experiência escolar e a vivência da condição de estudantes (SPOSITO et al., 2018).

Semelhanças e diferenças de itinerários também foram apreendidas nos percursos realizados na esfera do trabalho, quando acessaram o primeiro emprego e como construíram vivências de trabalho – emprego, desemprego, formalidade, informalidade – ao longo da escolarização.

4.2 OS JOVENS MESTRES E A INTEGRAÇÃO AO MUNDO DO TRABALHO: PRIMEIRO EMPREGO E PERCURSOS ENTRE ESCOLA E TRABALHO

Estudos de literatura especializada estrangeira sobre a transição da juventude para a vida adulta, em especial a europeia, quando analisa as trajetórias e biografias juvenis que envolvem o trânsito escola-mundo do trabalho (ou o mercado de trabalho), têm como referências o que Cardoso (2008) chamou de “padrão fordista de transição”, que tem como uma de suas características um “forte controle, por parte das famílias e do Estado” – em alguns casos, modalidades distintas de Estado de Bem-Estar Social – sobre os “processos gerais de qualificação para o trabalho, nos quais a escola teve lugar central” (ibid., p. 571). Para o autor, nos países do “capitalismo organizado”, do Estado de Bem-Estar Social, pelo menos até a transição dos anos de 1990 para os 2000, aquele padrão de transição compreendia a entrada dos jovens na vida adulta

[...] à obtenção de um emprego, em uma sequência de eventos que conectava, de forma mais ou menos estruturada, nascimento – socialização em família –

entrada na escola – entrada no mercado de trabalho, essa última coincidindo, no mais das vezes, com a constituição, pelo jovem, de sua própria família. (CARDOSO, 2008, p. 580-581)

A partir dessas referências, pode-se compreender como a noção de “moratória social” foi, por tempo considerável, fecunda para compreender o tempo da juventude de adolescentes e jovens do hemisfério Norte como um tempo social em que eles podiam se dedicar apenas a processos de formação, de experimentação, de escolhas e reversão de escolhas, uma etapa de preparação para assunção dos papéis, posições e responsabilidades tidas como próprias da vida adulta, dentre eles a inserção e integração na esfera do trabalho, mas sobretudo no mercado formal de empregos (MARGULIS; URRESTI, 1996; NOVAES, 2019).

Para Cardoso (2013), em países do ocidente europeu, a desestruturação daquele padrão de transição tornou-se um “problema social e político de renda” com a crise econômica do final dos anos 2000, que acendeu a “luz vermelha nos países mais ricos do mundo no que respeita às chances de inserção dos jovens no mercado de trabalho”, e tornou publicamente visível os jovens “nem nem”, moços e moças que não estavam nem na escola nem no mundo do trabalho (ibid., p. 293)¹⁵.

No Brasil, há quatro décadas, estudos realizados nas áreas das ciências sociais e da educação dedicados à juventude demonstraram que tanto a noção de moratória social como o modelo “fordista de transição” escola-trabalho não seriam as referências mais apropriadas para se compreender os trânsitos entre aquelas duas esferas, de variados setores e segmentos juvenis, dos setores populares e pobres mas também pertencentes a classe média baixa, pois a escola e o trabalho, combinadamente, marcaram a biografia, as trajetórias e os processos identitários de crianças, adolescentes e jovens – homens e mulheres, dos meios urbanos e rurais (MADEIRA, 1986, 1993; FERRETTI; MADEIRA, 1992; ABRAMO; FREITAS, 1995; CAMARANO et al., 2003; SPOSITO, 2005; CAMARANO et al., 2006; LEITÃO E MELLO; CAMARANO, 2006; DAYRELL, 2007, CARDOSO, 2008; RIBEIRO, 2014).

Nos anos 1980, as lutas sociais e políticas travadas pela redemocratização da sociedade e também pela conquista de direitos nos conduziram a uma nova Constituição Federal (BRASIL, [2020]), que assumiu um “projeto de democracia social que respondia aos anseios societários de construção de uma nova institucionalidade sob o primado da justiça social” e que

¹⁵ Casal, Masjoan e Planos (1988), Casal (1996), Guerreiro (1998), Casal et al. (2006), Galland (1997, 2003), Pais (2003), Van de Velde (2005), Guerreiro e Abrantes (2007), em suas pesquisas e estudos coletivos indicaram outros elementos sociais, econômicos, políticos e culturais que contribuíram para a desestruturação do padrão tradicional de transição para a vida adulta no contexto europeu, que antecedem a crise econômica de 2008, que afetou diferentes países europeus, como a Espanha, Portugal, Itália, Grécia, França.

daria respostas ao “desafio de promover a inclusão social e a redistribuição de renda em uma sociedade marcada por imensas desigualdades” (FLEURY, 2013, p. 2). Também decorreu das lutas sociais pela democratização do país e do combate às desigualdades e opressões que marcavam as novas gerações a regulamentação da integração de crianças e adolescentes no mercado de trabalho formal (BRASIL, 1990).

Por outro lado, nas duas últimas décadas, as conquistas por direitos que marcaram nossa sociedade desde 1990 não deixaram de coexistir com as desigualdades econômicas de longo tempo que atingem amplos segmentos da população, sobretudo os setores populares e das camadas médias economicamente menos aquinhoadas.

A convivência paradoxal entre conquista dos direitos sociais e a contínua reprodução das desigualdades têm relações com diferentes fatores, tal como ressaltado por Fleury (2013):

[...] fatores **culturais**, com o predomínio dos valores individualistas e de consumo; **ideológicos**, com a valorização da lógica do mercado como melhor provedor de bens coletivos; **políticos**, fruto de um sistema organizado como presidencialismo de coalizão, o que terminou por aprisionar os partidos mais modernos na velha dinâmica de barganha de prebendas em troca de lealdade dos setores conservadores e religiosos; [...] **administrativos**, em função da deterioração dos salários do funcionalismo público, perda de quadros qualificados e opção pela substituição de prestadores públicos por provedores privados; e **econômicos**, com a subordinação da política econômica à dinâmica especulativa financeira e às necessidades de controle inflacionário; [que gerou] aumento da taxa de desemprego, além da incapacidade estatal de financiamento das políticas sociais. (ibid., p. 2, grifos meus)

O conjunto de condições socioeconômicas e políticas aqui indicadas atingiu e atinge diferencialmente adolescentes e jovens, tanto em função da origem de classe, como também em função de pertencimentos étnico-raciais, de gênero e situação de moradia – mundo urbano ou rural. Se a concomitância dos tempos da escola e do trabalho vem deixando de marcar as trajetórias de muitos jovens brasileiros de 15 a 17 anos de idade, ela ainda persiste para parcelas significativas de jovens dos setores populares, estudantes do sistema público de educação escolar. De acordo com Sposito et al. (2018), nos anos iniciais desta década, entre os sujeitos entre 15 e 17 anos,

[...] 16,4% conciliavam estudo e trabalho, e outros 5,7% dedicavam-se apenas às atividades laborais. Em números absolutos, tratava-se de um contingente formado por pouco mais de 2,3 milhões trabalhadores, dentre os quais 50,4% não possuíam vínculos formais e 36,9% cumpriam jornadas iguais ou superiores a 40 horas semanais. [...] Considerando que é nesse grupo etário que encontramos parcela da população para quem o trabalho só poderia figurar a partir de vínculos bastante específicos e protegidos. (ibid., p. 6-7)

Mas se experiências no mundo do trabalho ainda contribuem para a construção da identidade social de jovens estudantes brasileiros daquelas idades, as autoras assinalaram também que cada vez mais eles construíam trajetórias de escolarização distantes de atividades laborais, tanto homens quanto mulheres, mas mais as jovens mulheres do que os jovens homens. Mesmo assim,

[...] comparada a seus coetâneos mais velhos ou às outras gerações, a atual coorte de adolescentes brasileiros tem, ao menos tendencialmente, a escola como principal vínculo institucional. Em 2004, 60% deles dedicavam-se exclusivamente aos estudos, situação que, em 2014, estendeu-se para 67,9%. (SPOSITO et al., 2018, p. 7)

No país, as relações entre escola e trabalho dos jovens entre 18 e 24 anos de idade se tornaram mais diferenciadas quando comparadas às de seus pares de 15 e 17 anos, revelando que para os sujeitos que se encontram naquele intervalo de idades há “deslocamentos” entre aquelas duas esferas institucionais e mesmo a não integração e pertencimento à escola e ao trabalho, fazendo emergir de forma clara o que a literatura especializada tem nomeado como jovens “nem nem”. Desta forma, as trajetórias tornam-se mais variadas, podendo indicar a saída ou não da vida juvenil, vivências da condição de jovens-adultos e mesmo a entrada na etapa posterior do curso da vida (SPOSITO et al., 2018).

Na transição dos anos 1990 para os 2000 ocorreu uma expansão das oportunidades de acesso ao ensino superior no Brasil, em virtude de uma série de programas e políticas sociais, o que teve como uma de suas consequências uma maior diferenciação socioeconômica, étnico-racial e etária dos sujeitos que se inseriram no ensino superior (ALMEIDA et al., 2014; ALMEIDA, 2017). Para muitos desses ingressantes a moratória social não se aplicaria, pois vivenciam a associação entre ensino superior e trabalho. Porém, para amplos segmentos de jovens brasileiros que tinham entre 18 e 24 anos, a experiência de não frequentar nem a escola nem ter um trabalho também fez juventude (CAMARANO, 2003; SPOSITO et al., 2018).

Ao analisarem os desafios que esses jovens vivenciam nas relações com a esfera do trabalho, Sposito et al. (2018) observam que

[...] se é verdade que os jovens de mais baixa renda tendem a se inserir de modo mais precoce no mercado de trabalho, os 18 anos parecem ser a idade em que grande parte desses segmentos, até mesmo os de melhor condição de vida, buscam uma ocupação; e, a partir desse momento, as desigualdades sociais se manifestam de maneira mais contundente nas chances dos

indivíduos em encontrar trabalho e na qualidade do trabalho encontrado. (SPOSITO et al., 2018, p. 12)

Já nas experiências sociais dos jovens de 25 a 29 anos, muito possivelmente a compreensão no senso comum e na literatura especializada de que já são adultos resulta do fato de que em suas experiências juvenis a dimensão do trabalho é uma realidade incontornável, sobretudo para os jovens dos setores populares e empobrecidos. Sposito et al. (2018) contribuem para compreendermos as relações que os jovens deste intervalo etário estabelecem com as dimensões da educação escolar e do trabalho, a partir dos anos iniciais do 2000:

72,2% dos indivíduos dessa faixa etária trabalhavam, dentre os quais apenas 8,8% conciliavam atividade laboral e estudos; em 2014, esses percentuais eram de 73,5% e 7,8%, respectivamente [...]. Também chama atenção, nesse grupo etário, o alto percentual de jovens que nem estudavam e nem trabalhavam, e de indicadores que mostram ser essa a situação mais comumente vivida pelas mulheres. Em 2014, 33,1% das jovens não estudavam e não exerciam atividades no mercado de trabalho, ao passo que, entre os rapazes, 11,6% estavam nessa situação. (SPOSITO et al., 2018, p. 17)

Quando as autoras analisam a natureza das ocupações do grupo de idades em questão, tem-se que entre 2004 e 2014

[...] houve um aumento no percentual dos trabalhadores que tinham vínculos formais de trabalho, passando de 48,3% para 60,1%. As relações laborais de maior formalidade se ampliaram para o conjunto da população dessa faixa etária, mas certos segmentos juvenis seguiam sendo, em 2014, mais afetados pelo trabalho informal. [...] Entre os jovens brancos [...], 15,5% dos trabalhadores tinham vínculos informais, percentual que, entre os jovens pretos, era de 21,8% e de 22,9% entre os pardos. Do mesmo modo, eram jovens oriundos de famílias de baixa renda que tinham vínculos menos formalizados de trabalho. (SPOSITO et al., 2018, p. 18)

Pelos dados levantados junto às 26 jovens e aos 5 jovens mestres, quase todos não construíram experiências no universo do trabalho durante a educação básica. As exceções foram duas moças: uma moça afirmou que sua primeira experiência laboral se deu modo voluntário e como autônoma, no início da adolescência, ainda no ensino fundamental, como professora de instrumento musical; outra teve o primeiro emprego como auxiliar administrativa, quando cursava o ensino médio.

Após a conclusão do ensino médio e com a chegada da maioridade legal, outras 12 jovens mulheres assumiram a experiência do primeiro emprego, tanto na esfera do trabalho formal como informal, e se juntaram às duas jovens citadas, em termos de trajetórias laborais.

Assim, neste subgrupo de 14 jovens, 6 delas tiveram ocupações assalariadas, com contrato formal de emprego nos setores de serviço e comércio, e uma delas assumiu cargo público na área da docência na educação básica; para as demais, o primeiro emprego se deu em postos de trabalho sem contrato formal e a proteção de direitos e benefícios sociais¹⁶.

Se para essas jovens a vivência do primeiro emprego marcou seus percursos em concomitância ou não com a escolarização básica. Para elas o desafio da conquista da independência, mediante a integração no circuito do trabalho, se deu durante ou imediatamente após a educação básica, situação que não se verifica quando se analisam as trajetórias de seus pares do sexo masculino, os 5 moços deste estudo. Se para essas 14 o desafio foi assumir a condição de estudantes e trabalhadoras, para as demais jovens e os 5 moços os desafios continuaram a ser o da manutenção da condição estudantil e da dependência financeira da família de origem, até o ingresso no ensino superior ou enquanto frequentaram o curso que escolheram ou assumiram como uma espécie de herança de socializações anteriores – família, escola, professores da escola básica, grupos de amizades.

Para dez 10 jovens – 8 moças e 2 rapazes –, conquistas relativas à independência e autonomia que o primeiro emprego pode oferecer foram atingidas após o ingresso e durante a realização do ensino superior, momento em que pela primeira vez experimentaram os desafios inerentes à simultaneidade dos ritmos e tempos da escolarização e do trabalho, assim como os decorrentes da vivência dos estatutos de estudantes e trabalhadores. Para estes jovens, os percursos foram realizados sobretudo na esfera do trabalho informal – 4 moças na docência em etapas da educação básica e um rapaz em ocupação profissional em área distinta da educação escolar. Ainda neste subgrupo, um rapaz chegou ao primeiro emprego na esfera formal do trabalho exercendo atividade assalariada e formal fora da educação escolar; 3 moças também com contrato formal, já na área da educação básica; e outra moça em área distinta, com contrato formal de trabalho.

No conjunto de moças e rapazes desta pesquisa, a noção de moratória social (NOVAES, 2019; MARGULIS; URRESTI, 1996) e a definição de “padrão taylorista de transição” entre escola e trabalho (CARDOSO, 2008) só seriam aplicáveis aos itinerários de menos de um quinto deles, para os 6 jovens que se integraram ao universo do trabalho após a conclusão do ensino superior, quando tinham entre 22 e 23 anos de idade, sem contudo abrir mão da condição estudantil, pois posteriormente se inseriram em outros cursos superiores e no curso de mestrado da FFCLRP-USP. Esta situação indica a dissociação que os jovens contemporâneos vivenciam

¹⁶ Neste caso, as ocupações mencionadas foram as de atendente de loja, balconista, educador/a, estagiário/a de pesquisa, monitor/a professora assistente em escola privada, recreador/a.

entre a conquista da independência e a autonomia, tal como referido por Singly (2005). Neste subconjunto, 4 moças assumiram postos de trabalho assalariado com contrato formal: 3 como titulares de cargo público na área do magistério da educação básica e uma fora da área da educação, como psicóloga clínica em Instituto de análise comportamental. Um rapaz assumiu contrato temporário como docente na rede estadual de ensino básico, e outro como celetista na rede particular.

Porém, os dados obtidos sobre as relações escola-trabalho nas experiências dos 31 egressos permitem compreender como elas se configuraram de forma complexa, algumas marcadas por certa linearidade e regularidade, outras por movimentos de idas e vindas, dando contornos mais nítidos à erosão que tem marcado as noções de transição tradicional, padronizada ou linear desde os anos 1990, evidenciando novas modalidades de passagem para a vida adulta, mais ainda quando apreende-se especificamente o período entre o ingresso no ensino superior e o término do curso de mestrado, registrada tanto pela literatura sociológica europeia como pela brasileira (CASAL, 1996; CASAL et al., 2006; PAIS, 2003; VAN DE VELDE, 2005; GUIMARÃES; MARTELETO; BRITO, 2016; CAMARANO et al., 2003, 2006; PIMENTA, 2007; CARDOSO, 2008; SPOSITO et al.; 2018). Neste lapso temporal, as relações que estes jovens-estudantes estabeleceram com o trabalho remetem à noção de relações intermitentes ou à reversão de expectativas em relação ao trabalho (MADEIRA, 1986; SANTOS, 2018), menos entre as jovens mulheres e mais no subconjunto dos homens.

No grupo das 26 jovens mestres, no período contemplado, apreendeu-se a conformação de pelo menos cinco percursos entre escola e trabalho, vivências que revelam desafios distintos tanto à escolarização como no mundo do trabalho: um dos percursos se caracteriza pelo acesso a estágio remunerado na área da educação escolar com acesso a bolsa de iniciação científica, emprego – formal ou informal – e posteriormente desemprego; o segundo itinerário é marcado pelo acesso a emprego – formal ou informal, na área da educação básica ou não – desemprego, e na sequência o acesso a bolsa de estudo; o terceiro, marcado por certa regularidade, caracteriza-se pelo acesso a estágio remunerado, posteriormente a assunção de ocupação profissional na área da educação em instituições públicas ou privadas; o quarto itinerário, mais linear e próximo da perspectiva de uma carreira profissional, é aquele que envolve o ingresso no funcionalismo público como titular de cargo na área do magistério. Por fim, o último itinerário é aquele em que jovens mulheres, entre a graduação e a pós-graduação, optam pela não integração ao mundo do trabalho, e acessam recorrentemente bolsas de estudos, ampliando o desafio da prova do mérito acadêmico, de forma a manterem a condição estudantil, ampliarem

os contornos da autonomia e uma independência econômica relativa em relação à família de origem.

Já entre os cinco rapazes, os percursos escola-trabalho se aproximam daqueles marcados por maior regularidade encontrados entre as mulheres, ou seja: integração ao funcionalismo público ou a emprego assalariado em instituições privadas, todos na área da docência ou de técnico especializado em área distinta da educação; um outro percurso seria aquele que implica a conquista de cargo público na área do magistério com perspectiva de construção de carreira profissional; o terceiro seria aquele que envolve a opção por não inserção na esfera do trabalho e a busca e acesso a bolsa de estudos, na graduação e na pós-graduação. Mas neste grupo um percurso se destaca, tanto daqueles conformados pelas moças como dos realizados pelos rapazes: trata-se de um jovem cujos itinerários na esfera do trabalho, entre o ensino de graduação e o de pós-graduação, se deram mediante o acesso a estágios remunerados fora da área da educação escolar, e que ao findar a pós-graduação migrou para a situação de desemprego.

Parcela significativa dos jovens mestres produziram trajetórias relativamente homogêneas, que combinaram escola e trabalho com constatada continuidade e regularidade, sobretudo na área magistério da educação básica, seja em sistemas públicos de ensino – estadual e municipais e suas diferentes regulamentações –, e no interior deles realizaram movimentos de construção de carreira profissional. Outros moços e moças fizeram percursos heterogêneos (RIBEIRO, 2014), alguns combinando estágios remunerados no início do ensino de graduação com acesso a bolsas de estudos, enquanto outros ainda, a partir da graduação, não se integraram ao mundo do trabalho e decidiram por investir na condição estudantil mediante o acesso continuado a bolsas de estudos, com demandas encaminhadas a distintas agências de fomento à pesquisa – FAPESP, CNPq, CAPES.

4.3 JOVENS MESTRES: INDEPENDÊNCIA E EMANCIPAÇÃO EM RELAÇÃO À FAMÍLIA DE ORIGEM

Como observou Casal (1996), mesmo sendo relevante analisar, do ponto de vista sociológico e político, a transição da juventude para a vida adulta a partir das trajetórias que os jovens constroem entre a escola e o trabalho, para se apreender e analisar com maior abrangência e profundidade os desafios com que os jovens se deparam para a conquista da independência e autonomia, impõe-se a compreensão da transição de forma mais complexa e

processual, considerando também os itinerários que eles conformam para se desfiliarem da família de origem. Para o autor, tal perspectiva envolve

[...] um sistema de dispositivos institucionais e processos biográficos de socialização que de forma articulada entre si intervêm na vida das pessoas desde a puberdade, e que são condutores para a aquisição de posições sociais que projetem o sujeito jovem para a conquista da emancipação profissional, familiar e social. (CASAL, 1996, p. 298)

Também se percebem ligações com a perspectiva de Casal (1996) no trabalho de Sposito et al. (2018), sobre pesquisas sobre jovens no Brasil, que em diálogo com a literatura europeia registraram que

[...] desde o final da década de 1990 e sobretudo a partir da experiência europeia, os estudos reconhecem o caráter processual dessas mudanças, bem como os tênues limites entre início e fim de momentos do percurso de vida que se embaralham e, muitas vezes, não são assinalados por rituais claros de passagem. São percursos marcados por idas e vindas, bem caracterizados como trajetórias yô-yô por José Machado Pais (2001). (SPOSITO et al., 2018, p. 15)

Se as trajetórias que os jovens realizam entre a escola e o trabalho podem ser compreendidas como percursos inclusos na esfera produtiva da sociedade e na vida de cada um deles, os relativos à desfiliação e à emancipação da família de origem relacionam-se às experiências que eles constroem na “esfera reprodutiva”, envolvendo ou não a conjugalidade, a conquista de domicílio/residência própria e a formação de prole – a parentalidade (RIBEIRO, 2014). Ao entrarem nesses trânsitos os jovens se envolvem com mudanças de posições, papéis e status em relação à família e ao domicílio/residência dos pais ou de origem (CAMARANO et al., 2003, 2006; RIBEIRO, 2014; SPOSITO et al., 2018).

Ribeiro (2014, p. 440) lembra que, recorrentemente, a família é concebida “como uma segunda natureza”, mas trata-se de uma “organização social que se altera ao longo do tempo e entre sociedade”. Ao discorrer sobre o papel das mulheres na atualidade, dentro e fora da família, o autor defende a ideia de que a família nuclear é ainda predominante em nossa sociedade, mas que ao lado dela alinham-se outros tipos de organizações familiares, que produzem influências nos processos de transição para a vida adulta, como por exemplo as “famílias extensas, em que pais, avós e filhos habitam a mesma residência. [...] Essas e diversas outras formas de organização familiar estão relacionadas direta e indiretamente aos padrões” de saída da juventude” (ibid., p. 440).

Também Camarano et al. (2006, p. 199) observam que nos estudos da transição para a vida adulta é preciso cautela no uso das categorias família e domicílio/residência, pois nos casos das “famílias extensas” ou “família ampliadas” pode-se estar diante de uma realidade vivida por jovens, homens e mulheres de diferentes classes sociais e com distintos pertencimentos étnico-raciais, com diferentes níveis de escolaridade e interações com a esfera do trabalho, que “saíram de casa sem terem alcançado independência econômica total em relação aos pais ou parentes”, e mesmo distantes da casa dos pais, “casados ou não, ainda necessitam de seu suporte” (CAMARANO et al. 2006, p. 200)¹⁷. Em outras palavras, tanto a independência econômica como a autonomia se veem relativizadas pois não logram atingir a desfiliação (SINGLY, 2005).

Sposito et al. (2018) apontaram que pesquisas brasileiras sobre a transição para a vida adulta são escassas no âmbito dos estudos sobre juventude, embora sobre o tema da transição escola-trabalho já tenhamos conhecimentos produzidos nas áreas da demografia e da economia, a partir de dados estatísticos de estudos realizados em escala nacional. Tais investigações, ainda que relevantes, “expressam pouca capacidade para verificar as mudanças e fenômenos sociais relacionados aos processos de transição” (ibid., p. 15), sobretudo entre os grupos de idades de 25 a 29 anos, pois até recentemente os marcadores etários focalizados pelos estudos eram os que integram o intervalo de 18 e 24 anos¹⁸.

Em relação à emancipação da família de origem, pela conjugalidade ou não, com a formação de novo domicílio e formação ou não de prole entre jovens brasileiros de 18 a 24 anos, Sposito et al. (2018) demonstram que a situação deles era marcada por relativa heterogeneidade, tanto em 2004 como em 2014: grande parte deles ocupavam a posição de filhos no interior da família ou do domicílio de origem; contudo, os jovens também ocupavam outras posições que conferem status distintos:

[...] os filhos representavam 58,5% dos jovens dessa faixa etária, enquanto 16% ocupavam a posição de pessoa de referência e 14,7% de cônjuges em suas famílias. Assim, ao menos para uma parcela dessa população, esse

¹⁷ Camarano et al. (2003, p. 58) registraram que no âmbito dos estudos demográficos “uma nova família é constituída quando do casamento ou do nascimento do primeiro filho”.

¹⁸ As produções de Camarano et al. (2003, 2006), no âmbito dos estudos demográficos, analisaram a transição para a vida adulta de jovens de 15 a 29 anos, tomando por base dados censitários de 1980 e 2000. O texto de Ribeiro (2014, p. 444), da área da sociologia, analisou as heterogeneidades e homogeneidades das transições dos jovens brasileiros de 15 a 30 anos, tomando como marcos temporais os anos de 1996 e 2008, a partir de dados levantados pela Pesquisa de Padrões de Vida (PPV) coletada em 1996 e da Pesquisa Dimensões Sociais das Desigualdades (PDSD) coletada em 2008. O trabalho de Sposito et al. (2018, p. 1), elaborado na área da sociologia, que produz conhecimento sobre a juventude e os jovens, analisou a condição juvenil e as dimensões da transição para a vida adulta de jovens de 15 a 29 anos, a partir de dados da Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar – PNAD, para os anos de 2004 e 2014.

momento da juventude já era marcado por experiências como a conjugalidade e/ou a saída da casa de origem tal lugar já não desfruta da mesma hegemonia como aquela verificada na coorte de 15 a 17 anos. (SPOSITO et al., 2018, p. 12)

Ainda para este grupo etário, em 2014 também foram constatadas diferenças de gênero, mesmo que o calendário de conjugalidade e mudança de domicílio das jovens mulheres e seus pares do sexo masculino apresentasse certa similaridade,

[...] em primeiro lugar, porque, percentualmente, eram as jovens mulheres que, mais do que os rapazes dessa faixa etária, deslocavam-se da posição de filhas para a de responsáveis por domicílio ou cônjuges. E eram elas que, realizando esse deslocamento, ocupavam majoritariamente a condição de cônjuges. (ibid., p. 13)

Os dados do gráfico a seguir, extraído da produção de Sposito et al. (2018), ilustram o afirmado anteriormente.

Figura 1: Percentual de jovens de 18 a 24 anos segundo condição na família e sexo (Brasil, 2004 e 2014)

Fonte: SPOSITO et al., 2018, p. 13.

Quanto aos jovens com idades entre 25 e 29 anos, em 2014, mais de 63% deles tinham assumido posição distinta da de filho/as: mais de 1/3 tinha se tornado pessoa de referência, e aproximadamente 29% assumiram a posição de cônjuges na família criada. No tocante às

diferenças de gênero, entre 2004 e 2014 houve redução no número de mulheres que assumiram a posição de cônjuges: no início da década de 2000, 57% ocupavam essa posição, em 2014 o percentual caiu para 45%; entre os homens, constataram-se outros percursos: “de 3,6% de jovens que declararam a condição de cônjuges em 2004, em 2014 eles eram 11,1%”. Ainda nos 10 anos considerados, avolumou-se o “número de mulheres jovens que se tornaram as pessoas de referência no interior do grupo familiar – de 18,3% para 25,3% – e diminuiu a proporção de rapazes nessa condição – de 55,8% para 44,2%”, conforme disposto no gráfico a seguir (SPOSITO et al., 2018, p. 15-16).

Figura 2: Percentual de jovens de 25 a 29 anos segundo condição na família, por sexo (Brasil, 2004 e 2014)

Fonte: Sposito et al., 2018, p. 16.

Houve também acréscimo no percentual de jovens que permaneciam na posição de filhos e filhas: eram 35% dos jovens do sexo masculino em 2004; em 2014 a proporção vai para 36,6%; entre as mulheres de 25 a 29 anos, os percentuais vão de 20% em 2004 para 25% em 2014. Quanto ao recorte de renda, o mesmo movimento se constata para todas as faixas consideradas por Sposito et al. (2018), mas em especial para os jovens inseridos em famílias economicamente mais abastadas, 53,5% deles ainda se mantinham na posição de filhos/as em 2014. Quanto à variável raça/cor, 31,4% dos jovens brancos se mantinham na situação de filhos,

mas os percentuais diminuem no caso de jovens pardos e pretos, no mesmo ano, os percentuais entre eles eram de 28,4% e 25,6%, respectivamente (SPOSITO et al., 2018, p. 17).

No que concerne à independência e à emancipação da família de origem e possíveis mudanças nas posições que detinham no grupo familiar, os jovens desse estudo apresentam semelhanças e diferenças em relação a seus pares de 25 a 29 anos, analisados por Sposito et al. (2008). Na análise dos dados levantados, seguiu-se procedimento adotado por Camarano (2006, p. 202), e dispuseram-se as situações descritas pelos sujeitos em duas categorias: “domicílio de jovens” e “domicílios com jovens”. Na primeira, foram incluídos as moças e rapazes que deixaram a casa dos pais e no novo domicílio assumiram a posição de pessoa de referência/chefe ou cônjuge, com parentalidade ou não. Na segunda, foram alocados os jovens que ainda ocupavam a posição de filho/a no domicílio da família de origem, ou outra posição – neto/a, tio/a, cunhado/a, sobrinho/a, agregado/a, entre outras. Como marcos temporais, adotaram-se os tempos em que cursaram a educação superior – durante o ensino superior, ou os tempos em que cursaram o curso de pós-graduação-mestrado e após a obtenção do título.

Quadro 3: Condição de filho assumida por egressos e egressas até conclusão do Ensino Superior e Mestrado

DOMICÍLIO DE JOVENS (1)	NÚMERO DE DOMICÍLIOS = 31	
	Mulheres	Homens
<i>Posição de filho até o Ensino Superior</i>		
1. Saída da casa da família de origem para domicílio próprio, com conjugalidade e parentalidade – posição de cônjuge/maternidade/paternidade	2	-
2. Saída da casa da família de origem para domicílio próprio, com conjugalidade e sem parentalidade (maternidade/paternidade)	2	2
3. Saída da casa da família de origem para domicílio próprio, sem conjugalidade e sem parentalidade – chefe de domicílio/pessoa de referência	3	1
Subtotal 10	7	3
<i>Posição de filho até o ensino de Pós-graduação ou após (mestrado)</i>		
1. Saída da casa da família de origem para domicílio próprio, com conjugalidade e parentalidade - posição de cônjuge/maternidade/paternidade	2	-
2. Saída da casa da família de origem para domicílio próprio, com conjugalidade e sem parentalidade	8	-
3. Saída da casa da família de origem para domicílio próprio, sem conjugalidade e sem parentalidade – chefe de domicílio/pessoa de referência	8	-
Subtotal 18	18	-
DOMICÍLIO COM JOVENS (2)		
Mulheres que mantiveram a posição de filhas no interior da família e domicílio de origem = 1		
Homens que mantiveram a posição de filhos no interior da família e domicílio de origem = 2		
Subtotal 3		
Total 1+2 = 31		

Fonte: Do autor (2020).

Os dados expostos no quadro acima demonstram que a grande maioria dos egressos conformaram percursos de independência e autonomia em relação à família de origem, sobretudo quando estavam na condição de estudantes no ensino superior (7 moças e 3 rapazes) e no curso de pós-graduação (18 moças), momentos em que muitos deles já começavam a se firmar em ocupações profissionais na área do magistério – da educação básica ou ensino superior – ou combinavam a condição de estudantes com as novas posições acessando bolsa de estudo.

No interior desse subconjunto de domicílio de jovens, a heterogeneidade se revela nos percursos que elas e eles empreenderam: enquanto alguns se desfiliaram da família de origem pelo casamento, acesso a moradia própria e formação de parentalidade, outros se casaram, conquistaram domicílio próprio, tornaram-se cônjuges ou pessoas de referências sem

constituição de prole; outros ainda migraram do domicílio dos pais e assumiram a posição de pessoa de referência de domicílio próprio, sem se casarem e sem parentalidade.

Se os itinerários desses jovens indicam que eles migraram paulatinamente à vida adulta, conquistando graus de independência econômica e autonomia cada vez mais expressivos, as experiências que vão construindo nesses processos indicam também a emergência de novos desafios no ingresso da vida adulta, pois associaram um conjunto de estatutos e posições – de estudantes, trabalhadores, cônjuges e/ou chefes de família/da residência; no caso das jovens mulheres os desafios condizem à parentalidade, isto é, à maternidade.

Entre os 31 jovens, apenas 3 deles – uma moça e dois moços – do ensino médio ao ensino de pós-graduação não se desfilaram da família de origem e se mantiveram na posição de filhas/filhos, o que implica também um conjunto de desafios, distintos de seus pares, pois por escolha, necessidade ou dificuldades em relação ao mundo do trabalho, à vida acadêmica ou outras situações, assumiram prolongar a juventude, mantendo a convivência com a família de origem em domicílio com jovens, ainda que com a conquista de alguma autonomia, no sentido se construírem suas próprias visões de mundo e sobre si mesmos (SINGLY, 2005).

4.4 DESAFIOS PARA CONQUISTA À INDEPENDÊNCIA E AUTONOMIA NAS TRANSIÇÕES PARA A VIDA ADULTA DOS JOVENS MESTRES

No tocante às transições da juventude para a vida adulta, os dados revelaram que os sujeitos que colaboraram com o estudo conformaram um conjunto internamente diferenciado de transições: tradicionais/lineares, heterodoxas, ioiô e incompletas. Em todas os desafios a conquista da independência e autonomia se fizeram presentes, e esses jovens agiram no sentido de se saírem mais ou menos exitosos deles.

Para as moças e rapazes que fizeram transições tradicionais/lineares, que experimentaram a “moratória social” até a conclusão do ensino de graduação, quando então se inseriram na esfera do trabalho, os desafios foram indicados no investimento que muitos deles fizeram para concluir mais de um curso de graduação, de modo a garantir a conquista de uma ocupação estável, com alguma perspectiva de construção de carreira na área do magistério, sobretudo na educação básica, ainda que outros tenham também se dirigido para a docência no ensino superior.

Outro grupo de jovens construiu transições heterodoxas, pois combinaram trabalho e estudo após a conclusão do ensino médio, realizaram o ensino de graduação e o de pós-graduação associados à atividade laboral – no setor de serviços, comércio e na área do

magistério; ao final do mestrado, deixaram a casa dos pais, casados ou solteiros. Nesses casos, de jovens-adultos, os desafios foram a vivência da própria juventude, a conquista de uma ocupação laboral estável e a independência financeira, pois os relatos demonstram que eles não conseguiram manter a posição social da família de origem, situação que pode indicar experiências de inconsistência posicional (MARTUCCELLI, 2007).

Quanto aos casos de transições de tipos *ioiô* e as incompletas: no primeiro caso, os jovens registraram que experimentaram entradas e saídas na esfera do trabalho no ensino superior e na pós-graduação, em muitos casos porque acessaram bolsa de estudos, saíram da casa dos pais e enfrentaram deslocamentos espaciais para estudar e a ela retornaram ao se titularem no mestrado, sem o retorno a círculos de escolarização formal, e não contraíram matrimônio.

No caso das trajetórias incompletas, há relatos de jovens que viveram a moratória social até o final do mestrado e o ingresso no curso de doutorado, pois realizaram os estudos com bolsa de estudos ou com o suporte financeiro da família, não lograram o ingresso na esfera do trabalho, permaneceram na casa dos pais, não contraíram nupcialidade nem constituíram prole. Ainda se identificaram moças que após conquistarem o título de mestre não retornaram à casa dos pais, deixaram a esfera do trabalho e migraram para o desemprego ou migraram para o exterior, com objetivo de construir novas experiências socioculturais – nesses casos, pode-se afirmar que os sujeitos vivenciam um prolongamento da juventude.

A partir de seus registros, foi possível circunscrever alguns dos desafios que registraram, em diferentes momentos da transição, seja na chegada ao ensino superior, durante o ensino de pós-graduação, após a obtenção do título no curso de mestrado, na esfera do trabalho e na dimensão reprodutiva relativamente a formação e manutenção de núcleo familiar próprio.

Dos registros recolhidos, alguns ilustram como os desafios à independência e à autonomia dos jovens mestres são expressões de constrangimentos estruturais e institucionais, mas evidenciam também a capacidade que tiveram e têm de agir sobre os condicionantes e sobre si nos percursos de transição. Exemplos de desafios em relação ao acesso e frequência no ensino superior foram descritos por duas jovens mestres, que assinalaram como a herança cultural recebida da família de origem, e alguns de seus membros, quase as tornou estudantes que foram herdadas pela herança (BOURDIEU, 2007).

A própria história de vida familiar [...] levou a isso. Parecia não haver outra possibilidade. Meu pai sempre dizia que se esforçaria para proporcionar bons estudos para mim e minha irmã, para que não nos faltasse estudo e uma boa faculdade, já que para ele não ter estudado no tempo certo foi uma dificuldade

na vida (meus pais se formaram em curso superior e posteriormente cursaram pós-graduação, mas foi tudo tardio. No caso do meu pai, até a formação em nível médio foi tardia. (Mulher, Jovem Mestre, 29 anos de idade)

Eu decidi cursar o nível superior no Ensino Médio, mas eu não tinha muito certeza qual curso eu gostaria de fazer naquele momento. Apesar de sempre ter sido boa aluna, eu achava que talvez eu não conseguiria ingressar em universidade pública por ter estudado sempre em escolas públicas e não ter tido uma base tão sólida nas áreas de conhecimento. [...] Eu sei que sou privilegiada porque sempre recebi as melhores influências para continuar meus estudos, advindas dos meus pais e depois da minha irmã mais velha. que ingressou na USP antes de mim. (Mulher, Jovem Mestre, 29 anos de idade)

O registro de um dos rapazes evidencia a prova por ele enfrentada quanto à independência econômica, quando optou por realizar o curso de mestrado mantendo a posição de filho e a condição de estudante, ou seja, sem se integrar à esfera do trabalho:

[...] o mestrado ajudou muito em conhecimento e experiência na área da Educação, abordando também muitos temas relacionados aos concursos [públicos] da área. Porém, viver com a bolsa CAPES¹⁹ é difícil mesmo morando com os pais: pelo valor e os atrasos no pagamento. [...] Além disso, após a defesa e o consequente fim da bolsa os meses seguintes foram muito desanimadores em relação a continuidade da carreira acadêmica. (Homem, Jovem Mestre, 29 anos de idade).

Para uma mulher jovem, a realização de um curso de mestrado e a obtenção do título contribuíram para que pudesse enfrentar provas relativas à integração e à concorrência no mundo trabalho, na área da Educação. Contudo, ao se reportar ao período em que realizou o curso de mestrado, mencionou que viveu em um ambiente em que as interações eram fortemente marcadas pela concorrência e pela busca do mérito, e que além da solidão também vivenciou o “sofrimento psíquico”:

No início, obter o título de mestre, foi uma questão de aprofundamento na área e ampliação do leque de possibilidades de trabalho [...] na rede em que trabalho (pública municipal). [...] Ao final, concluir o processo se tornou, acima de tudo, uma "obrigação" pessoal. Uma questão de superação, capacidade de resistência uma vez que o processo se mostrou muito mais solitário e desgastante. [...] Hoje, mais do que qualquer ganho financeiro ou na profissão, [...] ter passado pela obtenção do título de mestre me ensinou a estabelecer prioridades e valorizar os elementos que compõem a vida social e que vão além do ambiente tóxico da academia. Desenvolvi transtorno de ansiedade generalizada durante o mestrado. Por isso, o doutorado está fora de cogitação. (Mulher, Jovem Mestre, 33 anos de idade)

¹⁹ CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Em depoimentos de duas jovens mulheres, as provações foram registradas após a conquista do título, mais em relação à independência econômica e menos em relação à autonomia, dadas as dificuldades com que se depararam na esfera do trabalho na área do magistério da educação básica, e as regulações dos sistemas de ensino em que trabalhavam, que solapavam suas aspirações quanto à construção de uma carreira:

O fato de ter concluído o mestrado não deu tantas oportunidades diferentes até o momento. Meu único benefício no momento é o adicional de plano de carreira por formação existente na cidade [em que trabalho]. Em outras prefeituras, que também já trabalhei, o plano de carreira é inexistente. [...] Ainda que o retorno financeiro seja pouco, ou outras possibilidades de emprego ainda não tenha surgido, os ganhos enquanto profissional da área da educação sem dúvida são muitos. (Mulher, Jovem Mestre, 29 anos de idade).

Após concluir o mestrado [...], continuei trabalhando como professora em [cidade do estado de São Paulo]. Infelizmente, os frutos da [...] obtenção do mestrado, dentro da minha carreira como professora não vieram de imediato como eu achei que aconteceria. Eu teria que esperar por mais um ano após a entrega da titulação. [...] Isso me deixou bastante indignada com a profissão, com uma sensação de esforço ‘jogado fora’. [...] O resultado de tudo isso foi que pedi uma licença de um ano para fins particulares. [...] Porém, a prefeitura negou meu pedido e eu decidi [...] pedir exoneração do meu cargo. [...] [Hoje], estou morando nos Estados Unidos, com minha irmã, fazendo curso de inglês intensivo. (Mulher, Jovem Mestre, 29 anos de idade).

No caso de outra moça, o capital educativo que acumulou e a obtenção do título de mestre lhe permitiram acessar ocupação laboral que lhe garantia independência e *status*; todavia, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, que afetam sobretudo os jovens, a levaram ao desemprego, a não conquistar a desfiliação da família de origem e a vivenciar o que Martuccelli (2007) denomina de inconsistência posicional:

Trabalhei em um lugar com muito *status* social e ao ser dispensada, tudo que havia conquistado em termos materiais acabou se perdendo (apartamento, móveis). Ainda estou desempregada, e em alguns lugares explicam que sou muito qualificada para os cargos. Continuo procurando um emprego na área, [...] no meio particular, presto concursos e processos seletivos. Recebo o incentivo de minha mãe, a qual entende a situação pela qual estou passando e que tem me apoiado de modo incondicional, inclusive financeiramente. (Mulher, Jovem Mestre, 28 anos de idade).

Para outra jovem mestre, a passagem pelo curso de mestrado e a obtenção do título lhe garantiu tanto independência quanto autonomia; todos os desafios que mencionou foram experimentados quando já havia deixado o curso, se desfilado pelo matrimônio e saído da

residência dos pais. Segundo o depoimento da jovem entrevistada, após a obtenção do título de mestre sua vida entrou em processo de contínuas alterações:

[...] com muitos trabalhos, muitas mudanças de emprego, cidades, estados, condições e estilo de vida. [...] Cada ano em uma cidade, com empregos e funções diferentes. Saída da casa dos pais, fim de um relacionamento de 6 anos, desligamento e afastamento dos empregos. Agora, estou como bolsista e pude retomar atividades esportivas e artísticas que estavam paradas desde o início da graduação. Ano que vem, terei novas mudanças com o doutorado, [pois consegui bolsa de estudos] para estudar em Barcelona. (Mulher, Jovem Mestre, 29 anos de idade)

O exemplo de um dos desafios vivenciados pela jovem, portadora de capital escolar expressivo, pois egressa de curso de pós-graduação, fornece elementos para se compreender que não é apenas a saída da juventude e o ingresso na vida adulta que vêm cada vez mais se despadronizando e impondo diferenciações nas biografias e trajetórias dos jovens e dos jovens adultos; o exemplo permite entender também que a vida adulta mesma se encontra em transição, conforme assinalaram Camarano et al. (2006).

A proposição de compreender os desafios para a conquista da independência e autonomia no processo de transição para a vida adulta de jovens entre de 23 a 30 anos, de camadas médias urbanas, com expressivo número de anos de estudos e egressos de universidade pública, foi uma opção teórica e metodológica que possibilitou identificar e analisar que as provações relativas àquelas duas dimensões da vida individual e social interpelam os sujeitos analisados durante a vivência da juventude e nos percursos para a próxima etapa do curso de vida.

Os desafios dos sujeitos deste estudo se manifestaram na passagem do ensino médio para o ensino superior, durante e posteriormente à realização e credenciamento no curso superior – graduação e pós-graduação –, seja no que diz respeito ao acesso e permanência neste nível de escolarização, seja em relação à conquista do primeiro emprego, à manutenção de uma ocupação profissional e à formação de uma carreira na esfera formal do trabalho – no caso na área do magistério, seja no acesso a aportes institucionais para viverem a condição estudantil e de trabalhadores, seja também no processo de desfiliação da família de origem e a formação de um núcleo familiar independente.

Tentar apreender e analisar as transições que as jovens e os jovens mestres empreenderam rumo à vida adulta permitiu compreender que a conquista da independência e da autonomia, na contemporaneidade, são processos que não necessariamente ocorrem ao mesmo tempo: para um conjunto de egressos aquelas conquistas objetivamente se dissociaram

e para uns poucos a independência e autonomia precisam ser apreciadas com cautela, pois os jovens não conquistaram o primeiro emprego ou uma ocupação profissional estável e nem se desfilaram da família de origem, pelo matrimônio ou saída da casa dos pais.

O uso da noção de desafio, em movimento de aproximação da noção de prova tal como trabalhada por Martuccelli (2007), pareceu ser fecunda pois permitiu evidenciar que, para os jovens que contribuíram com a pesquisa, a conquista da independência e da autonomia na contemporaneidade envolve tensões e nos remete a uma outra dissociação, a que diz respeito à distância cada vez mais visível entre o “mundo objetivo e subjetivo” dos indivíduos jovens, jovens-adultos e adultos (MARTUCCELLI, 2007, p. 101).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo, propôs-se compreender os desafios relativos à independência e autonomia que jovens egressos do Programa de Pós-graduação em Educação da FFCLRP-USP, que se titularam entre 23 e 30 anos de idade, enfrentaram em seus percursos rumo à vida adulta, em contexto histórico global e local de deslinearização e descronologização da transição, tal como vem sendo destacado pela literatura especializada das Ciências Sociais e da Educação.

Em todas as etapas desta pesquisa foi adotada a noção de desafio ou de prova (MARTUCCELLI, 2007) e de transição para a vida adulta como um “processo complexo”, que inclui um conjunto mais abrangente de trajetória, para além dos percursos que construíram entre a escola e o trabalho e no mundo do trabalho. Tentamos nos atentar ainda para o contexto histórico e para os condicionamentos estruturais que marcaram os trânsitos dos jovens pesquisados, compreendendo-os como atores sociais com capacidade de ação sobre os constrangimentos estruturais e conjunturais e sobre eles mesmos (CASAL, 1996; CASAL et al., 2006; PAIS, 2003).

As provas ou as “perturbações” que se declinaram sobre os sujeitos em seus trânsitos para a vida adulta foram apreendidas como uma questão individual, mas também como uma questão que envolve um “assunto público”. Como afirmou Mills (1982), as perturbações pessoais, no âmbito do indivíduo como entidade biográfica, vão além da sua vida íntima, das relações e ambientes locais que os afetam; os desafios envolvem, ao mesmo tempo, o mundo subjetivo dos sujeitos e o mundo objetivo no contexto histórico em que eles se encontram. Assim,

[...] a organização de muitos desses ambientes sob a forma de instituições de uma sociedade histórica como um todo, com as maneiras pelas quais os vários ambientes de pequena escala se confundem e se interpenetram, para formar a estrutura mais ampla da vida social e histórica. (ibid., p. 14-15)

A quase totalidade dos participantes da pesquisa pôde viver a adolescência como moratória social até o final do ensino médio – algumas moças e moços até a conclusão do ensino superior, inclusive. Se grande parte concluiu o ensino médio em escolas da rede privada, muitas moças e rapazes acessaram e realizaram o ensino pós-graduado (mestrado) em instituição pública de ensino – uma conquista não desprezível, dado o fato de esta etapa do ensino superior ainda ser restrita a pequenos setores e segmentos socioeconômicos de jovens brasileiros.

Todavia, para muitos deles, a inserção na esfera laboral se deu quando já frequentavam o ensino superior – mais para as mulheres do que para os rapazes. Esta situação levou muitos a construírem transições heterodoxas para a vida adulta em virtude dos desafios referentes à vivência de estatutos cruzados – jovens, estudantes e trabalhadores, com repercussões também na saída da casa dos pais, na formação de família própria e parentalidade.

Assim, a partir dos diálogos com eles estabelecidos, pode-se compreender que construíram um conjunto variável de transições para a vida adulta: algumas próximas da transição padronizada e linear, e outros realizaram transições ioiô, marcadas por idas e vindas (PAIS, 2003), sobretudo nas relações entre escola e trabalho, mas também no que diz respeito às saídas e retornos ao domicílio da família de origem – alguns ainda em condições de jovens-adultos ou adultos. Outros não completaram a trajetória, a interromperam por constrangimentos externos ou por determinação e experimentam um alongamento da juventude. Desta forma, experimentaram desafios múltiplos e variados na vivência da juventude e nos diferentes movimentos que realizaram rumo à vida adulta.

Este estudo tem ainda como resultados a constatação de que, para os jovens que contribuíram com a pesquisa, os processos de conquista da independência e da autonomia se deram em meio a tensões e de forma apartada. Essa dissociação continuou a marcar as experiências e existências sociais de grande parte deles, mesmo após a conquista do título de mestre e o ingresso na vida adulta.

Ao chegar ao final deste texto, reside a certeza de que os achados a que cheguei nos diálogos estabelecidos com os 31 jovens titulados como mestres no PPGEdu da FFCLRP-USP não poderão ser generalizados para os demais egressos daquele programa e para os outros jovens do mesmo intervalo etário com experiências similares. Se generalizações forem possíveis, só o serão em perspectiva analítica.

Contudo, resta também a certeza de que foi possível chegar a algumas respostas à questão central da investigação proposta, e, sobretudo, de que este estudo oferece a possibilidade para que outros pesquisadores delimitem novos problemas e questões de pesquisa sobre os desafios postos à conquista da independência e autonomia de jovens pertencentes às mesmas classes de idade dos jovens deste estudo, altamente escolarizados, das classes médias ou não, inseridos no meio urbano ou rural, menos como uma “provação individual” e mais como uma “questão pública” (MILLS, 1982), seja na área da Educação, nas áreas das Ciências Sociais, ou no campo dos estudos da juventude.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, H. W. **Cenas Juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo, Scritta, 1994.
- ABRAMO, H. W.; FREITAS, M. V. **Dados sobre juventude no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 1995. 23 p.
- ALMEIDA, E. et al. Jovens universitários: entre os territórios físico e numérico, diferentes processos de individuação. In: **XVIII ISA World Congress of Sociology**, Yokohama, Japão, 2014.
- ALMEIDA, E. et al. **Projeto Cidadãos inteligentes para cidades inteligentes: informe Brasil**. Ribeirão Preto, São Paulo, FFCLRP/FEUSP (Relatório PROJETO CITADEL/UIU-ALCANI-USP), 2018, mimeo.
- ALMEIDA, W. M. ProUni e o acesso de estudantes negros ao ensino superior. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23. jan.-abr. 2017.
- ARANTES E SILVA, F. **Coletivos juvenis e transição para vida adulta: desafios vividos por jovens da cidade de São Paulo**. 232 p. Tese de doutoramento em Educação. São Paulo, FEUSP, 2018.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- ARRUDA, M. R. **Prolongamento da Juventude: opção ou falta de opção?** 2004. 107 f. Dissertação de Mestrado em Demografia e Estudos Populacionais. Escola Nacional de Ciências Estatísticas, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Rio de Janeiro, 2004.
- AZANHA, J. M. P. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: EDUSP, 1992.
- BOURDIEU, P. A "Juventude" é apenas uma palavra. Entrevista com Pierre Bourdieu. **Questões de sociologia**, Rio de Janeiro: Marco Zero. 1983, p. 112-121.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jul. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 16 dez. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 jul. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 12.852**, de 05 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o

Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso em: 09 jul. 2017.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. **Estação juventude: conceitos fundamentais** – ponto de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude. Brasília: SNJ, 2014. 128p.

BRITO, A. X.; LEONARDOS, A. C. A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, 2001.

CAMARANO, A. A. Mulher idosa: suporte familiar ou agente de mudança? **Estudos Avançados**, s. l., v. 17, n. 49, p. 35-63, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9944>. Acesso em: 17 ago. 2020.

CAMARANO, A. A. Os caminhos dos jovens em direção à vida adulta. Desafios do Desenvolvimento. **Revista do IPEA** – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 1, p. 59-62, 2004.

CAMARANO, A. A. (Org.). Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição? **IPEA**, 2006.

CAMARANO, A. A. et al. A Transição para a Vida Adulta: Novos ou Velhos Desafios? **Mercado de Trabalho: Conjuntura e Análise**, v. 8, n. 21, p. 53-66, 2003.

CAMARANO, A. A. et al. Caminhos para a vida adulta: as múltiplas trajetórias dos jovens brasileiros. In: **Última década**, n. 21, CIDPA Valparaíso, 2004. p. 11-50.

CAMARANO, A. A. et al. **O processo de constituição de família entre os jovens: novos e velhos arranjos**. In: CAMARANO, Ana Amélia (Org.). Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição? Rio de Janeiro, Ipea, 2006, p. 199-224.

CARDOSO, A. Transições da escola para o trabalho no Brasil: persistência da desigualdade e frustração de expectativas. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 51, n. 3, p. 569-616, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=0011-52582008000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 ago. 2020.

CARDOSO, A. Juventude, trabalho e desenvolvimento: elementos para uma agenda de investigação. **Caderno CRH**, Salvador, v. 26, n. 68, p. 293-314, mai-ago. 2013.

CASAL, J. Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del Siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración, **Revista Española de Investigaciones Sociológicas**, n. 75, p. 295-316, 1996.

CASAL, J.; GARCIA, M.; MERINO, R.; QUESADA, M. Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. **Papers, Revista de Sociologia**, Universitat Autònoma de Barcelona, 79, 2006.

CASAL, J.; MASJOAN, J.; PLANAS, J. Elementos para un Análisis Sociológico de la Transición a la Vida Adulta, **Política y Sociedad**, Barcelona, n. 1, p. 97-104, 1988.

CGEE. **Mestres e doutores 2015** - Estudos da demografia da base técnico-científica brasileira. Brasília, DF: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2016. 312p.

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

DAZZANI, M. V. M.; LORDELO, J.A.C. A importância dos estudos com egressos na avaliação de programas. In: LORDELO, J.A.C.; DAZZANI, M.V.M. (orgs.). **Estudos com estudantes egressos: concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas**. Salvador: EDUFBA, 2012. 173 p.

DEBERT, G. G. Velhice e o curso da vida pós-moderno, **Revista USP**, n. 42, p. 70-83, jun./ago., 1999.

DEBERT, G. G. A dissolução da vida adulta e a juventude como valor. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 16, n. 34, p. 49-70, jul./dez. 2010.

DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Lisboa, Portugal, Instituto Piaget, 1994.

DU BOIS-REYMOND, M.; LÓPEZ BLASCO, A. Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos. **Revista de Estudios de Juventud**, no. 65: Políticas de Juventud en Europa, 2004. p. 11-29.

EGRIS (EUROPEAN GROUP FOR INTEGRATED SOCIAL RESEARCH). Misleading Trajectories: Transition Dilemmas of Young Adults in Europe. **Journal of Youth studies**, v. 4, n. 1, 2001.

FALCÃO, N. M. **É pesado, mas vou levando: jovens de Manaus entre a escola e o trabalho**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense: Niterói, 2014.

FALCÃO, N. M. **Possibilidades de compreensão da transição para a vida adulta na atualidade**. 37ª Reunião Nacional da ANPED – out. 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT03-4340.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2017.

FERNANDEZ, A. F. **Efeitos do território sobre processos de transição para a vida adulta: estudo de caso do Município de São Gonçalo**. 2012. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2012.

FERRETTI, C. J.; MADEIRA, F. R. Educação/Trabalho: reinventando o passado? **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 80, p. 75-86, fev. 1992.

FLEURY, S. Do welfare state ao warfare state. **Conjuntura Política Brasileira**, Rio de Janeiro, Dossiê n. 2, jun. 2013.

FORQUIN, J. C. **Relações entre gerações e processos educativos: Transmissões e transformações, comunicação apresentada no Congresso Internacional Co-Educação de Gerações**, São Paulo, SESC, outubro de 2003. Disponível em: <http://www.sescsp.org.br/sesc/images/upload/conferencias/83.rtf>. Acesso em: 22 jun. 2005.

GALLAND, O. **Sociologie de la jeunesse**. Paris: Armand Colin, 1997.

GALLAND, O. Adolescence, Post-Adolescence, Youth: Revised Interpretations. **Revue française de sociologie**, 2003/5 Vol. 44, p. 163-188. Disponível em: <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-sociologie-2003-5-page-163.htm>. Acesso em: 20 mar. 2019.

GINZEL, F. **É tempo de travessia: os múltiplos caminhos de jovens universitários para a vida adulta**. Dissertação de Mestrado. Sorocaba: UFSCar, 2017.

GUERREIRO, M. D. **Trabalho, família e gerações: conciliação e solidariedades**. Lisboa: CIES/ISCTE, 1998.

GUERREIRO, M. D.; ABRANTES, P. **Transições incertas**. Os jovens perante o trabalho e a família. 2 ed. Lisboa, Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego, Direção Geral de Estudos, Estatística e Planeamento. Lisboa, 2007.

GUIMARÃES, N.; MARTELETO, L.; BRITO, M. Trajetórias e transições. Os múltiplos caminhos de jovens brasileiros no mercado de trabalho. **13º Congresso Internacional da Associação de Estudos Brasileiros (BRASA)**. Providence, Estados Unidos, 2016. (mimeo)

HASENBALG, C. **A transição da escola ao mercado de trabalho**. In: HASENBALG, C.; SILVA, N. V. (Org.). **Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003. p. 147-172.

HASENBALG, C. Estatísticas do Século XX: Educação. In: **IBGE**. Estatísticas do Século XX. Rio de Janeiro: Centro de Documentação e Disseminação de Informações, 2006.

IANNI, O. A sociologia e o mundo moderno. **Revista USP**, p. 145-154, set.-nov. 1989.

LEITÃO E MELLO, J. **Transições para a vida adulta: os jovens da região metropolitana do Rio de Janeiro**. 2005. 148 f. Dissertação de Mestrado em Demografia e Estudos Populacionais. Escola Nacional de Ciências Estatísticas, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Rio de Janeiro, 2005.

LEITÃO E MELLO, J.; CAMARANO, A. A. Transições para a vida adulta: os jovens da região metropolitana do Rio de Janeiro. **XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP**. Caxambu – MG, Brasil, 2006.

LEME, V. B. R. et al. Programa de Habilidades Sociais para Adolescentes em Contextos Sociais Vulneráveis. **Psico-USF**, Itatiba, v. 21, n. 3, p. 595-608, Dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712016000300595&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 out. 2019.

LEONE, E. L. **Estudo exploratório do destino social e laboral dos egressos do Programa de Pós-graduação em Educação da FFCLRP/USP (2013-2015)**. Iniciação Científica do Programa Institucional (sem bolsa). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

LOPES, V. V. et al. Estudo da trajetória profissional dos Egressos do programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP - 1990-2000.

In: **V Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**, 2002, Águas de Lindóia. Pós-graduação e pesquisa em Educação no Brasil, Região Sudeste: tendências e desafios, 2002.

MADEIRA, F. R. Os jovens e as mudanças estruturais na década de 70: questionando pressupostos e sugerindo pistas. **Cad. Pesq.**, São Paulo, v. 58, p. 15-48, ago. 1986.

MADEIRA, F. R. Pobreza, escola e trabalho: convicções virtuosas, conexões viciosas. **São Paulo em Perspectiva**, v. 7, n. 1, p. 70-83, jan.-mar. 1993.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. "La juventud es más que una palabra". In: MARGULIS, M. (Org.). **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, maio/ago., p. 289-300, 2004.

MARTUCCELLI, D. **Gramáticas del Individuo**. 1 ed. Buenos Aires: Losada, 2007. p. 504.

MARTUCCELLI, D. Qu'est-ce qu'une sociologie de l'individu moderne? Pour quoi, pour qui, comment? **Sociologie et Sociétés**, [s.l.], v. 41, n. 1, p.15-33, mar. 2009. Disponível em: <https://www.erudit.org/fr/revues/socsoc/2009-v41-n1-socsoc3338/037905ar.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2019.

MELLO, J. L. **Jovens em mudança: padronização e despadronização da transição para a vida adulta no Brasil**. 2015. 204 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

MILLS, C. W. **A Imaginação Sociológica**, Rio de Janeiro. Zahar, 1982.

NEVES, C. E. B. Ensino Superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão. **Congresso da Associação de Estudos Latino Americanos – LASA**. São Francisco, Califórnia. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/geu/Artigos%202012/Clarissa%20Baet%20a%20Neves.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

NOVAES, R. O campo das políticas públicas de juventude: processos, conquistas e limites. In: MONTECHIARE, R.; MEDINA, G. (Orgs.). **Juventude e educação: identidades e diretos**. São Paulo: FLACSO, 2019. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2019/02/Juventude_educacao.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

OLIVEIRA, E. L.; RIOS-NETO, E. L. G. Transições: mercado de trabalho, formação de família e saída da escola. O caso brasileiro. In: **I Congreso de la Asociación Latino-Americana de Población**. Caxambu: Asociación Latino-Americana de Población, 2004.

OLIVEIRA, R. P.; SOUZA, S. M. Z. L. A avaliação de curso uma dimensão da avaliação na universidade. In *Revista ADUSP*, outubro, 1999.

OLIVEIRA, R. P.; SOUZA, S. M. Z. L. Avaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP. In *Estudos e Documentos*, FEUSP, no. 44, 2003.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude - alguns contributos. **Análise Social**, v. 25, n. 105-106, p. 139-165, 1990.

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

PAIS, J. M. **Ganchos, Tachos e Biscates: jovens, trabalho e futuro**. 4. ed. Berlin: GD Publishing, Edições Machado, 2016. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/24070/1/ICS_JMPais_Ganchos.pdf. Acesso em: 20 mar. 2019.

PAIS, J. M.; CAIRNS, D.; PAPPÁMIKAIL, L. Jovens europeus: Retrato da diversidade. **Tempo Social**, v. 17, n. 2, p. 109-140, 2005.

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, ANPED, n. 5/6, 1997.

PIMENTA, M. M. **Jovens em transição, um estudo sobre o processo de transição para a vida adulta entre estudantes universitários em São Paulo**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. 2001.

PIMENTA, M. M. "Ser jovem" e "ser adulto": identidades, representações e trajetórias. 2007. 463 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PINTO, J. M. R. O acesso à educação superior no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 727-756, 2004.

QUINTANEIRO, T. et al. **Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

RAMALHO, Z. **O vento vai responder**. UMG: 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hhjZ0yiFgfk>. Acesso em: 18 jul. 2018.

REGUILLO, R. Las culturas juveniles: um campo de estudio. Breve agenda para la discusión. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 23, p. 103-117, maio/ago. 2003.

RIBEIRO, C. A. C. Desigualdades nas transições para a vida adulta (1996 e 2008). **Sociologia & Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 04-02: outubro, 2014, p. 433-473.

SALATA, A. R. Quem é a classe média no Brasil? Um estudo sobre identidades de classe. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 58, n. 1, 2015, p. 111-149.

SANTOS, R. S. **E depois da escola? Desafios de jovens egressos do ensino médio público na cidade de São Paulo**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SILVEIRA, O. M. C.; CARVALHO, L. T. Estratégias metodológicas para pesquisa com egressos. In: LORDELO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. M. (Orgs.). **Estudos com estudantes egressos: concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas**. Salvador: EDUFBA, 2012. 173 p.

SINGLY, F. Las formas de terminar y de no terminar la juventud. In: GAVIRIA, S. (Ed.). **Autonomia de la juventud en Europa**. Madrid, INJUVE, 2005, p. 111-121.

SOUSA, F. **O que é “ser adulto”?** As práticas e representações sociais – A sociologia do adulto. Universidade Nova de Lisboa. 2008. Disponível em: <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/395.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2017.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação da Pós-Graduação em Educação: revisando contribuições elaboradas a partir dos anos 80. In: **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 26, p. 111-122, 2002.

SPOSITO, M. P. **Juventude e escolarização** (1980-1998). Brasília: MEC/ Inep, 2002.

SPOSITO, M. P. **Os jovens no Brasil**: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. São Paulo, Ação Educativa, 2003.

SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. (Orgs.), **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 87-128.

SPOSITO, M. P. **O estado da arte sobre Juventude na Pós-Graduação brasileira**: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). Belo Horizonte: Ed. Argumentum, 2009.

SPOSITO, M. P.; SOUZA, R. Desafios da reflexão sociológica para a análise do ensino médio no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora (Org.). **Sociologia do ensino médio**: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014, p. 33-62. Disponível em: <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/45285>. Acesso em: 12 dez. 2018.

SPOSITO, M. P. et al. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 44, 2018.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TARTUCE, G. L. B. P. **Tensões e intenções na transição escola-trabalho**: um estudo das vivências e percepções de jovens sobre os processos de qualificação profissional e (re)inserção no mercado de trabalho na cidade de São Paulo. 2007. 441 f. Tese (Doutorado) – 330. Curso de Sociologia, Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

TORRES, A. Casamento: tempos, centramento, gerações e gênero. **Caderno CRH**, Salvador, v. 17, n. 42, 2004, p. 405-429.

USP.FFCLRP.DEDIC. **Avaliação institucional – 2010-2014**. Ribeirão Preto: DEDIC/FFCLRP, 2015.

USP.FFCLRP.DP. **Proposta de criação do Programa de Pós-Graduação em Educação na FFCLRP-USP**. Ribeirão Preto: FFCLRP, 2009.

USP.FFCLRP.PPGEDU. **Relatório quadrienal do Programa de Pós-graduação em Educação (mestrado) da FFCLRP-USP – 2013-2016**. Ribeirão Preto: FFCLRP, 2017.

VAN DE VELDE, C. La entrada en la vida adulta. Una comparación europea. **Revista de Estudios de Juventud**, n. 71, Dic., p. 55-65, 2005.

7 APÊNDICES

APÊNDICE 1

Quadro 1.1 – Dados sociodemográficos das jovens mulheres mestres, 2020

Nº Jovem Mulher Mestre	Idade Ingres Pós	Ano Nas.	Local/Estad. Nascimento	Cor Da Pele	Sexo	Or. Sexual	Est. Civil	Prole	Trab. Pai	Trab. Mãe	Esc. Pai	Esc. Mãe	Rend. Média Mens Fam. Origem	Auto Percepção Classe Fam. Origem	Rend. Mensal Família Constituída
1	25	1986	Sertãozinho/SP	Branca	F	Heter	Casad	Sim	Empregad. Cart Ass	Do lar	EMédio completo	EMédio completo	3 a 5 SM	CMédia Baixa	3 a 5 SM
2	23	1989	Ribeirão Preto/SP	Branca	F	Heter	Casad	Sim	Funcion. Público	Do lar	ESuperior Completo	EMédio Completo	10 a 20 SM	CMédia Média	5 a 10 SM
3	28	1984	Sertãozinho/SP	Branca	F	Heter	Solt	Não	Autônomo	Funcion. Pública	EFundamental incompleto	ESuperior Completo	5 a 10 SM	CMédia Média	5 a 10 SM
4	27	1986	Ribeirão Preto/SP	Branca	F	Heter	Solt	Não	Empresário/ Empregador	Diarista	EMédio completo	EMédio completo	10 a 20 SM	CMédia Média	5 a 10 SM
5	24	1987	Ribeirão Preto/SP	Branca	F	Heter	União estável	Não	Empresário/ Empregador	Empregad. Cart Ass	ESuperior Completo	ESuperior Incompleto	10 a 20 SM	CMédia alta	10 a 20 SM
6	28	1985	Ribeirão Preto/SP	Branca	F	Heter	Solt	Não	Empregad. Cart Ass	Empregad. Cart Ass	EMédio completo	EMédio completo	3 a 5 SM	CMédia Baixa	5 a 10 SM
7	28	1985	Ribeirão Preto/SP	Branca	F	Heter	Solt	Não	Militar	Do lar	EMédio completo	EFundamental completo	5 a 10 SM	CMédia Média	Sem renda
8	23	1990	Franca/SP	Branca	F	Heter	Solt	Não	Funcion. Público	Funcion. Pública	Pós-graduação	Pós-graduação	10 a 20 SM	CMédia alta	1 a 3 SM
9	27	1984	Jardinópolis-SP	Branca	F	Heter	Casad	Sim	Empregad. Cart Ass	Empregad. Cart Ass	EMédio completo	EFundamental incompleto	3 a 5 SM	CMédia Média	5 a 10 SM
10	24	1989	Ribeirão Preto/SP	Branca	F	Heter	União estável	Não	Funcion. Público	Profissional liberal	Pós-graduação	ESuperior Completo	3 a 5 SM	CMédia Média	5 a 10 SM
11	23	1990	Americana/SP	Branca	F	Heter	Casad	Não	Profissional liberal	Profissional liberal	EMédio completo	EMédio completo	3 a 5 SM	CMédia Média	3 a 5 SM
12	25	1986	São Paulo-SP	Branca	F	Heter	Casad	Não	Profissional liberal	Profissional liberal	ESuperior incompleto	ESuperior incompleto	1 a 3 SM	CMédia Média	5 a 10 SM
13	28	1987	Castanhal/PA	Branca	F	Heter	Casad	Não	Empresário/ Empregador	Empregad. Cart Ass	Pós-graduação	ESuperior completo	5 a 10 SM	CMédia alta	3 a 5 SM

14	28	1986	Altinópolis/SP	Branca	F	Heter	Solt	Não	Autônomo	Do lar	EFundamental incompleto	EMédio incompleto	3 a 5 SM	CMédia Baixa	3 a 5 SM
15	27	1987	Serrana/SP	Parda	F	Heter	Casad	Sim	Autônomo	Autônoma	EFundamental incompleto	EFundamental incompleto	1 a 3 SM	CMédia Baixa	3 a 5 SM
16	23	1990	Ribeirão Preto/SP	Branca	F	Heter	Solt	Não	Empresário/ Empregador	Funcion. Pública	ESuperior incompleto	EMédio completo	1 a 3 SM	CMédia Média	1 a 3 SM
17	23	1990	Ribeirão Preto/SP	Branca	F	Heter	Casad	Não	Funcion. Público	Funcion. Pública	ESuperior completo	ESuperior completo	10 a 20 SM	CMédia alta	3 a 5 SM
18	24	1989	Ribeirão Preto/SP	Branca	F	Heter	Casad	Não	Empresário/ Empregador	Funcion. Pública	ESuperior completo	EMédio completo	3 a 5 SM	CMédia Média	5 a 10 SM
19	27	1984	Ribeirão Preto/SP	Branca	F	Heter	União estável	Não	Profissional liberal	Empregad. Cart Ass	ESuperior completo	EMédio completo	3 a 5 SM	CMédia Média	5 a 10 SM
20	25	1986	São José do Rio Preto/SP	Branca	F	Heter	Casad	Sim	Empresário/ Empregador	Funcion. Pública	ESuperior completo	ESuperior incompleto	5 a 10 SM	CMédia Baixa	3 a 5 SM
21	23	1989	Ribeirão Preto/SP	Branca	F	Heter	Solt	Não	Funcion. Público	Empregad. Cart Ass	ESuperior completo	ESuperior incompleto	10 a 20 SM	CMédia Média (Bolsa Capes)	1 a 3 SM
22	28	1983	Ribeirão Preto/SP	Branca	F	Heter	Casad	Não	Autônomo	Funcion. Pública	EFundamental completo	EFundamental incompleto	3 a 5 SM	CMédia Baixa	5 a 10 SM
23	25	1989	Ribeirão Preto/SP	Branca	F	Heter	Solt	Não	Autônomo	Funcion. Pública	EMédio completo	ESuperior completo	1 a 3 SM	CMédia Média	3 a 5 SM
24	26	1988	Ribeirão Preto/SP	Branca	F	Heter	Solt	Não	Autônomo	Funcion. Pública	EFundamental incompleto	EMédio completo	1 a 3 SM	CMédia Baixa	1 a 3 SM
25	25	1990	Franca/SP	Branca	F	Heter	Solt	Não	Autônomo	Funcion. Pública	ESuperior incompleto	Pós- graduação	3 a 5 SM	CMédia Média	1 a 3 SM
26	22	1993	Ribeirão Preto/SP	Branca	F	Assex	União estável	Não	Profissional liberal	Funcion. Pública	ESuperior completo	Pós- graduação	10 a 20 SM	CMédia alta	1 a 3 SM

Quadro 1.2: Dados sociodemográficos dos jovens homens mestres, 2020

Nº Jovem Homem Mestre	Idade Ingres Pós	Ano Nas.	Local/Estad. Nascimento	Cor Da Pele	Sexo	Or. Sexual	Est. Civil	Prole	Trab Pai	Trab. Mãe	Esc. Pai	Esc. Mãe	Rend. Média Mens Fam. Origem	Auto Per cepção Classe Fam. Origem	Rend. Mensal Família Constituída
1	28	1984	Ribeirão Preto/SP	Branca	M	Heter	Casad	Sim	Empregad. Cart Ass	Diarista	EFundam. Incompleto	EFundam. Incompleto	3 a 5 SM	CMédia Baixa	5 a 10 SM
2	26	1987	Sorocaba/SP	Branca	M	Heter	Un.Est	Não	Funcion. Público	Autônoma	ESuperior Completo	EMédio Incompleto	10 a 20 SM	CMédia Média	Bolsista No Exterior
3	28	1987	Ribeirão Preto/SP	Branca	M	Heter	Solt	Não	Empresário/ Empregador	Funcion. Pública	ESuperior Completo	ESuperior Completo	5 a 10 SM	CMédia Média	3 a 5 SM
4	23	1992	Mococa/SP	Parda	M	Heter	Solt	Não	Funcion. Público	Empregada Cart.Ass	ESuperior Incompleto	ESuperior Incompleto	3 a 5 SM	CMédia Média	1 a 3 SM
5	24	1990	Ribeirão Preto/SP	Branca	M	Heter	Solt	Não	Funcion. Público	Funcion. Pública	EMédio Completo	ESuperior Completo	5 a 10 SM	CMédia Baixa	3 a 5 SM

APÊNDICE 2

Quadro 2: Jovens Mestres – Trajetórias de escolarização – Ensino Médio à Pós-Graduação *stricto sensu*

Nº Jovem M/H e Ano Nasc.	Ensino Médio		Ensino Superior				Pós Lato Sensu Antes do Mestrado		Pós Lato Sensu Durante Mestrado		Pós Lato Sensu Após o Mestrado		Doutorado	
			1		2									
	Mod.	Nat.IES	Curso	N. IES	Curso	N. IES	Curso	N. IES	Curso	N. IES	-	-	S/ N	Curso e Natureza IES Obs
M1-1986	Regular	Particular	Pedagogia	Públ-USPRP	-	-	-	-					N	Escolheu por não continuar
M2-1989	Regular	Particular	Ciências Sociais	Públ-UNESP	História	Partic.	-	-	Letramento	Part.	-	-	N	Aspirava o DO na USPR; com filhos, desistiu
M3-1984	Regular	Particular	Letras	Particular	Pedagogia	Públ-USPRP							N	Cursos Educ. Não formal
M4-1986	Regular e Profissional	Pública1	Matemática	Públ-USP	Pedagogia	Particular							N	Tentou outra IES, mas não conseguiu ingressar
M5-1987	Regular	Particular	Pedagogia	Públ-USPRP	Geografia	Particular							N	Aspira o DO na USPRP
M6-1985	Regular	Pública2	Pedagogia	Públ-USPRP	-	-	Sim	Pública	-	-	-	-	N	Cursos Educ. Não formal
M7-1985	Regular	Pública3	Pedagogia	Públ-USPRP	-	-	-	-	-	-	-	-	S	Educação/Concl. UNESP
M8-1990	Regular	Particular	Pedagogia	Públ-USPRP	História, em IES part. após o Mestrado		EAD	Particular	-	-	-	-	N	Escolheu por não continuar
M9-1984	Regular	Pública4	História	Públ-UNESP	Pedagogia	Públ-USPRP	-	-	-	-	-	-	S	Educação/Concl. UNESP
M10-1989	Regular	Particular	Pedagogia	Públ-USPRP		-	-	-	-	-	-	-	N	Cursos Educ. Não formal

M11-1990	Regular	Particular	Pedagogia	Públ-USPRP	-	-	-	-	-	-	-	-	N	<i>Aspira o DO na USPRP</i>
M12-1986	Regular	Particular	Pedagogia	Públ-USPRP	-	-	-	-	-	-	-	-	N	<i>Migrou para o exterior</i>
M13-1987	Regular	Particular	Educ. Física	Bach-USPRP Lic. UFSCar	-	-	-	-	-	-	-	-	N	<i>Migrou p/outra região do estado de S.Paulo</i>
M14-1986	Regular	Particular	História	Públ-UNESP									N	<i>Escolheu por não continuar</i>
M15-1987	Regular	Pública 5	História	Particular	Geografia	Particular	Semi-pres.	Particular	-	-	-	-	N	<i>Aspira o DO na USPRP</i>
M16-1990	Regular	Púb e Par	Pedagogia	Públ-USPRP	-	-	-	-	-	-	-	-	N	<i>Escolheu reintegrar-se à esfera do trabalho</i>
M17-1990	Regular	Particular	Bib e C.Inf.	Públ-USPRP	-	-	Sim	Pública	EAD Psicomotric.	Part.	-	-	S	<i>Psicologia na USPRP, em andamento</i>
M18-1989	Regular	Pública 6	Pedagogia	Públ-USPRP	-	-	Sim EAD	Particular	-	-	-	-	N	<i>Cursos Educ. Não formal</i>
M19-1984	Regular	Particular	Ed. Artística (inconcluso)	Particular	Pedagogia	Públ-USPRP	-	-	-	-	-	-	N	<i>Não foi possível dar continuidade</i>
M20-1986	Regular	Particular	Psicologia	Públ-UELPR		-	Sim	Pública		-	Sim	Psicoped	N	<i>Cursos Educ. Não formal</i>
M21-1989	Regular	Particular	Pedagogia	Públ-USPRP	-	-	-	-	-	-	-	-	S	<i>Linguística - UFSCar</i>
M22-1983	Regular e Profissional Magistério	Pública 7	Pedagogia	Públ-USPRP	-	-	-	-	-	-	-	-	N	<i>Escolheu por não continuar</i>
M23-1989	Regular	Pública 8	Pedagogia	Particular	-	-	Sim Semi Presenc.	Pública	-	-	-	-		<i>Cursos Educ. Não formal</i>
M24-1988	Regular	Pública 9	Letras	Públ-UNESP	-	-	-	-	-	-	-	-	N	<i>Escolheu por não continuar</i>
M25-1990	Regular	Pública 10	Pedagogia	Públ-USPRP	-	-	-	-	-	-	-	-	N	<i>Escolheu fazer intercâmbio no exterior</i>

M26-1993	Regular	Particular	Pedagogia	Públ-USPRP	-	-	-	-	-	-	-	-	N	<i>Na ausência de DO/Educ USPRP, esfera do Trabalho</i>
H1-1984	Regular	Pública	História	Públ-UNESP	-	-	Sim	Particular	-	-	Sim	Particular	N	<i>Escolheu por não continuar</i>
H2-1987	Regular	Particular	Letras	Públ-USP	-	-	-	-	-	-	-	-	S	<i>Educação -USP- FEducação</i>
H3-1987	Regular	Particular	Química	Públ-USPRP	-	-	-	-	-	-	-	-	N	<i>Escolheu por não continuar</i>
H4-1992	Regular	Pública	Ciências Sociais	Públ-UNIFAL	História	Particular	-	-	-	-	EAD	Particular	N	<i>Tentou outra IES, mas não conseguiu ingressar</i>
H5-1990	Regular	Particular	Ed. Física Bacharelado	USP-RP	Ed.Física Licenciado	Particular (EAD)	-	-	-	-	-	-	N	<i>Escolheu por não continuar</i>

APÊNDICE 3

Quadro 3 – Jovens Mestres – Trajetórias de escolarização e integração a esfera do trabalho: antes (Ensino Médio e Superior), durante e após o Mestrado

Nº Jovem Mulher/ Homem Mestre e Ano Nasc.	Antes do Ingresso na Pós-Graduação Idade que ingressou na esfera do trabalho e ocupação/ões					Durante a realização da Pós-Graduação	Após a conclusão da Pós- Graduação – Mestrado
	Durante o Ensino Fundamental	Durante o Ensino Médio	Após Ensino Médio	Durante o Ensino Superior	Após o Ensino Superior	Ocupação(ões)	Ocupação(ões)
	Idd/ocupação(ões)	Idd/ocupação(ões)	Idd/ocupação(ões)	Idd/ocupação(ões)	Idd/ocupação(ões)		
M1- 1986	-	-	18 anos, professora assistente, Escola Particular s/contrato.	2005 – 2008 Bolsista CNPq	Acesso a cargo público no magistério da Ed. Básica, rede pública municipal de ensino	2011 - 2013 Idem Bolsista Capes	Idem
M2- 1989	-	-	-	2007 – 2010 21 anos, Professora na EB, s/ contrato formal	-	2012 - 2014 Bolsista Capes	Professora na Educação Básica na rede pública estadual de ensino e na rede privada
M3- 1984	-	-	21 anos, Assistente de vendas, c/contrato formal	2004 – 2006 e 2007 - 2010 Professora eventual na rede pública estadual de ensino Estágio em monitoria de exposição, SESC Bolsista Iniciação Científica, PUB	Idem	2012 - 2015 Idem Professora na EB, contratada, em rede pública municipal de ensino	Idem
M4- 1986	-	-	-	2006 – 2011 Bolsista CAPES 25 anos, Professora da rede privada, c/ contrato formal	Idem	2013 - 2015 Bolsista CAPES de estudos	Professora de Matemática em IE particular, c/contrato formal Um ano de desemprego, após Professora Substituta do Magistério Superior em IFES

M5-1987	-	-	-	2005 - 2008 21 anos, Professora em rede pública municipal de ensino e Estágio remunerado	Acesso a cargo público na área do magistério da EB, rede pública municipal de ensino	2011 - 2013 Idem	Idem Professora da EB em IE particular e Professora do Magistério Superior em IES particular Bolsista Professor Formador Local do PNAIC, Ministério da Educação
M6-1985				2004 - 2007	22 anos, professora, c/ contrato formal	2013 - 2015 Idem	Acesso a cargo público no magistério da Ed. Básica em rede pública municipal de ensino
M7-1985			19 anos, auxiliar de consultório dentário, c/contrato formal	Não trabalhou	não trabalhou	Bolsa de estudo	Bolsa de estudo no Doutorado
M8-1990	-	-	-	22 anos, Professora da EB, contrato formal	Desemprego	Bolsista FAPESP	Professora da EB, contrato temporário, rede pública municipal de ensino
M9-1984	-	-	18 anos, Balconista, s/contrato formal	Optou por não trabalhar	Optou por não trabalhar	Bolsista Fapesp	Doutorado – Bolsista Fapesp, Professora da EB, c/contrato formal e Docente em IES pública
M10-1989	-	-	17 anos, Recreadora, s/contrato formal	Estágio remunerado, escola particular	Acesso a cargo público na área do magistério da EB, em rede pública municipal de ensino	Idem	Idem
M11-1990	-	-	-	-	23 anos, Professora na EB, c/contrato formal	Professora na EB Escola particular, c/contrato Pedagoga Hospitalar c/contrato	Docente no ensino superior em IES particular
M12-1986	-	-	17 anos, Atendente de loja, s/ contrato formal	Auxiliar em Escola de Matemática, Kumon,	Acesso a cargo público, magistério na ED, em rede pública municipal de ensino	Idem, Bolsista Capes	Professora de Língua Inglesa, Escola particular, c/contrato Migra para o exterior; Professora, via remota, de Língua Inglesa, c/contrato formal
M13-1987	-	-	-	22 anos,	Instrutora de atividades infanto-	Idem	Monitora de Esporte, SESC, c/contrato formal

				Estágio remunerado, em musculação e hidroginástica, Bolsista Ministério da Saúde	juvenis, SESC, c/contrato formal	Monitora de esporte, SESC	
M14-1986			20 anos, Secretária, c/ contrato formal	Idem Professora na EB, contrato Rede pública municipal de ensino Bolsista PUB/USP	Professora na EB, contrato Rede pública municipal de ensino	Professora na EB, contrato Rede pública municipal de ensino	Professora na EB, Escola Social Filantrópica Confessional, c/contrato formal
M15-1987	-	-	-	2007-2014 Professora na EB, Escolas Particulares s/contrato Professora substituta na rede pública estadual de ensino	2014 Acesso cargo público Magistério EB, rede pública estadual de ensino Professora na EB. c/contrato Redes públicas municipais de ensino	2015 – 2018 Novamente Cargo público Magistério da EB, rede pública estadual de ensino	Cargo público Magistério da EB, rede pública estadual de ensino Acesso Professora na EB, c/contrato, rede pública municipal de ensino
M16-1990	-	16 anos, auxiliar administrativa c/ contrato formal	-	Secretária, c/ contrato formal de trabalho Bolsista PUB	-	Bolsista CAPES	Call center de emergências médicas
M17-1990	14 anos de idade, como professora de violão particular	Idem	Idem	Idem	-	Bolsista CAPES	Desemprego por um ano Docente ensino superior IES particular c/contrato formal
M18-1989	-	-	18 anos, estágio remunerado em Instituto de pesquisa	2007 - 2010 Idem	Professora da EB, em Associação Educacional assistencial, c/contrato formal	2013 - 2016 Acesso a cargo público, Magistério EB, em rede pública municipal de ensino	Idem

M20-1986	-	-	-	2005 - 2009	Psicóloga clínica, em Instituto de Análise do Comportamento	Idem	Idem
M21-1989	-	-	20 anos, Monitora, Fundação Feira do Livro, s/contrato formal	2008 – 2012 Bolsista CNPq	2013 Cargo público no Magistério da EB, em rede pública municipal de ensino (I) (2013-2014)	Docente do Ensino Superior em IES privada, com contrato formal Cargo público no magistério da EB em rede pública municipal de ensino (II)	Cargo público no magistério da EB em rede pública municipal de ensino (II) Docente do Ensino Superior em IES privada, com contrato formal Professora na EB, Escola de aplicação de IFES, c/contrato formal
M22-1983			19 anos, cargo público do Magistério da EB em rede pública municipal de ensino (Hab.Magistério)	Idem	Idem	Idem	Idem Função de direção em escola da mesma rede pública de ensino
M23-1989	-	17 anos, Vendedora, c/contrato formal		2008-2010 Recepcionista, c/contrato formal Assistente de sala de aula e Assistente de Coordenação Pedagógica, escola particular, c/contrato formal	2012 - 2014 Professora substituta na Educação Básica da rede pública estadual 2011-2013 Professora na Educação Básica, escola particular, c/contrato formal	2014-2017 Cargo público no Magistério EB, em rede pública municipal de ensino	idem
M24-1988	-	-	-	2006 – 2009 19 anos Professora, s/contrato formal em ONG	2012, 2013 Assistente Educacional, Professora de Inglês, IES privadas, c/contrato	2014 – 2016 Bolsista CAPES Professora no Instituto Liceu Contemporâneo, c/contrato formal	Professora na EB, Escola Social Filantrópica Confessional, c/contrato formal

					Professora de Comunicação Oral e Escrita, SENAI c/contrato formal	Desemprego p/ 9 meses	
M25-1990	-	2005 – 2007 -	-	2009 – 2012 Bolsista Fapesp	2013 – 2016 22 anos 1) Cargo público no Magistério da EB, em rede pública municipal de ensino;	2015 2) Cargo público no Magistério da EB, em rede pública municipal de ensino;	Abandona cargo público e realiza curso de intercâmbio cultural no exterior
M26-1993	-	2008 – 2010 -	-	2011 – 2015 Bolsista CNPq 19 anos, Auxiliar de Sala, s/contrato formal	-	2015 – 2017 Bolsista CAPES	Professora na EB, IE particular, c/contrato formal
H1-1984	-	2000 – 2002 -	-	2004 – 2007 -	23 anos, Professor celetista na EB, rede pública municipal de ensino Professor Celetista, EB, IEs particulares	2012 – 2015 Cargo público Magistério da EB, rede pública estadual de ensino Cargo público Magistério da EB, rede pública municipal Professor celetista na EB, SESI Professor no Magistério Superior em IES particular	Cargo público Magistério da EB, rede pública municipal de ensino Acesso a função de Direção e de Assessoramento Pedagógico na mesma rede pública municipal
H2-1987	-	-	-	2007 – 2011 -	Pesquisador, bolsista CAPES	2013 – 2015 Bolsista CAPES	Supervisor Técnico II, c/contrato formal PMSP

					Professor na EB, c/contratado temporário, rede pública estadual de ensino		Professor na EB, IE particular, c/contrato formal Professor Magistério Superior em IES particular
H3-1987	-	-	-	2009 – 2014 Técnico de Laboratório, IES pública, c/contrato formal	Idem	2015 – 2018 Idem	Idem
H4-1992	-	-	-	2010 – 2014 -	-	2015 – 2018 1) Professor na EB, contratado pela rede pública estadual de ensino 2) Professor celetista na EB, Rede pública municipal 3) Professor no Magistério Superior, IES privada	Idem 1 e 3 Voltou a fazer Ensino Superior, outro curso
H5-1990	-	-	-	2010 – 2013 2013 – 2015 19 anos, estágio remunerado, s/contrato Academia	Estágio remunerado em áreas esportivas	2014 – 2016 -	Desemprego por 6 meses. Professor na EB, em rede pública municipal de ensino

APÊNDICE 4

Questionário aplicado aos integrantes do conjunto representativo de egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFCLRP/USP 2013-1º semestre de 2018, com até 30 anos de idade

I. Caracterização sociodemográfica

1. Nome completo:
2. Idade:
3. Cidade onde nasceu:
- 3.1 Estado:
4. Cidade em que morava quando cursou o Mestrado na FFCLRP-USP:
- 4.1 Estado:
5. Cidade em que mora atualmente:
- 5.1 Estado:
6. Sexo: 6.1M () 6.2 F ()
7. Orientação sexual:
 - 7.1 Heterossexual ()
 - 7.2 Homossexual ()
 - 7.3 Bissexual ()
 - 7.4 Assexual ()
 - 7.5 Transexual ()
 - 7.6 Pansexual ()
 - 7.8 Outro _____
8. Autodeclaração da cor da pele: _____
9. Estado Civil:
 - 9.1 Solteiro ()
 - 9.2 Casado ()
 - 9.3 União Estável ()
 - 9.4 Divorciado/separado ()
 - 9.5 Viúvo ()
 - 9.6 Outro ()
- 9.7 Se é casado(a) (se foi casado/a), se tem união estável, se é divorciado(a)/separado(a) ou viúvo(a), desde que ano vive tal condição?

10. Tem filhos?
 - 10.1 Sim ()
 - 10.2 Não ()
11. Tinha filhos antes de ingressar no mestrado da FFCLRP?
 - 11.1 Sim ()
 - 11.2 Não ()
 - 11.3 – Se sim, quantos? _____
12. Teve filhos durante o tempo que cursou o mestrado na FFCLRP?

- 12.1 Sim ()
12.2 Não ()
12.3 – Se sim, quantos? _____

13. Você reside (marque apenas uma opção)
13.1 com o pai e mãe ()
13.2 com pais e avós ()
13.3 só com pai ()
13.4 só com mãe ()
13.5 só com mãe e padrasto ()
13.6 só com pai e madrasta ()
13.7 só com avós ()
13.8 só com irmãos ()
13.9 com outros parentes ()
13.10 com amigos ou colegas ()
13.11 com esposa/marido/parceiro/parceira ()
13.12 sozinho(a) ()

II. Escolaridade (anterior, durante e posteriormente ao Mestrado na FFCLRP-USP)

1. Cursou e concluiu o ensino médio
1.1 Regular ()
1.2 na Educação de Jovens e Adultos ()
1.3 Regular e Educação de Jovens e Adultos ()
1.4 Regular e Profissional ()

2. Cursou e concluiu o ensino médio em:
2.1 Escola pública ()
2.2 Escola privada ()
2.3 Parte em Escola pública e parte em escola particular ()
2.4 Parte em Escola particular e parte em escola pública ()

3. Qual(ais) curso(s) de graduação realizou? (resposta múltipla)
3.1 _____
3.2 _____
3.3 _____

3.1.1 Se fez dois cursos de graduação, o primeiro foi realizado em Instituição de Ensino Superior:

- 3.1.1.1 exclusivamente pública ()
3.1.1.2 exclusivamente particular ()
3.1.1.3 parte em pública e parte em particular ()

3.1.1.4. – Diplomou-se?

- 3.1.1.4.1. Sim ()
3.1.1.4.2 Não ()

3.1.1.4.3 Se não, por que não diplomou-se? _____

3.1.2.1 Se fez dois cursos de graduação, o segundo foi realizado Instituição de Ensino Superior:

- 3.1.2.1.1 exclusivamente pública ()
- 3.1.2.1.2 exclusivamente particular ()
- 3.1.2.1.3 parte em pública e parte em particular ()

3.1.2.1.4 – Diplomou-se?

- 3.1.2.1.4.1 Sim ()
- 3.1.2.1.4.2 Não ()

3.1.2.1.4.3 Se não, por que não diplomou-se? _____

3.1.3.1 Se fez três cursos de graduação, o terceiro foi realizado Instituição de Ensino Superior:

- 3.1.3.1.1 exclusivamente pública ()
- 3.1.3.1.2 exclusivamente particular ()
- 3.1.3.1.3 parte em pública e parte em particular ()

3.1.3.1.4 Diplomou-se?

- 3.1.3.1.4.1 Sim ()
- 3.1.3.1.4.2 Não ()

3.1.3.1.4.2.1 Se não, por que não diplomou-se?

4. Após o curso de graduação realizou curso de pós-graduação *lato sensu* (aprofundamento, aprimoramento, especialização etc) ?

- 4.1 Sim ()
- 4.2 Não ()

4.1.1 Se sim, em Instituição de Ensino Superior

- 4.1.1.1 Pública (presencial) ()
- 4.1.1.2 Particular (presencial) ()
- 4.1.1.3 Pública (semipresencial) ()
- 4.1.1.4 Particular (semipresencial) ()
- 4.1.1.5 EAD Pública ()
- 4.1.1.6 EAD Privada ()

5. Após o curso de graduação ingressou e frequentou curso de pós-graduação – mestrado acadêmico *stricto sensu* - em Instituição de Ensino Superior que não a FFCLRP-USP?

- 5.1 Sim ()
- 5.2 Não ()

5.1.1 Se sim, em qual área do conhecimento? _____

5.1.1.1 Se sim, em qual Instituição de Ensino Superior?

6. Após o curso de graduação ingressou e frequentou curso de pós-graduação – mestrado acadêmico *stricto sensu* - em Instituição de Ensino Superior que não a FFCLRP-USP?

- 6.1 Sim ()
- 6.2 Não ()

6.1.1 Se sim, em qual área do conhecimento? _____

6.1.1.1 Se sim, em qual Instituição de Ensino Superior?

6.2.2 Se sim, concluiu o curso?

6.2.2.1 Sim ()

6.2.2.2 Não ()

6.2.2.2. Se não, por que não concluiu?

7. Após o curso de graduação ingressou e frequentou curso de pós-graduação – mestrado profissional *stricto sensu* - em Instituição de Ensino Superior que não a FFCLRP-USP?

7.1 Sim ()

7.2 Não ()

7.1.1 Se sim, em qual área do conhecimento? _____

7.1.1.1 Se sim, em qual Instituição de Ensino Superior?

7.1.2 Se sim, conclui o curso?

7.1.2.1 Sim ()

7.1.2.2 Não ()

7.1.2.2.1 Se não, por que não concluiu?

8. Por que escolheu o curso de Mestrado em Educação da FFCLRP-USP? (Escolha até 3 alternativas)

8.1 Por influência da família (pai, mãe, avós, tios/as, irmãos(ãs), primos(as), ()

8.2 Por influência de colegas de trabalho ()

8.3 Para ter mais oportunidades profissionais na área da Educação escolar ()

8.4 Para ter mais oportunidades profissionais na área da Educação não escolar (não formal) ()

8.5 Por gosto ()

8.6 Porque confere prestígio ()

8.7 Porque proporciona segurança de emprego ()

8.8 Pelas vantagens econômicas a médio prazo ()

8.9 Porque já tinha trabalhado em áreas afins ()

8.10 Porque parte de meus amigos/colegas também escolheu ()

8.11 Porque era o curso que permitia que eu trabalhasse ()

8.12 Facilidade no processo seletivo ()

8.13 Era em uma universidade pública ()

8.14 Era em uma universidade pública próximo de casa que eu morava ()

8.15 Porque quero realizar o doutoramento ()

8.16 Porque quero trabalhar como docente no ensino superior ()

8.17 Porque quero seguir a carreira de pesquisador acadêmico ()

8.18 Outro _____

9. Durante a frequência no curso de mestrado da FFCLRP-USP fez algum curso?

9.1 Sim ()

9.2 Não ()

9.1 Se sim, qual? _____

9.1.1 Se sim, por que escolheu e realizou o curso que fez?

9.1.2 Se sim, em Instituição de Ensino Superior

9.1.2.1 Pública (presencial) ()

9.1.2.2 Particular (presencial) ()

9.1.2.3 Pública (semi-presencial) ()

9.1.2.4 Particular (semi-presencial) ()

9.1.2.5 EAD Pública ()

9.1.2.6 EAD Privada ()

10. Após se titular no curso de Mestrado na FFCLRP?

10.1 Fiz processo seletivo para o Doutorado em outra Universidade e o cursei (estou cursando) ()

10.2 Fiz processo seletivo para o Doutorado em outra Universidade e não fui aprovado ()

10.3 Decidi não dar continuidade ao processo de formação escolar em nível de Doutorado ()

10.4 Fui realizar outros cursos de educação não formal, de meu interesse ()

10.5 Outro: _____

III. Relações com a esfera do trabalho (anterior, durante e posterior ao Mestrado na FFCLRP-USP)

1. Atualmente, está trabalhando (exercendo alguma atividade remunerada)?

1.1 Sim ()

1.2 Não ()

1.1.1. Se sim, qual é a sua PRINCIPAL atividade remunerada?

2. Que situação você ocupa nessa sua atividade principal?

2.1. Assalariado(a) com carteira de trabalho assinada ()

2.2 Assalariado(a) sem carteira de trabalho assinada ()

2.3 Funcionário(a) público(a) da administração direta ou indireta ()

2.4. Profissional liberal (autônomo(a) universitário(a) ()

2.5. Autônomo(a) regular (paga ISS) ()

2.6. Empresário(a) / Empregador(a) / patrão(oa) ()

2.6. Trabalhador(a) por conta própria (não universitário, não paga ISS) ()

2.8. Aprendiz ou estagiário(a), com remuneração / bolsista ()

2.9 Outro: _____

3. Com qual idade começou a trabalhar? _____

3.1 Quando começou a trabalhar, que ocupação assumiu?

3.2 Tinha contrato formal de trabalho?

3.2.1 Sim ()

3.2.2 Não ()

4. Você trabalhou enquanto cursou o ensino médio?

4.1 Sim ()

4.2 Não ()

4.1.1 Se sim, em qual ocupação? _____

4.1.1.1 Tinha contrato formal de trabalho?

4.1.1.1.1 Sim ()

4.1.1.1.2 Não ()

5. Você trabalhou enquanto cursava o ensino superior?

5.1 Sim ()

5.2 Não ()

5.1.1 Se sim, que ocupação assumiu?

5.1.1 Tinha contrato formal de trabalho?

5.1.1.1.1 Sim ()

5.1.1.1.2 Não ()

6. Você trabalhou enquanto cursava o ensino superior?

6.1 Sim ()

6.2 Não ()

6.1.1 Se sim, que ocupação assumiu?

6.1.1.1 Tinha contrato formal de trabalho?

6.1.1.1.1 Sim ()

6.1.1.1.2 Não ()

6.1.1.1.3 Se sim, qual era a instituição empregadora?

7. Após obter o título de mestre pela FFCLRP-USP você

7.1 permaneceu na mesma ocupação que tinha durante a realização do curso?

7.1.1 Sim

7.1.2 Não

7.1.2.1 Se não, qual ocupação assumiu?

7.1.1.1 Tinha contrato formal de trabalho?

7.1.1.1.1 Sim ()

7.1.1.1.2 Não ()

7.1.1.1.3 Se sim, qual era a instituição empregadora?

7.2 Fiquei desempregado ()

7.2.1. Se ficou desempregado, por quanto tempo vivenciou a situação de desemprego (em meses/anos)?

7.3 Dei continuidade a vida de estudante, com bolsa de estudo ()

7.4. De continuidade a vida de estudante, sem bolsa de estudo ()

8. Você trabalha, atualmente?

8.1 Sim ()

8.2 Não ()

8.1.1 Se sim, em qual ocupação? _____

8.1.1.1 Se sim, tem contrato formal de trabalho?

8.1.1.1.1 Sim ()

8.1.1.1.2 Não ()

8.1.1.1.1.1 Se sim, qual é a instituição empregadora? _____

IV. Situação da família de origem e relações com a família de origem durante o processo de escolarização (ensino médio ao mestrado na FFCLRP-USP)

1. Que nível de escolaridade atingiu pai?

1.1 Não sabe ler nem escrever ()

1.2 Ensino fundamental incompleto (antigo 1º Grau) ()

1.3 Ensino fundamental completo (antigo 1º Grau) ()

1.4 Ensino médio incompleto (antigo 2º grau) ()

1.5 Ensino médio completo (antigo 2º grau) ()

1.6 Ensino superior incompleto ()

1.7 Ensino superior completo ()

1.8 Pós-graduação ()

1.9 Não sei informar ()

2. Que nível de escolaridade atingiu mãe?

2.1 Não sabe ler nem escrever ()

2.2 Ensino fundamental incompleto (antigo 1º Grau) ()

2.3 Ensino fundamental completo (antigo 1º Grau) ()

2.4 Ensino médio incompleto (antigo 2º grau) ()

2.5 Ensino médio completo (antigo 2º grau) ()

2.6 Ensino superior incompleto ()

2.7 Ensino superior completo ()

2.8 Pós-graduação ()

2.9 Não sei informar ()

3. Qual é ou era a ocupação profissional ou o último trabalho de seu pai?

3.1 Empresário/Empregador ()

3.2 Trabalhador por conta própria/Profissional liberal ()

3.3 Empregado, com carteira assinada ()

3.4 Empregado, sem carteira assinada ()

3.5 Trabalhador familiar remunerado ()

3.6 Diarista ()

3.7 Militar ()

3.8 Funcionária pública ()

3.9 Agricultora (proprietária ou arrendatária da terra) ()

3.10 Empregada do meio rural ()

3.11 Não sei informar ()

4. Qual é ou era a ocupação profissional ou o último trabalho de sua mãe?

- 4.1 Empresária/Empregadora ()
- 4.2 Trabalhadora por conta própria/Profissional liberal ()
- 4.3 Empregada, com carteira assinada ()
- 4.4 Empregada, sem carteira assinada ()
- 4.5 Trabalhadora familiar remunerada ()
- 4.6 Do lar ()
- 4.7 Empregada doméstica ()
- 4.8 Diarista ()
- 4.9 Militar ()
- 4.10 Funcionária pública ()
- 4.11 Agricultora (proprietária ou arrendatária da terra) ()
- 4.12 Empregada do meio rural ()
- 4.13 Não sei informar ()

5. Somando todos os rendimentos obtidos pelos membros de sua família de origem (salário, benefício, bicos, mesada, etc.), você avalia que a renda mensal média dela está/esteve em torno de?

- 1. Até 1 salário mínimo (até R\$ 954,00) ()
- 2. Mais de 1 até 3 salários mínimos ()
- 3. Mais de 3 até 5 salários mínimos ()
- 4. Mais de 5 até 10 salários mínimos ()
- 5. Mais de 10 até 20 salários mínimos ()
- 6. Mais de 20 salários mínimos ()
- 7. Acima de 20 salários mínimos ()

6. Atualmente, qual é a sua renda mensal?

- 1. Até 1 salário mínimo (até R\$ 954,00) ()
- 2. Mais de 1 até 3 salários mínimos ()
- 3. Mais de 3 até 5 salários mínimos ()
- 4. Mais de 5 até 10 salários mínimos ()
- 5. Mais de 10 até 20 salários mínimos ()
- 6. Mais de 20 salários mínimos ()
- 7. Sem renda ()

7. Considerando a escolaridade atingida por seu pai e sua mãe, por seus irmãos/irmãs (se os tiver), a ocupação de seu pai e sua mãe, e a(s) ocupação(ões) de seu(sua)(s) irmão(ã)(s), e a renda mensal média de sua família de origem, você avalia que é oriundo de um núcleo familiar de:

- 1. Classe alta / rico(a) ()
- 3. Classe média alta ()
- 5. Classe média média ()
- 2. Classe média baixa ()

8. Enquanto cursou o ensino médio, morou com a sua família de origem?

- 8.1 Sim ()
- 8.2 Não ()
- 8.2.1 Se não, com quem morava?

9. Enquanto cursou o ensino superior, morou com a sua família de origem?

9.1 Sim ()

9.2 Não ()

9.2.1 Se não, com quem morou?

9.2.2 Em qual cidade e estado?

10. Enquanto cursou o mestrado morou com a sua família?

10.1 Sim

10.1.1 Se sim, ela morava em qual cidade e estado?

10.2 Não

10.2.1 Se não, com quem morou?

10.2.1.1 Em qual cidade e estado? _____

11. Atualmente, você mora com sua família de origem?

11.1 Sim ()

11.1.1 Se sim, por que? _____

11.2 Não ()

11.2.1 Se não por que?

11.2.1 Se não, com quem mora?

11.2.1.1 Em qual cidade, estado, país? _____

12. Você constituiu família própria (constituiu matrimônio oficial, união civil estável, mesmo que tenha se separado posteriormente etc)?

12.1 Sim ()

12.2 Não ()

12.1.1 Se sim, em que ano?

12.2.1 Se não, por que? _____

V. Atividades de participação social e cultural (por favor, responda todos os itens)

1. Você costuma participar de?

	Com frequência	Às vezes	Nunca
1. Grupo de música			
2. Grupo de teatro ou circo			
3. Grupo de dança			
4. Grupo religioso			
5. Grupo esportivo			

6. Grupo Socioambiental / ecológico / ambientalista			
7. Movimento estudantil			
8. Associação (de moradores, profissional ou outra)			
9. Associação sindical			
10. Partido Político			
10. Projeto social			
11. Organização não governamental ONG			
12. Coletivos/agrupamentos situados nas redes sociais			

2. Com que frequência você costuma: (por favor, responda todos os itens)

	Com frequência	Às vezes	Nunca
1. Ir à praia			
2. Ir à missa, culto, atividade religiosa ou mística			
3. Ir a shopping, galeria ou centro comercial			
4. Ir a show, espetáculo de música ou dança			
5. Ir a bar ou botequim			
6. Ir à balada – festas, after hours etc.			
7. Ir à rave			
8. Ir à boate ou casa noturna			
9. Ir ao cinema			
10. Ir ao teatro			
12. Praticar esportes			
13. Reunir-se com amigos			
14. Viajar			

3. Com que frequência você costuma: (por favor, responda todos os itens)

	Com frequência	Às vezes	Nunca
1. Usar computador, notebook, smartphones, etc.			
2. Usar e-mail			
3. Usar WhatsApp, Twitter, Instagram etc.			
4. Participar de <i>sites</i> de relacionamento (<i>Facebook, LinkedIn</i> etc.).			
5. Assistir a vídeos pela internet (Youtube etc.)			
8. Acessar <i>sites/blogs</i> de encontro virtual			
9. Acessar <i>sites/blogs</i> esportivos			
10. Ouvir música pela internet			
11. Assistir filmes, documentários, vídeos variados pela internet			
11. Jogar games online			

12. Ler livros acadêmicos			
13. Ler livros não acadêmicos (romance, crônica, poesia, ficção etc)			
14. Ler artigos acadêmicos			
15. Ler revistas não acadêmicas			
16. Ler jornal/diário impresso			

VI. Itinerários traçados em relação à formação escolar, ao mundo do trabalho e à questão familiar (por favor, responda todos os itens)

1. *Em que momento de sua experiência juvenil você decidiu fazer um curso superior?*

2. *Quando você decidiu deixar de morar com sua família de origem?*

3. *Como tem sido sua experiência de vida após a conclusão e obtenção do título de mestrado na FFCLRP-USP?*