



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

RAFAELA VILARINHO MESQUITA

**JOVENS NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO COMPARADO COM ESTUDANTES
QUE MIGRARAM PARA A MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

BRASÍLIA

2019

RAFAELA VILARINHO MESQUITA

**JOVENS NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO COMPARADO COM ESTUDANTES
QUE MIGRARAM PARA A MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na Linha de pesquisa: Estudos Comparados em Educação (ECOE), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Wivian Weller

Brasília,
julho de 2019.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Mj

Mesquita, Rafaela Vilarinho
JOVENS NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO COMPARADO COM
ESTUDANTES QUE MIGRARAM PARA A MODALIDADE EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS / Rafaela Vilarinho Mesquita; orientador
Wivian Weller. -- Brasília, 2019.
226 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2019.

1. Juventude. 2. Ensino Médio. 3. Educação de Jovens e
Adultos. 4. Grupo de Discussão. 5. Método Documentário. I.
Weller, Wivian, orient. II. Título.

RAFAELA VILARINHO MESQUITA

**JOVENS NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO COMPARADO COM ESTUDANTES
QUE MIGRARAM PARA A MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na Linha de pesquisa: Estudos Comparados em Educação (ECOPE), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Data de aprovação: 05/07/2019

Banca Examinadora

Prof.^a Dra. Wivian Weller (Orientadora – PPGE – UnB)

Prof.^a Dra. Lucélia de Moraes Braga Bassalo (Examinadora Externa – PPGED – UEPA)

Prof.^a Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges (Examinadora interna – PPGE – UnB)

Prof.^a Dra. Sinara Pollom Zardo (Examinadora suplente – PPGE – UnB)

Dedico este trabalho a todos os jovens estudantes da Educação de Jovens e Adultos e, principalmente, àqueles que participaram dos grupos de discussão desta pesquisa e compartilharam um pouquinho de suas experiências de vida. Que vocês acreditem sempre na luta para ocupar espaços sociais e que têm direito a cada um deles.

AGRADECIMENTOS

Eita, indicar sujeitos aos quais não posso deixar de agradecer é difícil e, até injusto, já que tenho a plena convicção de que, absolutamente, todos aqueles que cruzaram a minha jornada de vida (acadêmica ou não, estando presentes fisicamente ou não) contribuíram de alguma forma para os resultados apresentados hoje (também porque não dá para separar o que é contribuição acadêmica ou não).

Assim, não só no que se refere a este trabalho, mas a toda a minha vida, tenho muito a agradecer a incontáveis sujeitos, tantos que, caso eu fosse mesmo tentar fazer isso decentemente, extrapolaria com folga quaisquer limites de páginas e de tempo e, infelizmente, poderia acabar deixando alguém especial de fora.

Pragmática que sou, decidi indicar integralmente grupos fundamentais, então agradeço:

À “inteligência suprema, causa primária de todas as coisas”, que me guia e sustenta.

Às minhas famílias, todas elas, terrenas, espirituais, consanguíneas, afins, institucionalizadas ou não, às quais devo tudo o que sou e que tenho de melhor nessa vida. Aqui eu incluo, com muito carinho, os meus parentes e os meus amigos queridos, que compartilham comigo os diferentes contextos e momentos de vida.

Aos meus mentores, que atuaram, em diferentes níveis, cientes ou não disso, para que eu progredisse no caminho acadêmico e me tornasse pesquisadora.

Aos meus companheiros de batalhas e aprendizados, pessoas e instituições, que foram força e condição para esta dissertação.

Obrigando-me a nomear apenas uma pequena amostra das pessoas envolvidas, salientando que a maioria delas, com muita competência e amor, transitam em mais de um grupo ao mesmo tempo, e indicando apenas um pouquinho do que fizeram, agradeço:

Ao Beto, meu namorado querido, por me suportar, no sentido de dar suporte, mas, principalmente, no sentido de aturar, com muito amor, durante o mestrado e a maior parte de nossas vidas.

À Zilda, minha mãe-vó, mãe duas vezes, duas vezes amorosa, duas vezes incentivadora e duas vezes amada, por ser, simplesmente por existir já me faz melhor.

À Zélia, minha mãe-mãe, mãe que me escolheu e foi escolhida para trilhar essa jornada terrena, por, com muito amor e carinho, ensinar, torcer e rezar para mim e por mim.

À Cilene, minha mãe-tia-babá, mãe que me adotou, amiga que me completa, companheira que me acorda, mestre que orienta e colega de curso, por tudo (e isso é tanto!!!), em todos os âmbitos possíveis, e por ser aquela pessoa que mais me incentiva, acredita no meu potencial e me ajuda, também no caminho acadêmico.

À Zilma (*in memorian*) e Zenilda, minhas mães-tias, entusiastas da educação, por me inspirar e contagiar com espírito educador, revolucionário, questionador, transformador e formador de mentalidades.

À prof.^a Dra. Wivian Weller, minha orientadora, por estar simetricamente ao meu lado, sendo e dando generosamente tudo de que eu precisava para este trabalho e para ser melhor.

Às prof.as Dr.as Lívia Borges, Lucélia Bassalo e Sinara Zardo, banca examinadora deste trabalho, e ao prof. Dr. Rodrigo Matos, que esteve na banca de qualificação, por prontamente se disporem a contribuir e por todas as contribuições, registradas explícita ou implicitamente, também por meio de seus trabalhos acadêmicos.

À prof.^a Dra. Cátia Devechi e às demais professoras da linha Estudos Comparados em Educação, da UnB, por toda a proficiência, o carinho, a atenção, o cuidado e os ensinamentos.

Às Dra. Catarina Silva, Dra. Denise Damasco, M.e Ellen Cintra, cujos trabalhos viraram meus livros de cabeceira por dias e noites, e aos demais pesquisadores que produziram seus trabalhos no âmbito do GERAJU, por terem contribuído sobremaneira por meio de suas pesquisas para a estruturação e o desenvolvimento da minha.

À Jéssica, Lívia, Flávia, Júlia e Hamanda e ao Justino, Rubenilson e Antonio, trocadores “wivianísticos”, e demais parceiros da linha ECOE e do GERAJU, por dividirem saberes, angústias, pontos de vista e de vida e por estarem sempre à disposição para contribuir.

Às amigas Cláudia e Raquel, comparsas, incentivadoras, minhas aliadas do mestrado e das madrugadas, por vocês estarem comigo o tempo todo nesse dia a dia de escrita acadêmica e saberem exatamente o que eu vivi e senti nesse período: #tamojunto.

Aos jovens estudantes que participaram desta pesquisa, por compartilharem muito mais que histórias e experiências, por doarem prontamente parte de si.

À Secretaria de Estado de Educação do DF, pelo, indispensável, afastamento para estudos e, principalmente, por ser a minha casa profissional, onde eu me descubro e me reinvento todos os dias enquanto professora e enquanto pessoa.

A todos aqueles que me ensinaram e aprenderam a equação lógico-matemática mais complexa e válida do universo: dividir conhecimento não significa ter menos conhecimento, pelo contrário, é a única forma possível de alcançar mais e melhores saberes.

Ninguém ignora tudo.
Ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa.
Todos nós ignoramos alguma coisa.
[...]
Por isso, aprendemos sempre.
(FREIRE, 1989, p. 31, 39)

RESUMO

A presente dissertação de mestrado está vinculada à linha de pesquisa Estudos Comparados em Educação (ECOE), do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação (FE), da Universidade de Brasília (UnB) e foi desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa Gerações e Juventude (GERAJU). O estudo tem o objetivo de compreender como o ensino médio na Educação de Jovens e Adultos (EJA) contempla os jovens estudantes que migram do ensino médio regular no Distrito Federal. A relevância desta pesquisa está direcionada para a investigação do indicador de fluxo escolar denominado “migração para a EJA” e o reconhecimento da centralidade do jovem estudante como sujeito do processo educativo e do currículo do ensino médio, por meio da reconstrução das orientações coletivas dos jovens estudantes que migraram do ensino médio regular para a EJA e, assim, do desvelamento de padrões homólogos do meio social. Para nortear a pesquisa empírica, foram abordados conceitos, questões, estatísticas, análises e reflexões acerca de juventude, ensino médio, nas modalidades regular e EJA, juvenilização da EJA e currículo. As questões teórico-metodológicas fundamentam-se na pesquisa qualitativa e reconstrutiva, nos Estudos Comparados em Educação, nos grupos de discussão e no método documentário. O percurso do estudo foi organização a partir da realização de grupos de discussão com jovens estudantes que estavam cursando o terceiro segmento da EJA em uma escola pública na região administrativa de Santa Maria-DF, tendo migrado do ensino médio regular, e a reconstrução dos dados seguiu etapas de análise estabelecidas pelo método documentário de interpretação. Os resultados apresentados referem-se à investigação e à compreensão das orientações coletivas dos jovens estudantes da EJA, refletindo acerca de suas visões de mundo e buscando as adequações e inadequações das ofertas de ensino médio disponíveis, a fim de possibilitar aproximações entre a juventude e o ensino médio na EJA. Após as análises das orientações coletivas apresentadas por cada grupo, foi possível perceber que existem padrões experienciais que reverberam na vida dos estudantes, contribuindo para o registro coletivo da influência em suas jornadas de questões escolares, sociais, culturais e econômicas. Dessa forma, os três tipos que puderam ser construídos a partir dos dados empíricos consideram as trajetórias marcadas por pobreza, segregação, defasagem escolar, forte ligação com a família e desinteresse pela escola.

Palavras-chave: Juventude. Ensino Médio. Educação de Jovens e Adultos. Grupo de Discussão. Método Documentário. Pesquisa Qualitativa Reconstrutiva.

ABSTRACT

This masters dissertation is linked to the Comparative Studies in Education (ECOE), in the Postgraduate Program in Education (PPGE), at the Faculty of Education (FE), at University of Brasília (UnB) and was developed in the of the Generations and Youth Research Group (GERAJU). The aim of the study is to understand how the secondary education in Youth and Adult Education (EJA) contemplates the young students who migrate from regular high school. The relevance of this research is directed to the investigation of the school flow indicator called “migration to the EJA” and the recognition of the centrality of the young student as subject of the educational process and the high school curriculum, through the reconstruction of the collective orientations of the young students who migrated from regular high school to EJA and thus from the unveiling of homologous social standards. In order to guide the empirical research, concepts, questions, statistics, analysis and reflections about youth, high school, in the regular and EJA modalities, juvenilization of EJA and curriculum were approached. The theoretical and methodological questions are based on qualitative and reconstructive research, Comparative Studies in Education, discussion groups and the documentary method. The course of the study was organized by having discussion groups with young students who were attending the third segment of EJA in a public school in the administrative region of Santa Maria-DF, having migrated from regular high school, and the data reconstruction followed steps of analysis established by the documentary method of interpretation. The results presented refer to the investigation and understanding of the collective orientations of the young students of EJA, reflecting on their worldviews and seeking the adequacy and inadequacy of the available high school offerings, in order to enable approximations between youth and the high school in EJA. After analyzing the collective orientations presented by each group, it was possible to realize that there are experiential patterns that reverberate in the students' lives, contributing to the collective record of the influence on their journey of school, social, cultural and economic issues. Thus, the three types that could be constructed from empirical data consider the trajectories marked by poverty, segregation, school lag, strong connection with family and disinterest in school.

Keywords: Youth. High School. Youth and Adult Education. Discussion group. Documentary Method. Reconstructive Qualitative Research.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Panorama dos grupos de discussão.....	82
Quadro 2 – Panorama de seleção dos grupos de discussão	84
Quadro 3 – Divisão temática: GD “Recuperando o tempo perdido” – primeiro encontro.....	105
Quadro 4 – Divisão temática: GD “Recuperando o tempo perdido” – segundo encontro	105
Quadro 5 – Divisão temática: GD “Recuperando o tempo perdido” – terceiro encontro	105
Quadro 6 – Divisão temática: GD “Contrariando as estatísticas”	129
Quadro 7 – Divisão temática: GD “Sendo mais maduras”	155

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de Matrículas do ensino médio, no Brasil e no DF, por modalidade de Ensino - 2018.....	36
Tabela 2 – Percentual de matrículas do ensino médio regular, magistério e integrado à educação profissional, por faixa etária, no Brasil e no DF – 2017.....	39
Tabela 3 – Percentual de matrículas da EJA, por faixa etária, no Brasil e no DF – 2017.....	42
Tabela 4 – Percentual de matrículas da EJA, por categoria social, no Brasil e no DF – 2017.....	45
Tabela 5 – Taxas de migração para a EJA, no ensino médio, no Brasil – 2014-2015	47
Tabela 6 – Taxas de migração para a EJA, no ensino médio, no DF – 2014-2015.....	47
Tabela 7 – Proporção de jovens por faixa etária e região censitária – 2010	72
Tabela 8 – Matrículas da Educação de Jovens e Adultos na rede pública de ensino de 2017, do Terceiro Segmento, segundo região censitária	73
Tabela 9 – Matrículas da Educação de Jovens e Adultos na rede pública de ensino de 2018, do Terceiro Segmento, segundo região censitária	74

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CEDF	Conselho de Educação do Distrito Federal
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
Codeplan	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
CRE	Coordenações Regionais de Ensino
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEB	Diretrizes Curriculares da Educação Básica
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DF	Distrito Federal
EAPE	Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação da SEEDF
ECOE	Estudos Comparados em Educação
EIC	Educação Internacional e Comparada
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
Enceja	Exame Nacional Para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FE	Faculdade de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GD	Grupo de Discussão
GERAJU	Grupo de Pesquisa Gerações e Juventude
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MD	Método Documentário
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios

PNEM	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RA	Região Administrativa
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Sinajuve	Sistema Nacional de Juventude
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 JUVENTUDE, ENSINO MÉDIO E CURRÍCULO	26
1.1 JUVENTUDE.....	26
1.2 ENSINO MÉDIO	32
1.2.1 Modalidade Regular	37
1.2.2 Modalidade EJA	39
1.2.2.1 Juvenilização da EJA.....	42
1.2.3 Migração para a EJA	45
1.3 ANÁLISE DOCUMENTAL DA ESTRUTURA CURRICULAR DA EJA	48
1.3.1 Discutindo uma proposta curricular	49
1.3.2 Estrutura curricular do Distrito Federal.....	51
1.3.3 Educação de Jovens e Adultos e o currículo	53
1.3.4 Elementos constitutivos do currículo da EJA.....	55
1.3.5 Reflexões sobre o currículo da EJA	58
2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	60
2.1 ABORDAGENS COMPARATIVAS EM EDUCAÇÃO	60
2.2 REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA QUALITATIVA RECONSTRUTIVA	62
2.3 GRUPO DE DISCUSSÃO	63
2.4 MÉTODO DOCUMENTÁRIO.....	65
3 COMPREENDENDO O PERCURSO DA PESQUISA DE CAMPO.....	70
3.1 DEFINIÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA.....	71
3.2 CONSTRUÇÃO DOS DADOS	75
3.2.1 Tópico-guia.....	76
3.2.2 Formulário sociocultural.....	78
3.2.3 Contato com a escola e os estudantes	78
3.2.4 Conhecendo a escola em que a pesquisa foi realizada	79
3.2.5 Aproximação com os estudantes da escola.....	80
3.2.6 Sobre a realização dos grupos de discussão	81
3.2.7 Sobre os grupos selecionados para a apresentação dos casos e construção dos tipos	82
3.3 ANÁLISE DE GRUPOS DE DISCUSSÃO	84
3.3.1 Diário de campo.....	85

3.3.2	Perfil dos estudantes	85
3.3.3	Divisão temática	86
3.3.4	Transcrição e codificação dos dados	87
3.4	NOTAS (PESSOAIS) SOBRE O TRABALHO DE CAMPO.....	88
4	GRUPOS DE DISCUSSÃO COM ESTUDANTES DA EJA:	
	RECONSTRUÇÃO DE TRÊS CASOS.....	93
4.1	GRUPO “RECUPERANDO O TEMPO PERDIDO”	93
4.1.1	Diário de campo.....	94
4.1.1.1	Primeiro encontro	94
4.1.1.2	Segundo encontro	97
4.1.1.3	Terceiro encontro.....	100
4.1.2	Perfis dos participantes.....	102
4.1.3	Divisão temática	105
4.1.4	Passagem inicial – Trajetória Escolar.....	106
4.1.5	Ensino Médio/EJA.....	111
4.1.6	Projetos de futuro	116
4.2	GRUPO “CONTRARIANDO AS ESTATÍSTICAS”	124
4.2.1	Diário de campo.....	124
4.2.2	Perfis dos participantes.....	127
4.2.3	Divisão temática	129
4.2.4	Passagem inicial – Trajetória Escolar.....	130
4.2.5	Ensino Médio/EJA.....	134
4.2.6	Projetos de futuro	142
4.3	GRUPO “SENDO MAIS MADURAS”	151
4.3.1	Diário de campo.....	151
4.3.2	Perfis das participantes	153
4.3.3	Divisão temática	155
4.3.4	Passagem inicial – Trajetória Escolar.....	156
4.3.5	Ensino Médio/EJA.....	164
4.3.6	Projetos de futuro	173
5	ANÁLISE COMPARATIVA E CONSTRUÇÃO DE TIPOS.....	180
	CONCLUSÃO.....	192
	REFERÊNCIAS	200
	APÊNDICE A – Carta de apresentação da pesquisa à escola.....	208

APÊNDICE B – Questionário para aproximação com os participantes da pesquisa	209
APÊNDICE C – Carta convite para os grupos de discussão.....	210
APÊNDICE D – Formulário sociocultural para participantes dos grupos de discussão	211
APÊNDICE E – Termo de garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e de sigilo	214
APÊNDICE F – Roteiro com tópicos-guia para grupos de discussão	215
APÊNDICE G – Códigos utilizados na transcrição de grupos de discussão e entrevistas narrativas.....	217
APÊNDICE H – Modelo de interpretação formulada e refletida do Método Documentário.....	219

INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado está vinculada à linha de pesquisa Estudos Comparados em Educação (ECOE), do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação (FE), da Universidade de Brasília (UnB), e foi desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa Gerações e Juventude (GERAJU). O estudo parte da migração de estudantes do ensino médio (EM) regular para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como tema central e busca reconstruir as orientações coletivas dos jovens estudantes que estão vinculados à EJA embora pudessem ser atendidos pelo ensino regular, mesmo fora da faixa etária considerada ideal para cursar a última etapa da educação básica (INEP, 1998).

A problemática do presente estudo foi motivada pelas experiências vividas como professora do ensino médio, no ensino regular e na EJA, em escolas públicas de Santa Maria, região administrativa (RA) periférica do Distrito Federal (DF). Santa Maria tornou-se cenário da minha atuação profissional desde o ingresso na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e possibilitou o contato com diferentes realidades no ambiente escolar, abrindo caminho para a reflexão acerca do público-alvo das modalidades de ensino médio com as quais tive contato, da efetiva adequação da organização curricular ao seu público e, principalmente, do papel da escola na formação dos indivíduos e dos grupos sociais.

Iniciei minha trajetória na localidade como professora do ensino médio regular no diurno em uma escola com altos índices de distorção idade-série, hoje em torno de 41,5% e com concentração na faixa etária de 18 a 20 anos conforme dados do Censo Escolar (INEP, 2018; DISTRITO FEDERAL, 2018). Nessa realidade, percebi que as turmas eram diversas no que se refere à idade e que aqueles que não tinham entre 15 e 17 anos, dependendo da série cursada, recebiam tratamento diferenciado dos demais colegas e da escola, o que me chamou bastante atenção. Sem falar que as atividades escolares eram concebidas para os estudantes que estavam na idade adequada para a etapa de ensino e, por isso, de alguma forma, acabavam desprestigiando, e/ou excluindo, muitos jovens em diferentes momentos e impulsionando a prática de expurgar do diurno aqueles com desvio etário em relação ao esperado para a série frequentada.

Posteriormente, passei a atuar no noturno como professora do terceiro segmento da EJA – etapa correspondente, do ponto de vista legal, ao ensino médio – e me deparei com uma realidade diferente daquela que eu esperava encontrar na modalidade. Minhas

expectativas estavam ligadas ao fato de a EJA ser, historicamente, associada ao atendimento prioritário de estudantes “mais velhos”, afastados da escola por um longo período e considerados trabalhadores que, ainda que sem experiência profissional ou desempregados, têm de conciliar estudos e trabalho (ARROYO, 2005). No entanto, já nos primeiros contatos com o corpo discente, encontrei, naquele contexto escolar, turmas formadas predominantemente por jovens, sendo que muitos não tinham ficado afastados da escola nem por um semestre, e alguns, até, nunca trabalharam e não pretendiam trabalhar antes da conclusão da educação básica. Enquanto professora da EJA, enfrentei dificuldades pedagógicas para lidar com diferentes grupos geracionais em sala de aula e suas diferentes necessidades.

Comecei a cogitar que o ensino médio regular noturno, apesar de os documentos formais não apresentarem diferentes propostas por turno, talvez apresentasse a opção curricular que melhor atendesse os jovens estudantes com distorção idade-série, tendo em vista a alta concentração de estudantes na faixa etária de 18 a 21 anos, com índice total de 84,84% (DISTRITO FEDERAL, 2018). No entanto, observei, trabalhando em uma escola que ofertava o ensino médio regular e o terceiro segmento da EJA no mesmo turno, que, ao longo do ano, as turmas do regular ficaram esvaziadas devido à migração dos estudantes da escola do regular para a EJA. O acompanhamento das ações educacionais na Santa Maria possibilitou constatar que, replicando o cenário do DF, a RA tem sofrido, nos últimos anos, redução da oferta de ensino médio na modalidade regular no noturno, hoje com apenas uma escola que contempla essa etapa e turno.

Assim, em sala de aula, convivi com jovens estudantes de diferentes grupos e realidades, com inúmeros anseios e dúvidas, e verifiquei que eles possivelmente comungavam do desconhecimento do currículo formal e da relação dos documentos com o papel da escola, com o papel dos próprios estudantes, com os seus interesses e com as possibilidades que a educação pode lhes oferecer. Percebeu-se que, embora esses estudantes saibam indicar o que é trabalhado em sala de aula, poucas vezes se dão conta de que a estrutura e as orientações pedagógicas adotadas em ambiente escolar impactam profundamente em seus projetos de vida (WELLER, 2014), abrindo ou restringindo possibilidades de desenvolvimento.

Outra motivação significativa foi a participação como cursista do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), que, trabalhando temas atuais e importantes, possibilitou a reflexão acerca das práticas curriculares que se desenvolvem na escola e na sala de aula e suscitou a vontade de implementar práticas educativas que busquem contribuir efetivamente para a formação humana integral do jovem a partir da realidade dos estudantes

com os quais convivi, trazendo o discente a participar dessa construção, para que ela não seja apenas destinada a eles, mas também definida por eles.

Dayrell (2011, p. 11) afirma que o pesquisador está claramente inserido no contexto que pesquisa, instigado por inclinações, interesses e papéis que desempenha, “que não podem ser esquecidos nem vistos como impedimento ao conhecimento, mas sim considerados como elementos constitutivos do campo que torna possível a reflexão e a pesquisa, e que legitimam o produto como saber social”.

Partindo dessa afirmação como um fundamento para as indagações acerca do interesse teórico em relação àquele grupo que será elemento de análise (WELLER, 2013), a prática docente com estudantes do ensino médio, do regular e da EJA, incitou muitos questionamentos acerca dos jovens e me fez percebê-los como seres humanos em formação, que não são nem uma coisa nem outra, que são muitas coisas ao mesmo tempo, que estão construindo suas identidades, se reafirmando enquanto sujeitos de direito e reivindicando a prerrogativa de serem ouvidos.

A disparidade sugerida no que se refere à organização do trabalho pedagógico e das relações estabelecidas em ambiente escolar me fez refletir acerca dos sujeitos atendidos pelas diferentes ofertas do ensino médio no diurno e no noturno, suscitando questionamentos acerca do currículo de cada modalidade e da eficiência do que se faz na escola, especificamente em sala de aula, em relação àquilo que os jovens estudantes esperam da escola e almejam para uma educação de qualidade. No regular e na EJA, observei que um grupo de jovens, especificamente aqueles na faixa etária de 18 a 24 anos, que, do ponto de vista social, não são considerados mais adolescentes e ainda não são completamente adultos, não parecia ser destinatário de nenhuma das duas modalidades.

Dessa forma, pesquisar os jovens estudantes requer atenção à heterogeneidade própria dessa geração. No ambiente escolar, inclusive, faz-se necessário questionar as convicções do senso comum acerca desse grupo, como a de que os jovens estudantes da educação básica permanecem limitados, exclusivamente, à modalidade regular de ensino. Nota-se que o quantitativo de jovens estudantes na EJA é vultoso e que dialogar com esses jovens é, além de importante, indispensável para reexaminar os sentidos das práticas pedagógicas e da educação escolar.

Segundo a Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996, os sistemas de ensino devem oferecer aos jovens oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características dos estudantes, seus interesses, condições de vida e de trabalho.

A LDB, em seu artigo 35, esclarece que alguns dos propósitos do ensino médio, etapa final da educação básica, são: constituir preparação básica para o alcance da condição de cidadão e o desenvolvimento do estudante como pessoa humana, garantindo a formação ética, o desenvolvimento intelectual autônomo e o pensamento crítico; e assegurar o aprofundamento de estudos das diversas áreas do conhecimento (BRASIL, 1996).

O ensino médio no Brasil é configurado em quatro formas de oferta, sendo elas: a regular, a integrada à educação profissional, a normal ou magistério¹ e o terceiro segmento da Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2013d). Para fins de pesquisa, e com base nos mais diversos normativos da área educacional, equiparo o ensino regular e a EJA, tratando-os como modalidades da mesma etapa da educação básica, nesse caso, o ensino médio, mesmo que o ensino chamado de regular, muitas vezes, não seja referenciado como modalidade, mas, sim, como a oferta padrão. Dessa forma, busca-se possibilitar as análises de relações entre as modalidades, respeitando suas particularidades, mas considerando que ambas, quando concluídas, diplomam o estudante no ensino médio.

Para adequar a educação média aos sujeitos a quem se destina e para o cumprimento das finalidades previstas em lei, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), instituídas, em primeira edição, pela Resolução nº 03 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 26 de junho de 1998², definiram que as escolas deviam organizar os seus currículos de modo a, entre outros objetivos, priorizar o desenvolvimento de competências cognitivas ou sociais frente ao simples alcance de conteúdos curriculares.

Para além da compreensão de que a organização de um currículo não está restrita ao cumprimento de conteúdos curriculares, Arroyo salienta o poder dos currículos na reinvenção do ensino médio e propõe reflexão importante acerca dos sujeitos envolvidos nesse processo:

Há um currículo de Educação Básica reinventado na prática escolar. Quem são os sujeitos dessa reinvenção do currículo? Os sujeitos da ação educativa: os docentes e os jovens-adultos educandos. O núcleo da transformação do Ensino Médio está na reinvenção dos currículos, da concepção e da prática da educação. (ARROYO, 2014, p. 55).

¹ Essa modalidade voltou a ser ofertada em alguns poucos estados da federação em função da falta de professores com formação em Pedagogia.

² As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio atuais, terceira edição, foram definidas pela Resolução nº 03 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 21 de novembro de 2018. No entanto, tendo em vista que a referida atualização ocorreu no decorrer desta pesquisa e as variáveis ligadas à sua implementação, optou-se, neste trabalho, por manter como referência a Resolução nº 02 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 30 de janeiro de 2012, segunda edição.

Ao longo de sua história, o ensino médio se depara com diversos desafios, mas precisa ser capaz de organizar um currículo que atente para a formação dos jovens para além de continuar os estudos no ensino superior e de prepará-los para o mercado de trabalho (BRASIL, 2013d). Logo, percebe-se a necessidade inadiável de buscar problematizar os currículos atuais do ensino médio, especialmente a forma como eles são percebidos pelos jovens, para, em parceria com esses estudantes, possibilitar a formação de conhecimentos que permitam que os currículos sejam ressignificados.

A instituição escolar tem papel significativo no trabalho de estimular o jovem na busca pelo sentido de sua formação escolar e na participação na construção do currículo, tanto no ensino regular quanto na EJA. Conforme afirma Krawczyk (2014), a escola precisa estar comprometida com a comunidade na qual está inserida, mas também com os desafios apresentados pela realidade, complexa e controversa. Há que se deixar o mundo e suas contradições entrarem na escola por meio do cinema, do teatro, da internet, da arte de todo tipo, do conhecimento de política internacional, do conhecimento das diversidades culturais etc. Para isso, todos aqueles que estão envolvidos na construção das representações do ensino médio devem conhecer e atuar diante das complexidades dessa etapa, posicionando o jovem estudante em papel de sujeito atuante nesse contexto.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)³, definidas pela Resolução nº 02 da CEB/CNE, de 30 de janeiro de 2012, afirmam que

Art. 16. O projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar: [...] XXI - participação social e protagonismo dos estudantes, como agentes de transformação de suas unidades de ensino e de suas comunidades. (BRASIL, 2012, p. 7).

A escola precisa desenvolver o processo de ensino-aprendizagem fundamentado em novos paradigmas que valorizem as identidades individuais de cada jovem estudante e que permitam a cada um deles diferenciar e, ao mesmo tempo, relacionar as informações e conhecimentos apreendidos à atuação no cotidiano, a teoria à prática.

Para que a instituição escolar esteja apta a participar do processo de construção de projetos de futuro dos jovens estudantes, faz-se necessário, inicialmente, compreender e

³ A primeira edição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) foi instituída pela Resolução nº 03 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 26 de junho de 1998. A edição mais atual das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foi definida pela Resolução nº 03 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 21 de novembro de 2018. No entanto, tendo em vista que a referida atualização ocorreu no decorrer desta pesquisa e as variáveis ligadas à sua implementação, optou-se, neste trabalho, por manter como referência a Resolução nº 02 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 30 de janeiro de 2012, segunda edição.

respeitar a juventude na escola, em qualquer que seja a modalidade, e na sociedade e estar preparada para entender o que significa ser jovem e estudante na atualidade, diante de tantas informações, recursos e velocidade. Em seguida, precisamos estar dispostos a integrar a educação aos interesses da juventude, fomentando a realização de um trabalho pedagógico que escute o jovem estudante e que busque integrar as áreas do conhecimento, levando em consideração o pluralismo, ou seja, o reconhecimento da diversidade que faz do ambiente escolar um meio social heterogêneo no qual coexistem várias identidades (DAYRELL; CARRANO, 2014).

Diante disso, promover a formação humana integral em condições de igualdade para todos torna-se, a cada dia, um desafio mais complexo, considerando a necessidade de competência técnica, compromisso ético e vontade política e social para garantir que essa etapa da educação formal nas suas diversas formas de oferta seja capaz de fomentar transformações sociais, políticas, culturais e econômicas, partindo do ambiente educacional para o alcance de todos os âmbitos de uma sociedade.

Evidencia-se, diante da realidade brasileira atual, a existência de desafios que precisam ser transpostos para fazer com que o ensino médio seja vivido e percebido como significativo por todos os jovens estudantes que atende, ou seja, para a efetiva validação do ensino médio como ferramenta para a formação da juventude.

Segundo Borges e Silva (2017, p. 58), “é impossível abordar a problemática do ensino médio no Brasil e no Distrito Federal sem considerar as idiosincrasias dos sujeitos diretamente implicados, que, em grande maioria, são jovens”. Dessa forma, pensar os sujeitos jovens do ensino médio e suas particularidades é substancial para oportunizar estudos minuciosos acerca de temas e questões concernentes a essa etapa da educação básica.

Trabalhar com os “jovens de hoje” no ensino médio é um desafio que se constrói dentro e fora da sala de aula, pois requer de toda a comunidade escolar o entendimento de que a educação precisa acompanhar as mudanças tecnológicas, sociais e culturais e buscar novos meios para acontecer de maneira efetiva e eficiente, alcançando os diferentes públicos e promovendo o melhor aproveitamento dos recursos disponíveis. Logo, percebe-se que, cada vez mais, é indispensável dar voz ao jovem estudante para que ele se torne sujeito ativo desse processo.

Os estudos acerca de temáticas ligadas ao ensino médio e seus sujeitos apresentam contribuições de grande valor para constante reflexão, sistematização e reestruturação dessa etapa da educação básica. No entanto, nota-se que as questões acerca das características das modalidades de ensino que oferecem o ensino médio e da investigação dos diferentes sujeitos

que as compõem ainda precisam ser aprofundadas, principalmente quando problematizamos a adequação dos currículos dessas modalidades em relação aos objetivos e às perspectivas dos estudantes.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (2017a) investiga, com base nos dados do Censo da Educação Básica, diferentes indicadores de fluxo escolar, sistematizando taxas de transição que informam a trajetória de estudantes na educação básica. As taxas referentes à “migração para a EJA” englobam estudantes que mudaram, de um ano para o outro, de uma etapa seriada do ensino regular para a EJA. O percentual de transferências de jovens do ensino médio regular para a terceira etapa da EJA é significativo e corrobora a necessidade de refletir acerca da seguinte questão de pesquisa: como o ensino médio na Educação de Jovens e Adultos contempla os jovens estudantes que migram do ensino do regular?

Por mais que se compreenda que o emprego da terminologia migração não seja suficientemente adequada para denominar o fenômeno que traz o jovem para a EJA, fez-se, nesta dissertação, a opção metodológica de adotar a nomenclatura empregada pelo Inep especificamente para viabilizar o levantamento de dados, buscando refletir acerca da caracterização e da problematização desse processo a partir das temáticas envolvidas na pesquisa e da escuta dos jovens estudantes.

Nesse sentido, esta pesquisa qualitativa reconstrutiva busca compreender como o ensino médio na Educação de Jovens e Adultos contempla os jovens estudantes que migram do ensino regular. Para o alcance do objetivo geral, as demais questões que orientam a pesquisa estão organizadas por meio dos seguintes objetivos específicos: investigar quem são os jovens estudantes do ensino médio, partícipes desta pesquisa, que migraram para a EJA; analisar como se dá o processo de migração do jovem estudante do ensino médio da modalidade regular para a EJA; e verificar, a partir das vozes dos estudantes, se os currículos do ensino médio regular e, principalmente, do terceiro segmento da EJA, legalmente equivalentes, atendem às perspectivas dos jovens.

É de extrema relevância que as relações entre os sujeitos e os currículos do ensino médio sejam analisadas, discutidas, comparadas, repensadas e ressignificadas para que o cerne da pesquisa seja alcançado, ambicionando que os jovens da EJA tenham seus interesses e suas necessidades atendidas.

Este trabalho dissertativo está organizado em cinco capítulos, que, um a um, se dedicam ao estudo de questões teóricas e metodológicas importantes para a pesquisa e, juntos, visam construir as bases para a interpretação das orientações coletivas dos jovens estudantes

do ensino médio na EJA. Os autores citados neste estudo, suas ideias e teorias representarão fundamento necessário para a investigação proposta e o alcance dos objetivos definidos.

O primeiro capítulo apresenta as perspectivas teóricas que nortearam a pesquisa de campo, abordando temas e questões acerca de juventude, ensino médio em suas modalidades de ensino regular e EJA, juvenilização da EJA e currículo. O capítulo, ainda, realiza a análise do currículo vigente do ensino médio na Educação de Jovens e Adultos no DF, examinando os principais documentos norteadores do trabalho pedagógico e como eles foram concebidos à luz das teorias curriculares. A investigação é desenvolvida por meio da Análise Documental que pretende mapear, organizar e interpretar documentos normativos oficiais para observar o currículo do DF para a modalidade e analisar os dados fornecidos pelos documentos curriculares em perspectiva crítica, objetivando a produção de conhecimentos que permitam que o currículo seja discutido, repensado e ressignificado.

O segundo capítulo apresenta o referencial teórico-metodológico que estrutura e delinea a pesquisa, considerando que as análises e discussões estão vinculadas à perspectiva dos estudos comparados, situadas no campo de Educação Internacional e Comparada (EIC), bem como da pesquisa qualitativa reconstrutiva (WELLER, 2005, 2017b), visando ao alcance de caminhos que possibilitem o aprofundamento dos temas em questão e a reflexão acerca da realidade e do meio social investigado. Para isso, os grupos de discussão (WELLER, 2006, 2013) e o método documentário (WELLER, 2002, 2005, 2017a, 2017b, 2018, 2019; WELLER *et al.*, 2002; BOHNSACK; WELLER, 2013) estruturam a base teórico-metodológica da pesquisa.

O terceiro capítulo visa expor o percurso da pesquisa de campo e esclarecer, de forma minuciosa, as etapas seguidas, sendo elas: a preparação, a construção e a reconstrução dos dados, e os instrumentos que deram aporte às investigações. Dessa forma, as seções desse capítulo apresentam: os critérios para definição do campo de pesquisa; as informações sobre os grupos de discussão, detalhando o roteiro tópico-guia e o formulário sociocultural; o processo de análise de dados, mencionando o diário de campo, o perfil dos estudantes, a divisão temática, a transcrição e a codificação dos dados; e, por fim, as notas pessoais da pesquisadora sobre o trabalho empírico.

O quarto capítulo traz as informações de cada um dos três grupos de discussão que compõem o segmento empírico da pesquisa e a reconstrução delas, desenvolvida por meio do método documentário de interpretação. Assim, serão apresentadas as análises internas de cada grupo, como os diários de campo, os perfis dos estudantes, as divisões temáticas, as análises formuladas e refletidas de cada passagem selecionada.

O quinto e último capítulo apresenta, por fim, a análise comparativa, a fim de constatar os modelos de orientação dos grupos e os padrões homólogos típicos do meio social, comprovando e validando empiricamente alguns discursos.

Assim, busca-se escutar o jovem estudante do ensino médio na EJA, com a finalidade de refletir acerca de suas perspectivas e visões de mundo, para buscar as adequações e inadequações das ofertas de ensino médio em relação às suas trajetórias escolares, aos interesses, às suas expectativas e aos seus projetos de futuro, possibilitando a aproximação entre a juventude e ensino médio.

1 JUVENTUDE, ENSINO MÉDIO E CURRÍCULO

As perspectivas teóricas que nortearam a pesquisa de campo, incluindo temas e concepções acerca de juventude, ensino médio, modalidades de ensino, regular e EJA, juvenilização da EJA e currículo, serão apresentadas neste capítulo. Os autores citados, suas ideias e teorias constituirão fundamento necessário para a investigação de orientações coletivas dos jovens estudantes.

O presente capítulo, ainda, realiza a análise do currículo vigente do ensino médio na Educação de Jovens e Adultos no DF, examinando os principais documentos norteadores do trabalho pedagógico e como eles foram concebidos à luz das teorias curriculares. A investigação é desenvolvida por meio da Análise Documental que pretende mapear, organizar e interpretar documentos normativos oficiais para observar o currículo do DF para a modalidade e analisar dados fornecidos pelos documentos curriculares em perspectiva crítica, objetivando a produção de conhecimentos que permitam que o currículo seja discutido, comparado, repensado e ressignificado.

1.1 JUVENTUDE

Os estudos e as discussões sobre juventude figuram como um dos componentes-chave para a construção desta pesquisa e requerem a consideração de algumas concepções e perspectivas a fim de promover interfaces, também, com questões acerca do ensino médio, da EJA e do currículo.

Segundo a Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013, que institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e as diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (Sinajuve), e para efeito dessa lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos.

A classificação etária para a designação da juventude ajuda a enquadrar os sujeitos por meio de critério objetivo que está ligado, principalmente, a fatores biológicos, mas acaba não levando em consideração elementos relacionados aos campos cultural e simbólico e associados a condicionantes que, em uma sociedade, impactam a compreensão da idade e

fazem com que ela não esteja em primeiro plano como determinante de grupos sociais (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014).

Assim, a definição legal de uma faixa etária específica que caracteriza a juventude orienta os dispositivos jurídicos e as políticas públicas para esse grupo geracional e predomina no ideário coletivo, no entanto, não aprofunda e está muito distante de encerrar o debate acerca da conceituação e do enquadramento dessa e nessa categoria social, servindo meramente como recorte estatístico (MARGULIS, 2001). Como explica Margulis:

À primeira vista, a noção de juventude se apresenta como uma categoria vinculada com a idade e, portanto, remete à biologia, ao estado e às capacidades do corpo: parece invocar o reino da natureza. No entanto, e por pouco que se aprofunde, o significado de “juventude” revela-se como extremamente complexo, proclive a ambiguidades e significados. “Juventude” evoca um quadro de significados sobrepostos, elaborados historicamente, que refletem, no processo social da construção do seu sentido, a complicada trama de situações sociais, atores e cenários que dão conta de um sujeito difícil de apreender. (MARGULIS, 2001, p. 41, tradução nossa).

Como salienta o autor, o significado de juventude é altamente complexo e está relacionado a incertezas e outros sentidos que refletem os diversos e complicados arranjos sociais que alcançam a compreensão do sujeito jovem. Nesse sentido, não podemos deixar de considerar, ainda, o significado atribuído à palavra geração⁴, como sendo um conjunto de pessoas da mesma época ou que tem mais ou menos a mesma idade, que está ordinariamente associado às primeiras concepções desse campo temático.

Portanto, definir o que é juventude não é uma tarefa fácil, exata e definitiva, pois engloba a compreensão de perspectivas que consideram sentidos biológicos, sociológicos, históricos, sociais, políticos e culturais e que não podem figurar como limites rígidos para o exame dessa categoria (DAYRELL, 2003; WELLER, 2010; BASSALO, 2012). Além disso, “é necessário reconhecer que as construções teóricas são diversas, nem sempre complementares e refletem abordagens de origens epistemológicas diferentes, porém cada uma tem sua importância para a constituição do campo de estudos sobre juventude” (BASSALO, 2012, p. 63).

O sociólogo húngaro-alemão Karl Mannheim, no ensaio “O problema das gerações”, teoriza acerca do conceito de geração partindo de crítica ao positivismo francês que se baseia no aspecto biológico para a explicação das mudanças sociais (WELLER, 2010). Segundo Weller (2010, p. 207), “os positivistas estavam tentando esboçar uma lei geral para o ritmo da

⁴ Significado atribuído pelo Dicionário online Priberam da Língua Portuguesa (2019).

história a partir do determinante biológico da duração limitada da vida de um indivíduo, do fator idade e de suas etapas”.

Na abordagem do problema de geração, Mannheim pretende apresentar “uma contraproposta à linearidade do fluxo temporal da história”, em que a percepção de geração se apresenta como uma variável que tenha capacidade de realizar uma leitura mais clara das leis naturais e propiciar o desenvolvimento da humanidade; está conectada às relações com o meio social, a faixa etária, o gênero etc.; e supera a oposição entre objetivismo e subjetivismo (WELLER, 2010, p. 218).

Esclarecendo que a questão geracional está associada à existência de um tempo interior que só pode ser compreendido subjetivamente, Weller (2010, p. 209) salienta que “Mannheim chama a atenção para o fato de que diferentes grupos etários vivenciam tempos interiores diferentes em um mesmo período cronológico” e para

o fato de a unidade de uma geração não consistir em uma adesão voltada para a criação de grupos concretos, preocupados em constituir uma coesão social, ainda que, ocasionalmente, algumas unidades geracionais possam vir a constituir grupos concretos. (WELLER, 2010, p. 210).

A autora esclarece que a compreensão de uma geração envolve a noção de que cada indivíduo percebe e vivencia o tempo de uma forma distinta e que, embora alguns agrupamentos geracionais venham a formar um grupo concreto a partir de conexão geracional, uma “mera conexão” não faz com que os indivíduos se percebam realmente como parte do mesmo grupo, fazendo com que não se consolide efetivamente o vínculo geracional.

Embora Mannheim (1964 apud WELLER, 2010) considere que compartilhar o mesmo período sócio-histórico, ter nascido em um ano que faz parte de uma determinada faixa cronológica, possibilite a um grupo o compartilhamento do mesmo espaço de vida, o autor acentua que “o pertencimento a uma geração não pode ser deduzido imediatamente das estruturas biológicas” (WELLER, 2010, p. 211). Assim, segundo Weller (2010, p. 2019), “o conceito de gerações de Mannheim [...] nos instiga a centrar nossas análises nas intenções primárias documentadas nas ações e expressões de determinados grupos, ao invés de buscarmos caracterizar suas especificidades enquanto grupo”.

É importante considerar que, quando paramos para pensar sobre o que é ser jovem, além das questões etárias, nos deparamos com construções sociais arraigadas que orientam a nossa percepção da juventude e nos permitem levantar imagens diversas que a constituem e caracterizam a partir da “ótica do adulto em detrimento dos significados atribuídos pelos jovens” (SILVA, C. M., 2014, p. 22). Assim, é muito comum perceber que as representações

que são propagadas advêm de preconceitos e estereótipos a respeito dos jovens (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014).

Sposito e Carrano (2003, p. 19) afirmam que representações normativas, por exemplo, não incidem apenas sobre os jovens, mas, sim, sobre o universo relacional entre jovens e o mundo adulto e salientam que “é preciso reconhecer que, histórica e socialmente, a juventude tem sido considerada como fase de vida marcada por certa instabilidade associada a determinados ‘problemas sociais’, mas o modo de apreensão de tais problemas também muda”.

Os autores esclarecem a proposição exemplificando que, na década de 1960, a juventude era considerada um problema por estar no centro do que se acreditava ser uma crise de valores e um conflito de gerações. Além disso, podemos afirmar que, atualmente, algumas concepções ainda tendem enxergar a juventude por uma perspectiva negativa e a associar o jovem à insignificância, à imaturidade e à irresponsabilidade, desqualificando suas ideias e posicionamentos, julgando-os desconectados da realidade, e, muitas vezes, entendendo o jovem como um sujeito sem direito à expressão por não querer nada sério (DAYRELL, 2005; DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014; BASSALO, 2012).

Por um lado, as características e valores ligados à juventude (como a energia e a estética corporal ou mesmo a busca do novo) são elogiados e até mesmo perseguidos pelo mundo adulto. Todos querem ser e parecer ser jovens num processo que já foi chamado de “juvenilização” da sociedade. Contudo, apesar desse elogio da imagem da juventude, os jovens, em especial os dos setores populares, não são beneficiados por políticas públicas suficientes que lhes garantam o acesso a bens materiais e culturais, além de espaços e tempos onde possam vivenciar plenamente essa fase tão importante da vida. (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014).

Segundo Dayrell (2003), a forma como cada sociedade e grupo social vai lidar com esse momento e representá-lo é muito diversificada, possibilitando que a juventude seja vista como: uma fase de transitoriedade entre a infância e a vida adulta, restringindo-se à construção de projetos para uma vida futura e negando o tempo presente como espaço válido; um momento de formação de caráter, valores morais e sociais em que o indivíduo tem a oportunidade de treinar para o tempo real e não assumir todas as responsabilidades de “acertar” ou “errar”; e, algumas vezes, um problema, como uma fase de crise, desvios, rebeldia e conflitos.

Compreender a juventude como uma etapa que tem início e fim específicos e que ocupa um espaço de “por vir” na vida dos sujeitos significa desconsiderar diversas dimensões, como as sociais, culturais, regionais e de gênero, que contribuem para a formação desse grupo, e, dessa forma, negar aos jovens a participação no presente. Por isso, “a juventude nas

definições de faixa etária, fase da vida e geração do futuro não existe em si, logo, o jovem não é, porque está em construção o ser adulto” (BASSALO, 2012, p. 68).

Mas o que é ser jovem? Partimos da ideia que a juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação. De um lado há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária. De outro, há diferentes construções históricas e sociais relacionadas a esse tempo/ciclo da vida. De maneira geral, podemos dizer que a entrada da juventude se faz pela fase que chamamos de adolescência e é marcada por transformações biológicas, psicológicas e de inserção social. (DAYRELL; GOMES, 2008, p. 03).

Alcançar uma noção de juventude que não esteja fundamentada na diversidade, conforme propõe Dayrell (2005), desconsidera que cada grupo social a compreende e experiencia de uma forma e que ela é afetada por questões que dizem respeito à sociedade, tendo em vista que o imaginário coletivo possibilita o direito de ser jovem a parcelas diferentes da população de acordo com referências históricas, sociais, econômicas, culturais e regionais.

Podemos observar que se espera características e comportamentos distintos, por exemplo, de indivíduos com 18 anos de idade de acordo com a localidade e a classe social a que pertencem. Protelar a entrada no mercado de trabalho, a saída da casa dos pais e a constituição da própria família, por exemplo, é uma possibilidade para alguns jovens de determinadas classes sociais, segundo afirmam Margulis e Urresti (1996).

Margulis (2001) aponta a concessão de “moratória social” aos jovens de classes sociais média e alta para que se dediquem mais a estudar e a se desenvolver em diferentes âmbitos antes de assumirem as responsabilidades da vida adulta – ou seja, essa noção está relacionada a um prazo adicional concedido a alguns jovens que permite o desfrute de menos obrigações e o adiamento do encargo de se tornar adulto, um período entre a conclusão do ensino médio e a inserção no mercado de trabalho geralmente preenchido com estudos superiores.

A moratória tem a ver com a necessidade de ampliar o período de aprendizagem e, portanto, refere-se sobretudo à condição de estudante. É uma etapa que medeia entre a maturidade física e a maturidade social e não alcança a totalidade da população de uma certa idade: refere-se sobretudo às classes média e alta cujos filhos, em proporção crescente, foram se incorporando a estudos universitários, incluindo, em tempos mais recentes, a demanda por estudos de pós-graduação, cada vez mais longos. (MARGULIS, 2001, p. 43, tradução nossa).

Partindo desse ponto de vista, a noção de juventude está limitada a certa classe de jovens que têm meios econômicos e culturais que permitem o prolongamento dos estudos e a prorrogação da efetiva entrada no mercado de trabalho. Conforme afirma o referido autor,

essa moratória se associa a uma definição implícita de juventude cujo encerramento somente se consolida com a constituição do próprio lar.

Logo, Margulis (2001) acentua que, sem dúvida, esse tempo adicional, que prolonga a juventude, não é concedido a algumas classes sociais, fazendo com que a moratória seja um conceito que exclui da condição de juventude um número significativo de jovens que precisam, desde muito cedo, obter renda e, também por isso, não continuam os estudos. Nesse sentido, Dayrell (2001, p. 352) afirma que “uma das facetas da nova desigualdade que se instaura no Brasil é a negação a esses jovens pobres do direito à juventude”.

Outra dimensão que impacta a percepção de culturas juvenis e que não pode deixar de ser mencionada nesta pesquisa, ainda que superficialmente, é a questão do gênero, investigada por autores como Weller (2005, 2017b), Margulis (2001) e Bassalo (2012). Partindo da compreensão de que os jovens não são sujeitos abstratos e possuem características que os especificam e impactam a constituição de suas identidades, é possível afirmar que os estudos acerca de gênero ainda são escassos no Brasil (WELLER, 2017b).

Margulis (2001) destaca que a idade afeta homens e mulheres de formas diferentes e que a relação entre juventude e gênero é permeada por planos culturais, históricos e sociais que definem às experiências às quais cada geração está submetida e transformam a maneira como as mulheres jovens percebem e experimentam diferentes níveis relacionais.

Gênero, geração e classe intervêm também na atual extensão dos tempos que limitam a juventude, sobretudo entre os jovens de classes médias, que em face das condições socioeconômicas atuais – especialmente falta de renda necessária para instalar sua própria casa –, prolongam sua permanência na casa de seus pais, estender a sua estadia nas instituições educativas, iniciar suas uniões matrimoniais e ter seu primeiro filho em uma idade mais avançada. Assim, para ambos os gêneros e dentro dos setores sociais mencionados, a condição da juventude é prolongada, o que se vincula ao estudo e à vida universitária, com períodos mais longos de preparação e aprendizado, e, às vezes, com a boemia e a arte. (MARGULIS, 2001, p. 50, tradução nossa).

Dayrell (2005) afirma que existem modos distintos de ser jovem, o que faz com que realmente cada grupo seja jovem a sua maneira, com suas especificidades, e garante que uma parcela significativa da população brasileira não possa postergar o acesso às “experiências da vida adulta”. Nesse sentido, “as distintas condições sociais [...], a diversidade cultural [...], a diversidade de gênero [...] e até mesmo as diferenças territoriais se articulam para a constituição dos diferentes modos de vivenciar a juventude” (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014, p. 112).

Ainda segundo Dayrell (2003), os jovens constroem modos de ser jovem, exibindo especificidades que nos permitem afirmar que não existe apenas um único modo de ser jovem.

Limitar a identificação da juventude a um padrão significa não reconhecer as diferentes formas de ser jovem e, assim, desconsiderar as experiências juvenis das classes populares em detrimento de uma imagem ligada às classes mais abastadas, como se a condição de ser jovem fosse exclusividade desse grupo.

O autor afirma que “um ponto de partida para construirmos uma noção de juventude passa por reconhecer as representações que são produzidas sobre os jovens”. Dessa forma, as imagens cotidianas que são construídas a respeito da juventude interferem na nossa maneira de compreender o jovem (BRASIL, 2013c).

Podemos afirmar que a juventude é uma categoria socialmente produzida. Temos que levar em conta que as representações sobre a juventude, os sentidos que se atribuem a essa fase da vida, a posição social dos jovens e o tratamento que lhes é dado pela sociedade ganham contornos particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos. (BRASIL, 2013c, p. 13).

O trabalho com jovens requer observação, oitiva e compreensão dos sujeitos reais para uma ressignificação do conceito de juventude, abandonando e desconstruindo imagens e modelos socialmente definidos e que, frequentemente, associam perfil negativo a esse grupo geracional. Assim, considerando que existem diferentes modos de ser jovem, “o conceito de juventude deve incluir a multiplicidade de possibilidades de permanência e transformação, aceitas ou propostas pelos jovens” (BASSALO, 2012, p. 76).

Um tempo da vida que, até pouco tempo, era visto apenas como uma preparação para a vida adulta, agora, tem se apresentado como um tempo humano, social, cultural e identitário que se faz presente nos diferentes âmbitos sociais e que carrega marcas de socialização e sociabilidade, de formação e intervenção, conforme salienta Arroyo (2005).

1.2 ENSINO MÉDIO

A inclusão do ensino médio no âmbito da educação básica, a obrigatoriedade de sua oferta, a todos os estudantes com até 17 anos, e a garantia de gratuidade, a todos aqueles que não puderam cursá-lo na idade considerada adequada, demonstram o reconhecimento da sociedade de sua importância política, social e econômica. Faz-se necessário entender as tensões sociais e transformações que incidem e “resultaram em processos distintos de expansão, de hierarquização entre as diferentes modalidades de Ensino Médio e com planos de estudo e alunado diferenciado”, conforme salienta Krawczyk (2014, p. 77-78).

Embora não seja possível realizar um recorte etário circunscrito do público atendido por essa etapa da educação básica, é importante salientar que, tomando por base os normativos vigentes, o ensino médio, principalmente em sua oferta regular, é destinado aos estudantes entre 15 e 17 anos. Logo, por constituição, ele está vinculado aos jovens, pertence a eles e, por isso, quaisquer aproximações teóricas acerca desse campo não podem ser realizadas sem que a juventude seja considerada (BARBOSA, 2009).

É possível afirmar que existe consenso acerca da percepção de que o ensino médio é o nível de ensino que provoca os maiores e mais polêmicos debates, o que pode estar relacionado às questões ligadas à sua identidade e à qualidade da educação ofertada (KRAWCZYK, 2011). Para apoiar as discussões sobre o tema, é basililar considerar que a LDB (BRASIL, 1996) estabelece as seguintes finalidades do ensino médio:

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

O ensino médio é um período emblemático para o sistema educativo e para a formação do jovem estudante, que deve possibilitar a construção de identidades, a elaboração de projetos de vida e a reflexão acerca de perspectivas de futuro (WELLER, 2014), é o lugar em que se jogam os destinos individuais dos jovens à medida que dependem ou não da educação para sua estruturação.

Segundo Krawczyk (2014), o ensino médio pode ser considerado como um espaço particularmente sensível a mudanças, espaço em que as transformações de ordem social, econômica e cultural que afetam toda a educação pública se apresentam de maneira categórica. Assim, o ensino médio, evidenciado pela necessidade de preparar e estar preparado para novos desafios, ainda está em expansão e provoca grandes debates na educação.

O ensino médio se constitui como uma etapa conclusiva da educação básica, que tradicionalmente objetiva intermediar o acesso ao ensino superior ou ao mundo do trabalho, “podendo assumir um caráter propedêutico ou profissional” (BORGES; SILVA, 2017, p. 57). No entanto, considerando a diversidade dos sujeitos a que se destina, a escola de educação

média precisa representar um ambiente de transformação social do qual a juventude seja parte significativa e ativa.

Além disso, as autoras Sposito e Souza (2014) evidenciam que o cenário atual dessa etapa da educação básica é complexo e múltiplo, cheio de nuances que precisam ser analisadas e compreendidas para o atendimento das demandas de acesso, permanência e propósito. A ressignificação do ensino médio passa pelos sujeitos da ação educativa e pela “reinvenção dos currículos, da concepção e da prática da educação” (ARROYO, 2014, p. 54)

O ensino médio e seus sujeitos são temas de estudo de Weller, que teoriza acerca das orientações coletivas dessa etapa da educação e esclarece que ele

[...] representa uma etapa de formação intelectual, mas também de formação humana significativa. Ao mesmo tempo, o Ensino Médio coincide com um momento próprio da juventude enquanto grupo geracional. Nesse contexto, os projetos de vida assumem uma centralidade. Durante o Ensino Médio, os jovens também se fazem muitas perguntas. (WELLER, 2014, p. 140).

O descompasso existente entre as orientações coletivas acerca da juventude e da sua relação com a educação, com o ensino médio e com a escola pode produzir equívocos e inadequações quanto à construção da identidade do jovem enquanto sujeito do processo educativo, impossibilitando a reflexão e a busca da compreensão a respeito do significado de ser jovem e estudante na atualidade.

Na definição e na gestão do currículo, sem dúvida, inscrevem-se fronteiras de ordem legal e teórico-metodológica. Sua lógica dirige-se aos jovens não como categorização genérica e abstrata, mas consideradas suas singularidades, que se situam num tempo determinado, que, ao mesmo tempo, é recorte da existência humana e herdeiro de arquétipos conformadores da sua singularidade inscrita em determinações históricas. Compreensível que é difícil que todos os jovens consigam carregar a necessidade e o desejo de assumir todo o programa de Ensino Médio por inteiro, como se acha organizado. Dessa forma, compreende-se que o conjunto de funções atribuídas ao Ensino Médio não corresponde à pretensão e às necessidades dos jovens dos dias atuais e às dos próximos anos. Portanto, para que se assegure a permanência dos jovens na escola, com proveito, até a conclusão da Educação Básica, os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que mais atenda a seus interesses, suas necessidades e suas aspirações. (BRASIL, 2013e, p. 39).

Identificar quem é o jovem estudante do ensino médio na atualidade é condição necessária para que esse público seja o referente dos currículos, como propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. De acordo com Weller,

O Ensino Médio é uma etapa de formação não apenas intelectual-cognitiva, mas também um momento de construção de identidades e de pertencimentos a grupos distintos, de elaboração de projetos de vida, ainda que as condições e os percursos dos jovens sejam bastante distintos. É uma fase de ruptura e de reconstrução. Os

jovens não estão apenas aprendendo Matemática, Geografia, Física, entre outras disciplinas. Não é apenas um saber externo, objetivo, sistemático, que importa nesse momento. É também um período de múltiplos questionamentos, de constituição de um saber sobre si, de busca de sentidos, de construção da identidade geracional, sexual, de gênero, étnico-racial, dentre outras. (WELLER, 2014, p. 149).

Assim como os sujeitos jovens, o próprio ensino médio, enquanto etapa da educação básica, ainda está em fase de constituição de sua identidade, não tendo ainda se consolidado por meio de uma estrutura que, de fato, o faça alcançar aquilo que se espera dessa etapa escolar e, principalmente, que esteja sólida e, ao mesmo tempo, atenta às mudanças demandadas.

Analisar a estrutura e o percurso histórico do ensino médio não é fácil, diferentes autores⁵ indicam que a educação média já passou por inúmeras transformações e que ainda mudará muito antes de alcançar uma identidade, tendo em vista que, ao longo do tempo, algumas pressões mudam e novas surgem para suscitar reflexões e ressignificações das funções sociais dessa etapa da educação.

Nesse sentido, o debate aprofundado sobre a mais nova reforma do ensino médio, sancionada por meio da Lei nº 13.415/2017, precisa ser estabelecido iminentemente. Tendo em vista que a referida reforma altera alguns pontos da LDB e anuncia mudanças estruturais acerca do ensino médio brasileiro, é importante estabelecer diálogo com os jovens estudantes e professores, priorizando suas realidades.

Registra-se que alguns movimentos estudantis, como as ocupações de escolas ocorridas em 2016, tiveram como cerne a discussão da medida provisória e a demonstração do interesse dos jovens estudantes em dizer que tipo de educação eles querem e em participar das discussões acerca do ensino médio.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012, p. 2) indicam os fundamentos que orientam a construção dos currículos e, assim, a busca pela identidade da etapa:

Art. 5º O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:

I - formação integral do estudante;

II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;

III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;

IV - sustentabilidade ambiental como meta universal;

V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;

VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;

⁵ Para maior aprofundamento da temática, a pesquisa será embasada em autores como Juarez Dayrell, Marília Pontes Sposito, Miguel Arroyo, Nora Krowczyk, Paulo Carrano e Wivian Weller.

VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;

VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

No que se refere à estrutura organizacional do ensino médio, os normativos que tratam do tema indicam que, no Brasil, o ensino regular é a oferta preferencial, mais recorrente e que está presente em todo o país. No entanto, ele não é a única possibilidade de um estudante cursar essa etapa da educação básica, que também é oferecida integrada à educação profissional, no terceiro segmento da EJA e, em alguns poucos estados, no curso normal/magistério.

É possível afirmar, a partir do exame da Constituição Federal (CF) de 1988 e da LDB, que, no âmbito da educação, modalidade é a nomenclatura empregada para designar cada uma das formas de oferta da educação básica que apresentam características particulares pensadas para contemplar as principais adequações às condições, às necessidades e à disponibilidade do alunado.

Nesta pesquisa, cada um dos cenários de oferta do ensino médio é tratado como uma modalidade, embora o ensino regular não seja comumente referenciado desse modo, mas, sim, como a oferta padrão. Optou-se, então, por equiparar EJA e regular, chamando os dois de modalidades, principalmente para que não haja juízo de valor quanto a maior qualidade de uma em relação a outra oferta, tendo em vista que elas cumprem o mesmo objetivo final que é a certificação do ensino médio. Isso porque, considera-se que, para que os estudantes que cursam o ensino médio na EJA sejam escutados e tenham suas necessidades atendidas, é necessário interromper o longo ciclo de exclusão e marginalização que cerca essa modalidade.

Os dados e indicadores educacionais divulgados anualmente pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Inep, traçam o panorama da educação básica brasileira e possibilitam inúmeras análises e monitoramento dos sistemas de ensino em todos os níveis, etapas e modalidades. A tabela abaixo apresenta o quantitativo de matrículas do ensino médio, no Brasil e no DF, registrado no ano de 2018.

Tabela 1 – Número de Matrículas do ensino médio, no Brasil e no DF, por modalidade de Ensino - 2018

OFERTA	BRASIL	DF
Ensino Médio Regular	7.125.365	107.096
Ensino Médio Normal/Magistério	78.773	8
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado)	505.791	2.834
Educação de Jovens e Adultos (Terceiro segmento)	1.437.833	23.415
TOTAL	9.147.762	133.353

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Inep (2018).

Observa-se na Tabela 1 que, no ano de 2018, havia 9.147.762 estudantes matriculados no ensino médio em todo o país e que as matrículas na modalidade regular representaram 77,89%. A quantidade de matrículas registradas no terceiro segmento da EJA, que corresponde ao ensino médio, foi de 20,18% e destaca-se significativamente como a segunda modalidade com o maior percentual de estudantes. No DF o ensino regular é responsável por 80,31% das matrículas e a EJA também figura em segundo lugar com 17,56% do total de estudantes matriculados no EM.

Conforme esclarecem as DCNEM (BRASIL, 2013, p. 40), o ensino médio, portanto, “se constitui em responsável pela terminalidade do processo formativo do estudante da Educação Básica²⁴, e, conjuntamente, pela preparação básica para o trabalho e para a cidadania, e pela prontidão para o exercício da autonomia intelectual”.

1.2.1 Modalidade Regular

A modalidade regular de ensino, ou ensino regular, é compreendida como a oferta em caráter ordinário das etapas da educação básica, conforme o fluxo paradigmático estabelecido pelas legislações. Ou seja, considera-se como regular aquela oferta educacional padrão que é destinada a atender aos estudantes que têm idade considerada adequada para a série que cursam e para os quais a trajetória escolar é iniciada e findada conforme o esperado para a educação básica, tendo ingresso na primeira etapa, correspondente à educação infantil, aos 4 anos, e conclusão na terceira etapa, correspondente ao ensino médio, aos 17 anos.

O emprego recorrente do termo “regular” pode ser constatado em quase todos os normativos que versam sobre educação brasileira, como no exemplo a seguir, embora eles não esclareçam, explicitamente, o que consideram como ensino regular.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

[...]

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). (BRASIL, 1988).

Dessa forma, neste trabalho dissertativo, adota-se a terminologia regular para designar a modalidade de ensino padrão, organizada em séries e anos letivos, devido à aceitabilidade e à generalidade da utilização do termo (FARIAS, 2012). No entanto, é importante promover

uma reflexão contínua acerca desse emprego, visando esclarecer limites para os seus significados e sentidos quando nos referimos à educação.

O vocábulo regular está associado à intenção do legislador de padronizar a oferta obrigatória e gratuita da educação básica, mas, de alguma forma, tendo em vista inclusive a questão etimológica da palavra, sugere a supremacia desse modelo em relação aos outros disponíveis, que são apresentados como alternativas espúrias e desprestigiadas. As demais modalidades, oferecidas para garantir o acesso à educação de estudantes em condições específicas, estarão fadadas à exclusão se forem apresentadas como a opção “anormal” ou “irregular” para a realização dos estudos.

Cabe salientar que, do ponto de vista legal, todas as modalidades de ensino são legitimadas e constituídas a partir da gratuidade de oferta como um direito social de cada pessoa e dever do Estado, requerendo encontrar espaços em estudos e discussões que visem a sua ampliação e maior adequação à função social a que se destinam.

Nesse sentido, é indispensável buscar a paridade entre as formas de ensino, tanto no que se refere à notoriedade e valor social e cultural quanto à ampliação de investimentos e de valorização dos estudantes e profissionais envolvidos com cada uma delas. Dessa forma, será possível afirmar que a aplicação do termo “regular” não transfere conotação depreciativa, no caso deste estudo, ao ensino médio oferecido na EJA.

Na modalidade regular, o ensino médio tem previsão de atendimento da faixa etária ideal de 15 a 17 anos e deve ter a sua função formativa assegurada a todos os estudantes, de forma orgânica, articulada e sequencial, para que possibilite uma formação para a compreensão e a reflexão da vida social e produtiva (BRASIL, 1996, 2012, 2013e). “Há, portanto, o EM de caráter propedêutico destinado aos estudantes da faixa etária denominada ‘regular’. É nessa forma que se concentra a absoluta maioria das matrículas” (BRASIL, 2013b, p. 26).

Objetivando o atendimento e o respeito aos tempos escolares dos estudantes, a legislação estabelece que

II - no Ensino Médio regular, a duração mínima é de 3 (três) anos, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, tendo como referência uma carga horária anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas em pelo menos 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar;

III - o Ensino Médio regular diurno, quando adequado aos seus estudantes, pode se organizar em regime de tempo integral com, no mínimo, 7 (sete) horas diárias;

IV - no Ensino Médio regular noturno, adequado às condições de trabalhadores, respeitados os mínimos de duração e de carga horária, o projeto político-pedagógico deve atender, com qualidade, a sua singularidade, especificando uma organização curricular e metodológica diferenciada, e pode, para garantir a permanência e o sucesso destes estudantes:

a) ampliar a duração do curso para mais de 3 (três) anos, com menor carga horária diária e anual, garantido o mínimo total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas. (BRASIL, 2012, p. 5)

Considerando que os dispositivos legais garantem aos maiores de 17 anos o direito de acesso ao ensino médio gratuito, é possível afirmar que essa etapa da educação básica pode atender estudantes de quaisquer idades e em qualquer uma de suas formas de oferta. A juventude é público-alvo no ensino médio. Não existe restrição formal de idade para a permanência no ensino regular, tanto diurno quanto noturno. Assim, salienta-se que o currículo do ensino médio não pode deixar de pensar também nesses sujeitos.

Para além da idade própria indicada, alguns pontos, como o atraso na matrícula e/ou na trajetória escolar, a repetência, o abandono dos estudos etc., fazem com que o perfil etário da modalidade seja diverso, conforme demonstra a tabela abaixo.

Tabela 2 – Percentual de matrículas do ensino médio regular, magistério e integrado à educação profissional, por faixa etária, no Brasil e no DF – 2017

	FAIXA ETÁRIA				
	Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 19 anos	20 a 24 anos	25 anos ou mais
BRASIL	5,44	75,49	13,37	3,81	1,89
DF	3,95	83,26	11,51	1,07	0,22

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Inep (2017a).

Segundo os dados do Censo Escolar 2017, fornecidos pelo Inep por meio de sinopses estatísticas, constata-se que a maior parte do público do ensino médio regular tem realmente entre 15 e 17 anos, conforme o esperado. No entanto, destaca-se o percentual significativo, em torno de 24,51% no Brasil e 16,75% no DF, de estudantes fora dessa faixa etária matriculados em 2017.

1.2.2 Modalidade EJA

A Educação de Jovens e Adultos é modalidade de ensino destinada àqueles que não concluíram as etapas da educação básica na idade própria⁶, figurando como a alternativa a ser oferecida pelos sistemas de ensino para assegurar aos jovens e adultos fora do fluxo regular o

⁶ “A expressão idade própria, além de seu caráter descritivo, serve também como referência para a organização dos sistemas de ensino, para as etapas e as prioridades postas em lei. Tal expressão consta da LDB, inclusive do art. 37”. (BRASIL, 2000b, p. 4).

acesso gratuito à educação e à aprendizagem. Essa modalidade é organizada em segmentos, sendo que o primeiro e o segundo correspondem ao ensino fundamental e podem receber matrículas de estudantes maiores de 15 anos, enquanto o terceiro segmento corresponde ao ensino médio e está acessível aos maiores de 18 anos (BRASIL, 1996, 2000a, 2000b, 2013a).

O poder público atribui à EJA as funções de: reparar dívida social que Brasil tem com os cidadãos que não tiveram condições de acesso e permanência na educação básica na idade adequada; equalizar a entrada dos estudantes no sistema de ensino, a trajetória escolar basilar e, assim, a formação do indivíduo; e garantir a permanente qualificação, propiciando a todos a atualização de conhecimentos (BRASIL, 2000b).

A forte relação da modalidade com o trabalho e os trabalhadores é indicada pelos documentos que a regulamentam e marca o percurso histórico dessa forma de oferta desde sua constituição. A organização do processo educacional na EJA está voltada para o atendimento da heterogeneidade dos estudantes, seus interesses e condições de vida e de trabalho. Dessa forma, os fundamentos legais da EJA podem ser sintetizados na responsabilização do poder público quanto a estimular o acesso e, principalmente, a permanência do trabalhador na escola (BRASIL, 2000a, p. 41).

Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCNEB),

Os cursos de EJA devem pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço, para que seja:

- I – rompida a simetria com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos;
- II – provido suporte e atenção individual às diferentes necessidades dos estudantes no processo de aprendizagem, mediante atividades diversificadas;
- III – valorizada a realização de atividades e vivências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas, geradoras de enriquecimento do percurso formativo dos estudantes;
- IV – desenvolvida a agregação de competências para o trabalho;
- V – promovida a motivação e orientação permanente dos estudantes, visando à maior participação nas aulas e seu melhor aproveitamento e desempenho;
- VI – realizada sistematicamente a formação continuada destinada especificamente aos educadores de jovens e adultos. (BRASIL, 2013e, p. 41).

Nesse sentido, fica evidente a atenção dedicada à constituição da EJA como uma modalidade de ensino que garanta, ao menos no âmbito normativo, o acolhimento da diversidade de sujeitos e a promoção de um currículo que considere os diferentes tempos e espaços da modalidade. Apesar de essa modalidade de ensino ser ordinariamente associada a uma espécie de minicurso de cada etapa da educação básica, a EJA deve ser instituída para operar a partir de suas características particulares.

No entanto, diversos levantamentos e estudos acerca da história da EJA (BARRIOS, 2018; FREITAS, 2015; AFRO, 2016; DI PIERRO; HADDAD, 2015; CASTELLI JR; HADDAD; RIBEIRO, 2014; HADDAD, 2002) indicam o entendimento de que, na prática, a identidade da modalidade está relacionada à exclusão de seus sujeitos, indivíduos afastados social, política, econômica e culturalmente do sistema educacional “regular”.

Embora o público do regular também possa incluir diversos segmentos sociais, percebe-se que a EJA é a modalidade que atende preferencialmente o público que socialmente é marginalizado, principalmente pelo fato de suas vidas e trajetórias escolares serem permeadas de desafios e exclusão.

A possibilidade de transição entre uma modalidade de ensino e outra circunscreve a organização curricular da EJA, que está sujeita, além de aos normativos próprios, às diretrizes específicas de cada etapa da educação básica. O estudante da EJA precisa estar habilitado para o prosseguimento dos estudos no ensino regular, caso queira, ou seja, a formação oferecida pela modalidade não pode perder de vista as prescrições curriculares de cada etapa de ensino.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio estabelecem que, para a oferta dessa etapa da educação básica,

V - na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, observadas suas Diretrizes específicas, com duração mínima de 1.200 (mil e duzentas) horas, deve ser especificada uma organização curricular e metodológica diferenciada para os estudantes trabalhadores, que pode:

a) ampliar seus tempos de organização escolar, com menor carga horária diária e anual, garantida sua duração mínima. (BRASIL, 2012, p. 5).

É importante reforçar que o terceiro segmento da EJA está legalmente equiparado às demais formas de ofertas disponíveis do ensino médio, tendo em vista que a EJA segue sendo uma modalidade invisibilizada, ou considerada de classe inferior, mesmo destacando-se com o segundo maior percentual de estudantes matriculados (INEP, 2017a).

Segundo informações do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (2018), o valor médio anual estimado por aluno no âmbito do DF, com base em estimativa de receita do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), é de R\$ 5.109,04 para o ensino médio regular (incluindo estabelecimentos urbanos, rurais e de tempo integral) e de R\$3.184,86 para a EJA.

O investimento financeiro por estudante do ensino médio na EJA é significativamente menor que aquele destinado ao estudante do ensino médio regular, o que reforça os indicativos de que os discentes que estão matriculados na modalidade não recebem tratamento

igualitário das instâncias governamentais no que diz respeito ao fomento da qualidade da educação.

A diversidade de sujeitos do ensino médio na EJA passa por diversos aspectos relevantes, entre eles o perfil etário e a pluralidade geracional. A tabela abaixo apresenta os dados relativos às matrículas na EJA em 2017, dispostos por faixa etária e esfera administrativa.

Tabela 3 – Percentual de matrículas da EJA, por faixa etária, no Brasil e no DF – 2017

	Faixa Etária					
	14 anos	15 a 17 anos	18 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 anos ou mais
BRASIL	0,52	15,57	16,31	20,49	10,04	37,07
DF	0,05	17,89	23,63	21,10	7,61	29,72

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Inep (2017a).

Observa-se, com base na Tabela 3, que o perfil dos estudantes da EJA, no que se refere à idade, é predominantemente formado por jovens estudantes, tanto no âmbito federal quanto distrital. Diante disso, torna-se indispensável a apreciação da juvenilização da EJA indicada pelos dados estatísticos.

1.2.2.1 Juvenilização da EJA

O objeto deste estudo também está fundamentado no processo de juvenilização da EJA, já observado por diversos autores⁷, no qual nota-se que o público jovem da Educação de Jovens e Adultos é cada vez maior. É importante salientar que o conceito empregado nesta dissertação considera que juvenilização trata-se de maior quantitativo de jovens e não apenas de adolescentes.

A identidade dos sujeitos da EJA, os seus interesses e projetos de vida precisam fazer parte do universo escolar, investigar e mapear quem são esses sujeitos se torna uma tarefa indispensável. Para isso, faz-se necessário compreender que os jovens, os adultos e os idosos da EJA carregam uma série de particularidades que fazem deles um grupo específico, distinto dos demais grupos sociais de jovens e de adultos, mas não homogêneo.

⁷ Para maior aprofundamento da temática, a pesquisa será embasada em autores como Miguel Arroyo, Paulo Carrano, Leôncio Soares, Juarez Dayrell, Carmen Brunel, entre outros.

O sujeito jovem precisa ser levado em consideração e analisado especificamente para a ressignificação da EJA, sendo possível observar, inclusive, que o público jovem dessa modalidade é cada vez maior e mais jovem. A autora Marta Kohl de Oliveira problematiza a questão do jovem atendido pela EJA, salientando que

seria importante um aprofundamento a respeito da população de jovens incorporados aos programas de educação de jovens e adultos já que, quando se fala dessa modalidade de educação, o título abrangente não evita que a referência principal seja aos adultos, geralmente alunos das classes de alfabetização e das séries iniciais do ensino fundamental. (OLIVEIRA, 2001, p. 59).

A crença comum de que a maior parte dos estudantes da EJA é adulta pode se concretizar no âmbito dos primeiros segmentos da modalidade, referentes às séries iniciais e finais do ensino fundamental, no entanto, não é exatamente uma verdade quando pensamos no terceiro segmento, referente ao ensino médio.

Os censos escolares realizados para o levantamento do perfil de estudantes encontrado em sala de aula no Brasil apontam para a percepção de que a grande parte dos que busca o ensino médio da EJA, fora da adequação idade-série do sistema educacional brasileiro, é jovem e, em alguns aspectos, muito semelhante àquele que cursa o ensino médio na modalidade regular.

As novas configurações da EJA nos permitem afirmar o destaque da juventude nesse campo específico da educação e salientam a importância de repensar nossas práticas políticas, profissionais e pedagógicas para atender a diversidade de sujeitos e tempos de vida (ARROYO, 2005).

A EJA, ao longo de sua história, se constituiu como uma modalidade de ensino ordinariamente voltada para o atendimento de adultos e idosos de classes populares que, por diversos motivos, não conseguiram acesso e/ou permanência na escola quando eram crianças e jovens. O número de jovens na EJA começou a figurar significativo a partir dos anos 1980, embora a modalidade já estivesse aberta para atender jovens estudantes.

Há uma ou duas décadas, a maioria dos educandos de programas de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos eram pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que nunca tinham tido oportunidades escolares. A partir dos anos 80, os programas de escolarização de adultos passaram a acolher um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi malsucedida. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 127).

Nas últimas décadas, o aumento evidente do número de jovens na EJA desencadeou uma preocupação acerca do acolhimento da diversidade de sujeitos nessa modalidade de ensino. A inquietude em questão está relacionada à evidência empírica de que a juventude já

constitui fenômeno estatístico significativo nas turmas de EJA, representando, muitas vezes, a maioria ou quase totalidade dos estudantes em sala de aula (CARRANO, 2007).

Esse fenômeno é conhecido como juvenilização da EJA e estudá-lo é procurar mapear, investigar, compreender e refletir acerca do rejuvenescimento da população atendida por essa modalidade de ensino.

O autor Carrano (2007, p. 1) esclarece que

para além da dimensão quantitativa expressa pela presença cada vez mais significativa desses jovens, parece haver certo ar de perplexidade – e, em alguns casos, de incômodo revelado – frente a sujeitos que emitem sinais pouco compreensíveis e parecem habitar mundos culturais reconhecidos por alguns professores como social e culturalmente pouco produtivos para o desafio da escolarização. (CARRANO, 2007, p. 1).

Faz-se necessário, então, problematizar quem é esse jovem e como ele chega, cada vez mais jovem, à EJA, quais os motivos que fazem com que esses sujeitos, ainda em idade adequada para o ensino regular, optem por concluir a educação básica nessa modalidade. O estigma de exclusão que marca esse público, predominantemente pobre, não pode deixar de ser considerado.

Outra discussão importante que a juvenilização da EJA fomenta é a percepção do que esse público traz para essa fase escolar e como fazer uso disso para a reflexão e ressignificação das práticas escolares, a fim de que aconteça a produção de conhecimentos significativos para esses jovens. A diversidade geracional pode apresentar à EJA conhecimentos construídos em diversos espaços de socialização, culturas específicas, valores distintos, uso de diferentes códigos para comunicação, interesse de terem voz ativa e ouvida e necessidade de protagonizar o processo de ensino-aprendizagem.

Os principais desafios impostos pela juvenilização da EJA estão relacionados à compreensão dos sentidos da presença dos sujeitos jovens na EJA para que haja uma reorganização curricular que possibilite trocas culturais e geracionais e o respeito aos espaços e tempos de cada sujeito.

A juvenilização da EJA apresenta-se como um convite à reflexão sobre os sujeitos dessa modalidade de ensino, suscita questionamentos diversos e promove um debate que tem muito a contribuir para a reconfiguração da modalidade, tendo em vista que, de um modo geral, os saberes dos diversos sujeitos pouco são considerados para o trabalho em sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem se distancia dos desejos e interesses dos estudantes.

A realidade que pode ser observada em muitas escolas que oferecem a EJA, principalmente no terceiro segmento, referente ao ensino médio, é o despreparo para o

tratamento da diversidade geracional em sala de aula e para o efetivo acolhimento da juventude nessa modalidade.

O jovem estudante do ensino médio na EJA sofre com a invisibilidade por não encontrar na modalidade o atendimento aos seus interesses, o que se torna um fator desafiador para o “fazer” pedagógico da educação média que precisa encarar a problemática da juventude na EJA (DOLLA; COSSETIN, 2017).

Dessa forma, mapear a juventude na modalidade e identificar quem é o jovem estudante do ensino médio da EJA na atualidade é condição necessária para que esse público seja o referente dos currículos e das práticas escolares. A tabela abaixo apresenta o percentual de matrículas da EJA em 2017, conforme a categoria social de que o estudante faz parte,

Tabela 4 – Percentual de matrículas da EJA, por categoria social, no Brasil e no DF – 2017

	TOTAL	JOVENS	ADULTOS
Brasil	100	62,93	37,07
DF	1,47	70,28	29,72

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Inep (2017a).

Os dados estatísticos apresentados pelo Inep (2017a), na compilação intitulada de Sinopses Estatísticas da Educação Básica, apontam que, no DF, mais de 70% dos estudantes da EJA são jovens. Esse percentual tão expressivo esclarece que a juvenilização é uma realidade nas salas de aula distritais.

1.2.3 Migração para a EJA

O ensino regular e a EJA, apesar de ocuparem lugares distintos na formação escolar e afastarem-se em alguns aspectos, guardam interseções e apresentam características similares acerca de inúmeras temáticas, entre elas aspectos regulamentares e curriculares, especificidades do público atendido e, principalmente, obrigatoriedade de promover educação básica de qualidade. Nesse sentido, as semelhanças e diferenças entre as modalidades de ensino são oportunas para a garantia da promoção do desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando a diversidade (BRASIL, 2013e).

Visando auxiliar a avaliação da eficiência do sistema educacional brasileiro e o fomento de políticas públicas que concorrem para o alcance de educação de qualidade, o Inep realiza periodicamente estudos, pesquisas e avaliações que publicizam, entre outras informações, as sinopses estatísticas da educação básica e os indicadores referentes ao ensino público brasileiro.

As estimativas de fluxo escolar baseadas nas informações, capitadas pelo Censo da Educação Básica, dos registros escolares e administrativos dos estudantes permitem a geração dos indicadores de fluxo escolar, também denominados de indicadores de transição, que são análises mais detalhadas da trajetória escolar dos estudantes que desagregam taxas de transição como promoção, repetência, evasão e migração para EJA (INEP, 2017c).

A migração, nesse contexto educacional e de pesquisa, é compreendida como a taxa referente ao deslocamento do estudante do ensino regular para a EJA, caracteriza-se pela transferência da matrícula entre as modalidades de um ano para o outro, sendo que o discente, quando inscrito na EJA e dependendo do seu rendimento no ano letivo anterior, passa a cursar etapa referente à mesma série ou à série subsequente a que cursava no regular.

A coleta, a organização, a construção e a análise dos bancos de dados para a gestão das informações são realizadas segundo metodologia de cálculo que investiga as matrículas, o rendimento e a movimentação dos estudantes no sistema de ensino, considerando a situação final em um ano letivo e a situação inicial da matrícula no ano seguinte (INEP, 2017b). Nesse processo,

separa-se aqui, no entanto, a evasão de escola, que considera apenas os alunos que deixaram de frequentar a escola no ano seguinte, e a migração para a EJA, que engloba alunos que saíram das etapas seriadas do ensino regular e migraram para a Educação de Jovens e Adultos no ano seguinte. (INEP, 2017c, p. 10).

Essa separação indica a relevância para a educação brasileira do estudo isolado dessas taxas. Para a composição desse indicador de migração para a EJA, não são considerados aqueles estudantes que realizaram a transferência entre modalidades no decorrer do ano letivo, assim, supõe-se que a taxa de transição de uma modalidade para a outra possa ser ainda maior do que a registrada, pois nota-se a existência de quantitativo significativo de estudantes que realizam a migração em diversos momentos do ano.

As taxas de transição mais recentes publicadas pelo Inep, incluindo as relacionadas à migração para EJA, são relativas ao período de 2014/2015. Os resultados desse último estudo demonstram que a migração para a EJA começa a ocorrer com maior expressividade a partir dos anos finais do ensino fundamental, “etapa na qual se verifica uma taxa de migração de

2,2% - ou seja, aproximadamente 2 de cada 100 alunos que estavam matriculados nessa etapa em 2014 se matricularam na EJA em 2015” (INEP, 2017c, p. 12).

No nível territorial referente ao Brasil, considerando a média das taxas registradas por municípios, unidades da Federação e regiões do país, a maior taxa de migração da modalidade regular para a EJA, 3,2%, é registrada no 7º ano do ensino fundamental. Quanto ao ensino médio, a tabela abaixo apresenta mais detalhadamente as taxas de transição entre as modalidades no Brasil.

Tabela 5 – Taxas de migração para a EJA, no ensino médio, no Brasil – 2014-2015

Abrangência	Localização	Dependência Administrativa	1ª série	2ª série	3ª série	Total
Brasil	Rural	Total	2,0	1,5	0,4	1,5
	Urbana	Total	2,7	2,2	1,0	2,2
	Total	Estadual	2,9	2,5	1,1	2,4
	Total	Federal	0,9	0,9	0,3	0,7
	Total	Municipal	2,2	1,9	0,7	1,7
	Total	Privada	0,7	0,8	0,3	0,6
	Total	Pública	2,9	2,5	1,1	2,2
	Total			2,6	2,3	1,0

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Inep (2017b).

Os dados apresentados na Tabela 5 indicam que, no panorama nacional, o maior fluxo de migração do ensino médio se dá na 1ª série, sendo que as redes com os maiores índices são estaduais, públicas e urbanas.

O DF, no entanto, apresenta quadro diferente da média brasileira quanto à migração para a EJA e registra o seu maior índice, 5,1%, na 2ª série do ensino médio. Além disso, as taxas totais de migração no ensino médio encontradas no DF estão entre as maiores do país, figurando como a quinta unidade da federal com maior índice, depois apenas de Rondônia, com 6,6%, Roraima, com 6,2%, Paraíba, com 5,0%, e Amapá, com 5,0. O detalhamento dos dados distritais está disponível conforme Tabela 6.

Tabela 6 – Taxas de migração para a EJA, no ensino médio, no DF – 2014-2015

Abrangência	Localização	Dependência Administrativa	1ª série	2ª série	3ª série	Total
DF	Total	Pública	6,1	6,5	3,5	5,7
	Total	Privada	0,9	1,2	0,5	0,9
	Urbana	Total	4,9	5,2	2,6	4,4
	Rural	Total	5,3	4,1	1,9	4,3
	Total			4,9	5,1	2,6

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Inep (2017b).

As taxas de migração para a EJA observadas no ensino médio no DF são significativas, sendo que aproximadamente 6 em cada 100 estudantes da rede pública, do ano de 2014 para o ano de 2015, saíram do ensino médio regular e foram para o ensino médio na EJA.

Destaca-se que, embora a modalidade EJA deva preparar o estudante para o retorno ao ensino regular, esse fluxo pouco acontece, ficando restrito àqueles estudantes que concluíram o ensino fundamental na EJA, mas ainda não completaram idade exigida, 18 anos, para o ingresso no ensino médio na modalidade.

Os dados quantitativos sobre a migração para a EJA estão postos, ainda que carecendo de mais aprofundamento e atualização e sendo pouco explorados diante do potencial que carregam, no entanto, desponta como impreterível a necessidade de realização de mais estudos para desvelar os dados qualitativos a respeito do tema, tendo em vista que pesquisas que investigam as causas dessa transição ainda são escassas (BARRIOS, 2018).

Dessa forma, considerando os relevantes índices de migração de estudantes do ensino médio regular para o terceiro segmento da EJA e compreendendo a multiplicidade de fatores podem estar relacionados a esse fluxo escolar, faz-se necessário buscar as orientações coletivas desse grupo de estudantes que contribuam para a interpretação dos motivos da migração e de como o ensino médio na Educação de Jovens e Adultos contempla os jovens estudantes que migram do ensino do regular.

1.3 ANÁLISE DOCUMENTAL DA ESTRUTURA CURRICULAR DA EJA

Esta seção se propõe a averiguar o currículo da Educação de Jovens e Adultos do sistema de ensino da SEEDF, com ênfase no terceiro segmento, visando minuciar a proposta curricular em vigor e estabelecer reflexões críticas a partir da estrutura curricular selecionada como objeto de análise.

A análise documental foi desenvolvida por meio da proposta denominada de “Radiografia Curricular”, experiência metodológica cunhada pelas prof.^a Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges no âmbito da disciplina de Currículo: Fundamentos e Concepções, do PPGE/UnB cursada em 2º semestre de 2017. Esse instrumento de análise consiste no exame pormenorizado de uma proposta curricular para o desenvolvimento, com base em estudos e teorias curriculares, de reflexões teóricas e metodológicas sobre o currículo. O instrumento

objetiva mapear a estrutura interna de um currículo, analisando diferentes segmentos envolvidos na constituição da proposta curricular, como: os sujeitos, as concepções, os aspectos legais, a organização, as cargas horárias, os componentes curriculares e as metodologias (BORGES; MACHADO, 2017).

A reflexão foi realizada em dois estágios concomitantes que orientarão o exame. O primeiro estágio parte de documentos normativos oficiais, pretendendo mapeá-los, organizá-los e interpretá-los para formar perspectiva acerca do currículo do DF para a modalidade. No segundo estágio, dá-se a análise dos dados fornecidos pelos documentos curriculares em perspectiva crítica, objetivando a ilação de conhecimentos que permitam que o currículo seja discutido, comparado, repensado e ressignificado.

1.3.1 Discutindo uma proposta curricular

A sistematização desta pesquisa dissertativa compreende que, para subsidiar o trabalho de campo e a investigação das orientações coletivas dos jovens atendidos pelo ensino médio na EJA, é importante refletir sobre o currículo da modalidade, tendo em vista que ele compõe o sistema basilar que permeia a realidade escolar e o acesso ao conhecimento e corresponde a uma questão de identidade (MOREIRA; TADEU, 2011). A investigação acerca do currículo e das teorias que o fundamentam.

O currículo não é “um reservatório de saberes estáticos” (ARROYO, 2014, p. 160), ele precisa estar em constante renovação para retratar as exigências sociais e atender aos sujeitos a que se destina em suas mais diversas dimensões. Para isso, no que se refere aos jovens, é indispensável escutar o jovem para buscar entender a juventude e suas complexidades e priorizar no currículo a construção de ferramentas capazes de contribuir para o desenvolvimento dos projetos de vida dos estudantes (WELLER, 2014).

Não é possível pensar criticamente a educação sem sair dos limites estabelecidos por questões técnicas de como ensinar de forma eficiente e eficaz (APPLE, 2006). Faz-se necessário, então, considerar o vínculo entre educação e os aspectos constituidores de nossa identidade e sociedade, como questões culturais, sociais, econômicas, políticas e ideológicas. Para isso, é indispensável discutir o currículo, considerando-o uma parte substancial da organização do trabalho pedagógico e “produto das tensões, conflitos e concepções culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (APPLE, 2011, p. 71).

É comum a crença de que só é viável discutir currículo estando às voltas de documentos oficiais, normas, legislações, diretrizes e regras que indicam o caminho a ser percorrido para a formação escolar. No entanto, não podemos restringir a isso o conceito de currículo, entendendo que, embora o currículo seja, geralmente, consolidado em legislações que regem e orientam o cotidiano escolar, precisamos lembrar sempre que as prescrições do currículo precisam ser levadas para a prática escolar a fim de fazerem sentido. Assim,

Discutir currículo é discutir vida, concepção de homem e de mundo, projeto de sociedade num intenso movimento. É compreender, rememorar, repensar, redefinir a função social da escola e de cada profissional da educação. É desvelar as relações de poder que estão ocorrendo na escola e para além dela. (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 77).

A ausência de pensamento crítico acerca da relação entre educação e poder hegemônico dificulta indefinidamente um debate fecundo sobre o papel e a atuação das instituições escolares na garantia do direito de todos a uma formação completa que priorize o pleno desenvolvimento da pessoa e a leitura do mundo para a atuação cidadã e crítica.

Assim, evidencia-se diante da realidade brasileira atual a existência de desafios que precisam ser transpostos para fazer com que o currículo seja pensado, problematizado, construído, vivido e percebido como significativo por todos os envolvidos, partindo da premissa de que “preparar as novas gerações para conviver, partilhar e cooperar no seio das sociedades democráticas e solidárias obriga a planejar e desenvolver propostas curriculares que contribuam para reforçar esse modelo de sociedade” (SANTOMÉ, 1998, p. 7).

Antes de iniciar uma análise precisa e objetiva de um currículo específico, precisamos compreender a temática do que é currículo e teorias do currículo e das questões que permeiam essa discussão para além do campo epistemológico.

Silva (1998, p. 15) afirma que “talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade”. O autor salienta a relação entre o conceito de currículo e as teorias do currículo, asseverando que uma definição não demonstra exatamente o que é currículo, mas como determinada teoria supõe que é o currículo.

Algumas vezes invocado como uma espécie de manual das ações pedagógicas ou guia orientador das experiências escolares, o currículo não se limita a algo estático, está em tudo, dentro e fora da sala de aula, que ajuda a construir os princípios e orientações que irão permear todo o processo formativo, é uma prática dialógica modelada dentro de um sistema escolar concreto (SACRISTÁN, 2000), que não se constrói efetivamente sem participação social e protagonismo.

Segundo Sacristán (2000),

a definição de currículo como o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que recebe preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada. (SACRISTÁN, 2000, p. 34).

As proposições que formam o currículo não são despropositadas ou neutras, refletem uma posição política, pedagógica e social adotada e estão inundadas de intencionalidade. A materialização de um currículo concretiza interesses de grupos dominantes (APPLE, 2006). Para buscar compreender o papel desempenhado pelo currículo do sistema de ensino do Distrito Federal, é preciso que nos voltemos a todos os agentes desse processo, às concepções de currículo adotadas e à vinculação da teoria e da prática com os documentos norteadores.

A SEEDF não demarca uma única definição de currículo, mas apresenta, em diferentes documentos, parecer de diversos teóricos do campo dos estudos curriculares e suas proposições norteadoras. O currículo é admitido como uma ferramenta que se realiza em diferentes áreas de decisões e realizações e compreendido como um documento que precisa ser avaliado e significado continuamente desde princípios e práticas realizadas por cada um dentro de escolas e salas de aula (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p, 20).

Borges e Silva (2017) ressaltam a relevância de valorizar os processos locais de produção dos currículos para o ensino médio, objetivando que os segmentos envolvidos no trabalho pedagógico efetivamente se apropriem das questões curriculares e desempenhem papel de traduzir as demandas da realidade para o currículo e as atividades de ensino. Evidencia-se, dessa forma, o quão importante é a participação de todos na construção e na aplicação efetiva de documentos curriculares que realmente estejam adequados à realidade escolar, tendo em vista que repensar o currículo significa repensar a identidade da respectiva etapa e modalidade de ensino, por exemplo, da Educação de Jovens e Adultos.

1.3.2 Estrutura curricular do Distrito Federal

A estrutura curricular de cada etapa da Educação Básica é formada, em cada esfera governamental, por diferentes documentos que, juntos, apresentam as prescrições que regem as ações pedagógicas e políticas voltadas para a educação escolar. No Distrito Federal, os principais documentos que formam essa estrutura curricular para a modalidade Educação de

Jovens e Adultos são: o Currículo em Movimento da Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2014a, 2014b), as Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos 2014/2017 (DISTRITO FEDERAL, 2014c) e o Projeto Político-Pedagógico Carlos Mota (DISTRITO FEDERAL, 2012).

Além de normativos, resoluções e legislações basilares, como a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), que institui diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, os documentos curriculares da esfera federal fundamentam e auxiliam na organização do sistema de ensino do Distrito Federal, tais como: as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

O Currículo em Movimento da Educação Básica, implantado em 2014 em toda a rede pública de ensino, é o principal documento norteador da proposta curricular da SEEDF e figura como protagonista do trabalho pedagógico nas escolas. O documento está dividido em cadernos que detalham, individualmente, pressupostos teóricos, etapas e modalidades da educação escolar no âmbito distrital.

O nome do Currículo do DF sugere a ideia de dinâmica de estudos e ações pedagógicas e o envolvimento de diversos segmentos num sistema continuado, sequenciado e em atividade e em progresso. A SEEDF afirma que “o Movimento deste Currículo é político, pedagógico, flexível, transformador, crítico, reflexivo, diverso, libertador de correntes, sejam ideológicas, científicas, filosóficas...” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 79).

A proposta curricular em questão apresenta-se como o resultado de uma construção coletiva conduzida por inúmeras discussões entre gestores, coordenadores pedagógicos, professores, estudantes, pais e demais agentes envolvidos na educação escolar, num processo dinâmico e dialético. No entanto, considerando que as reuniões foram realizadas em plenárias organizadas pela SEEDF de acordo com a sua disposição e logística, é possível supor que os diferentes segmentos da comunidade escolar não estiveram efetiva e equitativamente representados e diretamente envolvidos nos resultados alcançados. As experiências em sala de aula e o contato com os estudantes sugerem que, dificilmente, eles se envolvem, de fato, em pensar as questões curriculares. Basta atentar para os estudantes da EJA. Embora saibam que são atingidos por elas, geralmente, os estudantes acreditam que o poder de intervenção e contribuição na realidade da escola está distante deles.

Entre os outros documentos que constituem a base para essa obra e complementam informações essenciais para a compreensão adequada da proposta, o Projeto Político-

Pedagógico (PPP) Carlos Mota funciona como um modelo para as escolas utilizarem como ponto de partida na elaboração de seus próprios projetos. O PPP é uma ferramenta de planejamento e orientação em que cada escola tem a possibilidade de estabelecer as especificidades necessários ao adequado atendimento de seu público-alvo.

O Currículo em Movimento do DF anuncia-se como um Currículo Integrado, de Educação Integral, que visa a estender tempos, espaços e oportunidades educacionais, formatado para um ser multidimensional, e que compreende a educação como uma prática social e o currículo como um instrumento que deve considerar “saberes e fazeres constituídos e em constituição pelos sujeitos em seus espaços de vida” (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

A SEEDF parte de teorias de currículo para a fundamentação do Currículo em Movimento, afirmando que a elaboração do documento considerou pressupostos da Teoria Crítica e pressupostos da Teoria Pós-crítica (DISTRITO FEDERAL, 2014a). Embora possamos verificar aproximações com as teorias indicadas, parece desconexo primar por perspectivas diferentes que partem de pontos e premissas distintas, tendo em vista que as Teorias Críticas se relacionam com concepções de ideologia, poder, resistência e classe social e as Teorias Pós-Críticas relacionam-se com discurso, significação, subjetividade, formação de identidades, heterogeneidade e representação (SILVA, 1998). A ação de destrinchar o documento do currículo do DF sugere que a construção do panorama teórico se direciona para uma teoria curricular e as proposições para ações práticas se direcionam para outra.

Para a formulação de projetos político-pedagógicos, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural são dispostas como base teórico-metodológica, visando considerar as práticas sociais da comunidade e o contexto social, econômico e cultural dos estudantes. O interesse imediatamente identificado no uso de tais perspectivas epistemológicas é bradar o desprendimento da perspectiva de educação enquanto privilégio e não direito.

1.3.3 Educação de Jovens e Adultos e o currículo

A associação contumaz e equivocada da Educação de Jovens e Adultos à ideia de uma formação voltada para a redução de tempo escolar, com reprodução de conteúdos de maneira acelerada, torna a discussão perene acerca dessa fase da escolarização indispensável e

possibilita perceber que, conforme sugere Arroyo (2005), a EJA é um campo complexo e reclama definições e posicionamentos claros.

Segundo a LDB, os sistemas de ensino devem oferecer, aos jovens e adultos, oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho. Dessa forma, as questões relativas à Educação de Jovens e Adultos não devem relacionar-se indiscriminadamente à faixa etária, adequação idade-série, correção de fluxo escolar e redução de indicadores de baixa escolaridade, desconsiderando idiossincrasias e condições históricas de exclusão, preconceito e marginalização do seu público.

Na EJA, a compreensão dos tempos dos sujeitos é fator primordial para uma adequada organização pedagógica e operacional da modalidade. Dessa maneira, considerar a EJA como oportunidade de recuperação do “tempo perdido” é alimentar o preconceito de associar a possibilidade de aprendizagem a um tempo escolar privilegiado. (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 24).

O conceito construído para a EJA pelos documentos curriculares do DF nos apresenta uma modalidade da educação básica com características específicas, que exige uma organização que reconheça seus diversos sujeitos e possibilite a formação de um ser crítico, político, intelectual e criativo (DISTRITO FEDERAL, 2012).

O pressuposto primeiro da modalidade é a promoção do respeito ao direito universal de aprender em qualquer tempo, que requer da rede de ensino pública a garantia de condições de ingresso, permanência e êxito (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

A EJA precisa constituir-se em um processo que esteja “comprometido integralmente com o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, no qual os educandos se reconheçam como sujeitos histórico-sociais capazes de compreender e transformar as relações sociais” (VENTURA; BOMFIM, 2015, p. 216).

Assim, as concepções formuladas para EJA têm sentido político e ideológico e estão intrinsecamente conectadas à diversidade dos sujeitos atendidos, à história da sua criação e aos interesses econômicos e culturais que a permeiam e prescrevem. Toda essa complexidade requer para a EJA um tratamento diferenciado do currículo, das práticas pedagógicas e dos resultados esperados.

Segundo o Currículo em Movimento da SEEDF (2014), “a EJA é a representação viva, na escola, da complexidade, diversidade e pluralidade da sociedade brasileira”. Isso porque, essa modalidade de ensino deve ser garantida formal e gratuitamente aos jovens, adultos e idosos que, por diversos motivos, não concluíram as etapas do processo formativo escolar referente à educação básica de acordo com a adequação idade-série e que estão, de

alguma forma, inseridos no mundo do trabalho, empregados ou não. Assim, prescritivamente, a EJA constitui-se como direito assegurado à classe trabalhadora e abrange parcela plural e heterogênea da população brasileira, com distintos interesses e trajetórias de vida e diversidade sociocultural, racial e geracional.

Os estudantes da EJA, na perspectiva sócio-histórico-cultural, são sujeitos com conhecimentos e experiências (empíricas) do saber feito, com trajetórias constituídas no exercício de suas práticas/relações sociais, com experiências acumuladas que os tornam partícipes de seu próprio aprendizado. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 22).

Para o atendimento da diversidade de sujeitos e aprendizagens na EJA, faz-se necessário o ajuste do formato de oferta, a adequação curricular necessária e a adoção de estratégias metodológicas específicas que considerem “campo/espço de atuação/presença da modalidade, sob pena de tratar de forma igual sujeitos em condições diferentes de aprendizagens” (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

1.3.4 Elementos constitutivos do currículo da EJA

O currículo da EJA da SEEDF parte da caracterização da EJA, diagnóstico e perfil, passando pelo estabelecimento de perspectivas específicas, até a organização e composição curricular para apresentar elementos constitutivos que pretendem desenhar a estrutura que essa modalidade de ensino vai exibir.

Espera-se que o perfil de entrada do sujeito na EJA seja formado por pessoas trabalhadoras, com tempos e espaços diferentes de aprendizagem, que já assumem diversos papéis sociais e que possuem conhecimentos empíricos que devem ser considerados na formação escolar. A trajetória acadêmica deverá primar pela vinculação dos saberes, ritmos e tempos pessoais e coletivos à aprendizagem, para a adequada inserção do jovem e do adulto no mercado de trabalho, no mundo tecnológico e nas diferentes esferas sociais, possibilitando a ampliação da participação desse estudante na sociedade (DISTRITO FEDERAL, 2014c).

A LDB estabelece que o discente do Ensino Médio regular seja atendido, em regra, entre as idades de 15 e 17 anos. Logo, aqueles que não cursarem a fase final da educação básica dentro da faixa etária esperada poderão recorrer à EJA, como alternativa para a educação escolar, tendo em vista que o Estado tem o dever de garantir o acesso às etapas da educação básica para todos os que não as concluíram na idade própria. Para ingressar no

terceiro segmento da EJA, os estudantes precisam ter, no mínimo, 18 anos de idade e ter concluído o Ensino Fundamental no ensino regular ou no Segundo Segmento da EJA.

O perfil do sujeito que conclui a formação do terceiro segmento da EJA deve ser de um estudante que adquiriu conhecimentos necessários para o pleno exercício da cidadania, para a atuação no mercado de trabalho e para a continuidade dos estudos. Essa modalidade deve favorecer a formação de indivíduo crítico, criativo, capaz de dialogar com o mundo e problematizá-lo de maneira construtiva e emancipatória.

A Resolução nº 1/2012, de 11 de setembro de 2012, do Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF), que estabelece as normas para o sistema de ensino do DF, esclarece que os cursos da EJA “podem organizar-se por períodos, segmentos, semestres, fases, matrícula por componente curricular ou por outra forma de organização (...)”.

Segundo o Censo Escolar do DF, a SEEDF, no sistema público de ensino, registrou, no primeiro semestre do ano de 2017, a formação de 1.256 turmas para a EJA para atendimento de um total de 51.004 matrículas. Apenas para no terceiro segmento foram formadas 485 turmas, totalizando 22.635 educandos matriculados, no mesmo período. No primeiro semestre de 2018, o número de matrículas na EJA foi de 45.794, com formação de 1.265 turmas, sendo que, no terceiro segmento, foram 20.373 matrículas em 468 turmas. Observa-se, a partir dos dados, queda no quantitativo de matrículas na modalidade de ensino, que pode, ainda, ser objeto de novas investigações e estudos, tendo em vista provocar inúmeros questionamentos.

O terceiro segmento da EJA, bloco correspondente ao Ensino Médio, é ofertado, principalmente, no turno noturno, em cursos presenciais e a distância, com carga horária total de 1200h. A formação escolar presencial é dividida em 3 etapas semestrais com 100 dias letivos cada, perfazendo uma carga horária semestral de 400h. Cada uma das etapas corresponde a um ano/série do estágio final da educação básica, logo, o segmento pode ser concluído em três semestres letivos.

O estudante tem a garantia de poder matricular-se em qualquer época do ano, em escola próxima ao seu local de trabalho ou residência, e de contar com formas de avaliação e frequência congruentes com a sua realidade.

A organização curricular do DF estabelece cultura, trabalho e tecnologia como os eixos integradores que devem relacionar-se com os sujeitos da EJA e passar pelos conteúdos de diferentes formas, “abordados em pesquisas individuais, coletivas, inter ou transdisciplinares, com o intuito de elaborar um projeto da unidade escolar” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 30). Os eixos integradores do Currículo da EJA interligam-se aos eixos

transversais estabelecidos como pressuposto para um currículo integrado, sendo eles: Educação para a Sustentabilidade, Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, e devem permear o trabalho pedagógico.

O currículo da SEEDF prescreve as áreas do conhecimento que devem estar organizadas de forma articulada e contextualizada. Em cada área, são agrupados componentes curriculares afins, conforme, por exemplo, proximidade de objetos de estudo e métodos. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), as áreas do conhecimento e componentes curriculares para o terceiro segmento da EJA são: 1) Linguagens: Língua Portuguesa, Língua Materna, para populações indígenas, Língua Estrangeira moderna (Inglês ou Espanhol), Arte e Educação Física; 2) Matemática; 3) Ciências da Natureza: Biologia, Física e Química; e 4) Ciências Humanas: Geografia, História, Filosofia e Sociologia.

Segundo as Diretrizes Operacionais da EJA, cada componente curricular tem uma carga horária específica, sendo que, para o terceiro segmento, Língua Portuguesa e Matemática possuem 4 horas-aula semanais cada, totalizando 80 horas-aula semestrais; Física possui 3 horas-aula semanais, 60 horas-aula semestrais; Língua Estrangeira Moderna (Inglês e/ou Espanhol), Química, Biologia, Geografia, e História possuem 2 horas-aula semanais cada, 40 horas-aula semestrais; e Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia possuem 1 hora-aula semanal cada, 20 horas-aula semestrais. Cabe observar que a oferta dos componentes curriculares Língua Estrangeira Moderna – Espanhol e Ensino Religioso é obrigatória, porém facultativa para o estudante, resultando, de modo usual, na oferta deles no segmento.

A organização por componente curricular deve primar pela promoção de trabalho interdisciplinar e construção de conhecimento dialogada para romper com a lógica fragmentada dos componentes curriculares (DISTRITO FEDERAL, 2014c). No entanto, essa organização não garante, na EJA, a relação entre os módulos, tendo em vista que o estudante pode cursar separadamente cada disciplina, sem necessariamente estar matriculado em qualquer outra disciplina da mesma área ou não. Assim, é possível perceber que as áreas do conhecimento na EJA ainda são sistematizadas exclusivamente em torno de disciplinas que concentram as experiências educacionais em campos específicos de visão, oferecendo ao estudante conhecimentos fragmentados ante pontos de vista particulares da realidade (SANTOMÉ, 1998).

As asserções acerca da EJA e de seu currículo ensejam aproximação dos componentes curriculares aos saberes dos estudantes, aos aspectos formadores de suas identidades e ao

mundo do emprego, suscitando a orientação do trabalho pedagógico e propondo a articulação da EJA com a Educação Profissional como uma alternativa viável para o alcance desses propósitos.

Como metodologia de execução do currículo, propõe-se o atendimento das demandas particulares do público da EJA, para o desenho da ação pedagógica a partir da realidade cultural de cada comunidade escolar, garantindo a transformação e ressignificação permanente da proposta curricular.

No que se refere à perspectiva de avaliação na EJA, conforme estabelece o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014a), em ambiente escolar, é imperativo considerar os conceitos adquiridos a partir das experiências vividas pelos estudantes para a construção e apropriação de novos conhecimentos. Dessa forma, o exame do processo de ensino-aprendizagem deve ser confiado também ao estudante para o exercício da autonomia.

O PPP de cada escola é responsável por minuciar os procedimentos avaliativos a que os estudantes daquela unidade de ensino estarão submetidos. O trabalho pedagógico em cada escola precisa ser orientado para a aplicação de uma proposta avaliativa formativa e constituída de espaços/tarefas formais e informais, de modo produtivo, colaborativo e inclusivo. Assim, resta clara a necessidade de estabelecer no ambiente escolar o debate e o estudo constante das práticas adotadas visando à constituição de processos didáticos emancipatórios de ensinar, aprender e avaliar.

As Diretrizes de Avaliação da SEEDF preveem e detalham, ainda, métodos avaliativos que se realizam para além da sala de aula, como o Reconhecimento de Estudos, a Progressão Continuada, a Adaptação de Estudos, o Registro das Aprendizagens e os Exames de Certificação (DISTRITO FEDERAL, 2014d).

1.3.5 Reflexões sobre o currículo da EJA

Explorar o Currículo da EJA do DF para uma análise crítica e pormenorizada demanda que nos dediquemos exaustivamente a percorrer os diferentes caminhos em que um currículo verdadeiramente se constrói e que nos apoiemos no princípio teórico-epistemológico que esclarece que “analisar currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas e em resultados” (SACRISTÁN, 2000, p. 16).

O trabalho de discussão e ressignificação do currículo não se esgota sem a oitiva dos sujeitos da EJA para que as propostas curriculares prescritas não se distanciem das ações realizadas na escola e, principalmente, para que o currículo se configure como uma prática dialógica.

Os documentos analisados versam conjuntos de princípios fundamentais e generalidades que podem ser considerados avançados e produtivos. No entanto, não afastam a ideia de que o que acontece na escola pouco se relaciona com o que os registros apresentam. É necessário investigar com profundidade se as prescrições estão saindo do papel e alcançando a formação do estudante de acordo com a sua realidade social e seus interesses.

Embora apresente o entendimento de que a EJA é composta pela diversidade de sujeitos, a compreensão da realidade socioeconômica dos estudantes da modalidade não é detalhada no documento. Mapear a pobreza e as condições sociais de vida desses jovens e adultos é indispensável, inclusive, para que as suas identidades sejam pensadas e repensadas na EJA.

A relação entre cada etapa e cada modalidade de ensino é intrínseca e não pode ser ignorada no processo de percepção de cada proposta curricular. Dessa forma, considerando as especificidades do currículo da educação básica do Distrito Federal, analisar o currículo da EJA e refletir acerca de sua estrutura requer a problematização da vinculação e correspondência dessa modalidade a diferentes etapas da Educação Básica. Do contrário, caso as discussões nesse sentido sejam esvaziadas, a identidade da EJA será sempre de difícil constituição e reconhecimento, continuará sendo comparada a um minicurso de cada etapa da educação básica.

Por fim, o estudante não pode participar ativamente da história, da sociedade, da transformação da realidade, e, assim, do currículo, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade, a “pronunciar o mundo” e a perceber sua própria capacidade para transformá-lo. Ninguém luta contra as forças que não compreende, e a realidade não pode ser modificada senão quando o estudante descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo, antes de tudo, provocando uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

As análises e discussões (teorizações) desta pesquisa estarão vinculadas a abordagens comparativas (WELLER, 2011, 2017a), bem como reconstrutivas (WELLER, 2005, 2017^a, 2017b), visando ao alcance de caminhos que possibilitem o aprofundamento dos temas em questão e a reflexão acerca da realidade e do meio social investigado. Para isso, os grupos de discussão (WELLER, 2006, 2013) e o método documentário (WELLER, 2002, 2005, 2017a, 2017b, 2018, 2019; BOHNSACK, 2011; BOHNSACK; WELLER, 2013) estruturam a base teórico-metodológica que orienta esta pesquisa qualitativa reconstrutiva. Dessa forma, as seções desse capítulo apresentarão um breve apanhado acerca desse referencial, abordando separadamente cada aspecto dessa composição.

2.1 ABORDAGENS COMPARATIVAS EM EDUCAÇÃO

Para orientar o cerne deste estudo, faz-se importante, inicialmente, buscar a noção do que é comparar, considerando, conforme esclarecimentos de Carvalho (2009, p. 15), “[...] o sentido do verbo comparar que, em linhas gerais, significa cotejar, confrontar, igualar ou equiparar para conhecer as semelhanças e diferenças ou as relações entre situações ou fatos”. É possível afirmar, então, que comparar, do Latim *comparare*, é estabelecer paralelo entre uma coisa e outra, é examinar elementos diferentes com o objetivo de buscar aproximações e distanciamentos, é aproximar pontos a fim de averiguar relações entre eles.

Embora comparar seja uma ação mental intuitiva e espontânea a partir da qual, naturalmente, os seres humanos processam o conhecimento (BONITATIBUS, 1989), quando pensamos na comparação no âmbito científico, para além de nos ater a definir o que é comparar, Weller (2017a, p. 926, grifo da autora) defende que é necessário que nos dediquemos a compreender “o que vem sendo realizado sob a denominação *comparação* e como esta operação está sendo compreendida”. Matthes (1992 apud WELLER, 2017a, p. 922) afirma que “se quisermos prestar contas do processo, devemos perguntar pelos motivos para a ‘comparação’”, sobrepujando a redução da comparação a um processo operacional.

Assim, evidencia-se que a comparação em educação tem um sentido, como afirma Dominique Groux (1997), ela nunca é gratuita. Para que a comparação seja válida, o objetivo

não pode ser simplesmente encontrar as semelhanças e diferenças, porque a comparação simples, que se aproxima de comparar por comparar, não é necessariamente produtiva. Dessa forma, o objetivo da comparação na pesquisa em educação deve ser encontrar sentido para os processos educacionais, isso não significa definir qual o melhor modelo, mas, principalmente, verificar as convergências e as divergências entre eles para que possamos refletir sobre o nosso modelo e implementar mudanças válidas para a nossa realidade, pois, conforme afirmam Bray, Adamson e Mazon (2015, p. 65), enquanto aprendemos mais sobre outras culturas e sociedade, também aprendemos mais sobre a nossa própria cultura.

A comparação em educação gera uma dinâmica de raciocínio que obriga a identificar semelhanças e diferenças entre dois ou mais factos, fenómenos ou processos educativos e **a interpretá-las levando em consideração a relação destes com o contexto social, político, económico, cultural etc. a que pertencem.** Daí a necessidade de outros dados, da compreensão de outros discursos. (FERREIRA, 2008, p. 125, grifo nosso).

Nóvoa (2009, p. 24) afirma que “o outro é a razão de ser da educação comparada: o outro que serve de modelo ou de referência, que legitima as ações ou que impõe silêncios, que se imita ou que se coloniza”, destacando que a aproximação com o outro faz com que nos percebamos.

No processo de aprendizagem com e sobre o outro também aprendemos mais sobre nós mesmos, ou seja, aquilo que nos parecia familiar passa a ser estranho por meio da comparação. Nesse sentido, a riqueza de um estudo comparado não está apenas na capacidade de desvelamento de situações e realidades desconhecidas, mas também daquilo que não sabíamos sobre nós mesmos. (WELLER, 2017a, p. 934).

Assim,

(...) a necessidade de um entendimento sobre a comparação e seus desafios na atualidade, os motivos e o tipo de conhecimento que se deseja produzir por meio da comparação ainda representam uma questão central para os pesquisadores comparatistas. (WELLER, 2017a, p. 935).

O passo inicial para o desenvolvimento de pesquisas comparativas em educação é compreender a finalidade e a natureza da pesquisa e das pessoas/entidades envolvidas na investigação. É possível afirmar que, enquanto contribuição teórico-metodológica para a pesquisa, é importante buscar não limitar a comparação à ação de confrontar uma coisa com outra, pois ficaríamos restritos, sem considerar o aprofundamento de discussões relevantes para o campo.

2.2 REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA QUALITATIVA RECONSTRUTIVA

A pesquisa qualitativa não pode mais ser restringida à oposição a métodos quantitativos, tendo em vista que o conceito empregado para a sua caracterização vem sendo desenvolvido ao longo do tempo e os enfoques teóricos existentes constituem uma identidade própria e diversificada para o tratamento de fenômenos sociais (FLICK, 2009), inclusive suscitando reflexões epistemológicas e metodológicas que servem de referência para o desenvolvimento de novas abordagens científicas (WELLER; PFAFF, 2013).

O surgimento de novas preceitos teóricos dentro da pesquisa qualitativa a partir da década de 1960, como a teoria fundamentada dos dados⁸, que tem o interesse concentrado em desenvolver sintetizações teóricas a partir de material empírico e sua análise, fez despontar termos como pesquisa interpretativa e pesquisa reconstrutiva (FLICK, 2009; WELLER; PFAFF, 2013). O método documentário, que, na Alemanha, é uma das abordagens mais utilizadas no campo da Educação e que contribuiu para o avanço da aplicação de métodos qualitativos reconstrutivos, compõe a tradição teórica que inaugura uma nova forma de pensar e fazer pesquisa qualitativa, em que técnicas e padrões não são determinados previamente por aqueles que estudam metodologias, eles são desenvolvidos pela reconstrução que se baseia na experiência de práticas de pesquisa (FLICK, 2009; WELLER; PFAFF, 2013).

Essa forma reconstrutiva de empreender pesquisa qualitativa renuncia à prática de elaborar conceitos sobre o estudo e formular hipóteses prévias a serem testadas, validadas ou não. Em vez disso, as teorias são fundamentadas nos dados empíricos coletados. Dessa forma, é possível afirmar que a pesquisa qualitativa reconstrutiva não trabalha com hipóteses, mas, sim, com questões de pesquisa, que, quando levadas a campo, estão a serviço daquilo que emergirá da reconstrução dos dados empíricos (FLICK, 2009; WELLER; PFAFF, 2013).

A reconstrução se apresenta como um princípio que sistematiza a investigação para a formação dos sentidos e significados que emanam dos dados qualitativos (DAMASCO, 2014). Assim, emprega-se a referida terminologia (reconstrutiva) para indicar que, nessa perspectiva, o conhecimento advém da reconstrução da realidade que foi observada no campo pesquisado, fazendo com que o trabalho de campo assuma a posição de protagonista da

⁸ Teoria fundamentada nos dados é a tradução para a língua portuguesa de *Grounded Theory*, metodologia desenvolvida pelos americanos Barney Glaser e Anselm Strauss, em 1967, na obra “*The discovery of grounded theory*”.

pesquisa e contrapondo a ideia de uma pesquisa qualitativa análoga à pesquisa quantitativa no que se refere a teste e comprovação de hipóteses.

2.3 GRUPO DE DISCUSSÃO

Determinar os métodos e técnicas a serem empregados em uma pesquisa apresenta-se como tarefa basilar e delicada, pois essas escolhas indicarão os caminhos pelos quais a investigação se desenvolverá e podem impactar os resultados a serem alcançados. Os objetivos a serem alcançados e o público participante da pesquisa, por exemplo, precisam ser considerados na escolha de um método que viabilize o desvelamento de especificidades individuais e coletivas para a compreensão dos temas e dos contextos sociais.

Dessa forma, tendo em vista que o presente trabalho será desenvolvido com jovens estudantes, o método de grupos de discussão (GDs) configura-se como o mais indicado, porque “tem contribuído na análise de fenômenos típicos dessa fase de desenvolvimento” (WELLER, 2006, p. 246) e porque “é principalmente no grupo que o jovem trabalhará, entre outras, as experiências vividas no meio social, as experiências de desintegração e exclusão social, assim como as inseguranças geradas a partir dessas situações” (WELLER, 2013, p. 57).

Segundo Weller (2013), grupos de discussão, embora ainda pouco conhecidos no Brasil, começam a ser utilizados em pesquisas com jovens a partir da década de 1980 e ultrapassam o limite da coleta de dados, constituindo-se como um método de investigação que possibilita a reconstrução das orientações coletivas com as quais cada indivíduo se relaciona e a partir das quais atua.

Portanto, os grupos de discussão representam um instrumento através do qual o pesquisador estabelece uma via de acesso que permite a reconstrução de diferentes meios sociais e do *habitus* coletivo do grupo. Seu objetivo principal é a análise dos epifenômenos (subproduto ocasional de outro) relacionados ao meio social, ao contexto geracional, às experiências de exclusão social, entre outros. (WELLER, 2006, p. 347).

O método é significativo por não objetivar a coletar opiniões dos indivíduos, mas, sim, as visões de mundo do grupo social do qual os indivíduos fazem parte, caracterizando-se como um espaço em que surgem as orientações coletivas acerca dos temas enquanto os sujeitos interagem e opinam na coletividade (WELLER, 2006). Consoante Mangold,

a opinião do grupo não é a soma de opiniões individuais, mas o produto de interações coletivas. A participação de cada membro dar-se-á de forma distinta, mas as falas individuais são produto da interação mútua. (1960, p. 49 apud WELLER, 2013, p. 56).

Os grupos de discussão, conforme Weller (2013), suscitam que o debate se volte para o maior aprofundamento possível das temáticas propostas e das que forem surgindo. Para isso, o pesquisador deve buscar intervir o mínimo possível, assumindo uma postura sociogenética (MANNHEIM, 1982 apud WELLER, 2013), retirando as perguntas do tipo “por que” e direcionando-as para o “como”, possibilitando que o grupo se desenvolva como um organismo independente, para estimular discussões que não levem somente à descrição de fatos, mas, sim, que possibilitem a reflexão e a narração de experiências, considerando que as orientações coletivas do grupo são produto das interações coletivas.

A definição dos sujeitos a serem entrevistados, da quantidade de grupos a serem realizados e de suas especificações é procedimento importante que deve ser norteado por questões que determinam a construção e a análise dos dados, o que nos permite perceber que os grupos não são selecionados previamente, eles vão sendo desenhados ao longo da pesquisa a partir da inter-relação do pesquisador com o campo da pesquisa e com os indivíduos, e da formação de um conjunto de conhecimentos e experiências sobre o tema (WELLER, 2006).

A partir das questões que orientam a pesquisa, deverá ser elaborado um tópico-guia que garantirá temas e demandas que, no grupo, incentivarão a discussão. Para a formação de um grupo de discussão, cujo número de participantes varia de 3 a 8, o pesquisador precisa de preparo e de informações acerca dos sujeitos que irá entrevistar (WELLER, 2013).

Weller (2013, p. 62) indica algumas das vantagens que podem ser alcançadas com a aplicação do método grupos de discussão, principalmente com adolescentes e jovens: 1) os sujeitos ficam mais descontraídos e desenvoltos por estarem entre pares, utilizando sua própria linguagem, o que possibilita diálogos que reflitam a realidade cotidiana; 2) é possível perceber detalhes do convívio no meio social; 3) o entrevistador não é percebido como um intruso, oportunizando diálogos mais próximos daqueles desenvolvidos no dia a dia; 4) o grupo de discussão pode suscitar reflexões a respeito das quais os jovens não haviam pensado individualmente; e 5) o grupo pode retificar situações, fatos e posições que não traduzam a realidade socialmente compartilhada.

Importante salientar que, segundo Bohnsack (1999 apud WELLER, 2006), para que os grupos de discussão se constituam como um método de pesquisa, faz-se necessário que os processos de interação coletiva que suscitam a atualização das opiniões de grupo no momento

das entrevistas sejam estabelecidos baseados em fundamentos e critérios de pesquisa e analisados conforme um método teórico. Para a análise dos grupos de discussão, o método de interpretação de dados a ser utilizado é o método documentário (MD), desenvolvido por Ralf Bohnsack a partir da sociologia do conhecimento de Karl Mannheim (WELLER, 2002, 2005).

Do ponto de vista teórico-metodológico, segundo afirma Weller (2006),

Bohnsack (1999) elaborou ainda alguns princípios para a condução de entrevistas, que buscamos incorporar em nossa pesquisa. De acordo com o autor, durante a entrevista, o pesquisador deverá

- Estabelecer um contato recíproco com os entrevistados e proporcionar uma base de confiança mútua;
- Dirigir a pergunta ao grupo como um todo e não a um integrante específico;
- Iniciar a discussão com uma pergunta vaga, que estimule a participação e interação entre os integrantes. Exemplo: Vocês poderiam falar um pouco sobre o vosso grupo? Como foi que ele surgiu?;
- Permitir que a organização ou ordenação das falas fique a encargo do grupo;
- Formular perguntas que gerem narrativas e não a mera descrição de fatos. Deve-se evitar, portanto, as perguntas por que e priorizar aquelas que perguntam pelo como. Exemplo: Como vocês vêem o problema da violência no bairro?;
- Fazer com que a discussão seja dirigida pelo grupo e que seus integrantes escolham a forma e os temas do debate;
- Intervir somente quando solicitado ou se perceber que é necessário lançar outra pergunta para manter a interação do grupo. (WELLER, 2006, p. 249).

Ainda quanto à condução dos grupos, caso perceba que o grupo esgotou a discussão sobre um certo tema, o pesquisador pode realizar novas perguntas imanentes para o esclarecimento de dúvidas e aprofundamento das temáticas e perguntas específicas sobre temas que ainda não foram discutidos (WELLER, 2019).

2.4 MÉTODO DOCUMENTÁRIO

Diferentes vertentes teóricas impactaram a produção científica, os métodos e as técnicas empregadas nas pesquisas qualitativas, incluindo a Sociologia do Conhecimento, de Karl Mannheim, permitiram que a análise de dados seguisse novos rumos (BOHNSACK; WELLER, 2013).

Mannheim propõe um método que privilegia a investigação das visões de mundo de grupos sociais, deixando claro que elas figuram como conhecimento atóxico e apresentam-se como o resultado das experiências de diversos indivíduos relacionados a um mesmo arranjo, cabendo ao pesquisador encontrar a forma de acessá-las e transformá-las em conhecimento teórico (WELLER, 2005).

Weller (2005, p. 263) aponta que, segundo Mannheim, existem três “níveis de sentido” no processo de interpretação, sendo eles: aquele verificado naturalmente, nível objetivo ou imanente; aquele propagado por meio de palavras ou ações, nível expressivo; e aquele que se consolida como um atestado de uma ação prática, o nível documentário. Conforme esclarece a autora, para analisar com profundidade e superar a significação pronta e aparente do que precisa ser compreendido, é fundamental que a compreensão alcance os sentidos expressivo e documentário, ultrapassando o nível imanente.

Os três níveis de sentido apresentados por Mannheim estão relacionados e fazem parte do processo metodológico de interpretação de todo produto cultural, garantindo a construção do sentido documentário que assegura a apreensão de registros acerca do sujeito e da ação analisada a partir do contexto histórico e social no qual o pesquisador está inserido (BOHNSACK; WELLER, 2013). Weller esclarece que, conforme Mannheim,

(...) o sentido documentário de uma frase ou de uma expressão cultural está inserida num contexto específico e que, para entendermos o seu significado, é preciso encontrar uma forma de inserção nesse contexto específico (por exemplo, através do trabalho de interpretação), não apenas para conhecê-lo, mas para compreender o significado de determinadas expressões e representações sociais. (WELLER, 2005, p. 266).

Além disso, “é necessário considerar que não existe uma interpretação e, conseqüentemente, uma comparação neutra”, esses processos estão associados ao pesquisador e à sua formação teórico e metodológica, sendo irrealizável que, nesse momento, o pesquisador se desfaça, ou se distancie, de conhecimentos e experiências que foram acumulados por ele ao longo da vida (WELLER, 2017b, p. 930). Assim, a posição do pesquisador é relevante para a análise e impacta o acesso e o significado atribuído ao contexto específico investigado, não podendo ser descartada.

No entanto, o método documentário exerce uma forma de controle sobre o conhecimento teórico e a posição que o pesquisador ou pesquisadora ocupa na esfera social, na medida em que o meio social e o conhecimento implícito dos grupos estudados é analisado através da comparação com outros casos. A análise comparativa desempenha, assim, um papel de controle metodológico da compreensão da realidade alheia ou distante, ou seja, de controle das afirmações ou generalizações realizadas sobre a realidade observada. (WELLER, 2017b, p. 931).

O sociólogo Ralf Bohnsack desenvolveu nova compreensão e aplicação para o método documentário de Karl Mannheim, partindo dos três níveis de sentido apresentados e alcançando a atualização da estrutura proposta, “tanto do ponto de vista do método como da metodologia, e a transformou em um instrumento de análise para a pesquisa social empírica de caráter reconstrutivo” (WELLER, 2005, p. 268). Bohnsack coloca o nível documentário

como o cerne da investigação da prática e propõe que a análise e a reconstrução do sentido da ação se deem no contexto social em que a ação está inserida. No que se refere aos grupos de discussão, o autor assimila ao seu método de interpretação

(...) tanto a perspectiva ‘interna’ – que visa reconstruir o modelo de orientação por meio do qual os integrantes do grupo interagem e verificar a emergência e a processualidade dos fenômenos interativos –, como a perspectiva ‘externa’, voltada para a análise da representatividade desses fenômenos interativos em uma determinada estrutura. (WELLER, 2006, p. 245).

A utilização do método documentário auxilia o pesquisador a inserir-se em um contexto social ao qual não pertence, possibilitando que teorias e metodologias sejam desenvolvidas ao longo do processo de pesquisa de forma reflexiva e extrapolando a perspectiva dos indivíduos (WELLER, 2005). Dessa forma,

a análise documentária tem como objetivo a descoberta ou indicialidade dos espaços sociais de experiências conjuntivas do grupo pesquisado, a reconstrução de suas visões de mundo e do *modus operandi* de suas ações práticas. (BOHNSACK; WELLER, 2013, p. 72).

O método documentário direciona a postura do pesquisador para concentrar suas análises, interpretações e reflexões no questionamento de “como” as perspectivas coletivas são constituídas e não “por que” a realidade se apresenta de determinada forma, atingindo um nível de análise que “interpreta e reconstrói os modelos ou quadros nos quais as visões de determinados grupos foram constituídas” (BOHNSACK; WELLER, 2013, p. 80). É possível afirmar, ainda, que “a análise de grupos de discussão por meio do método documentário, também compreende um processo de diferenciação dos diferentes espaços de experiências conjuntivas, relacionados, por exemplo, ao meio social, à geração, ao pertencimento étnico-racial de jovens” (WELLER, 2019, p. 11).

Para as análises e interpretações dos grupos de discussão, o método desenvolvido por Bohnsack está dividido nas seguintes etapas: 1) organização temática; 2) interpretação formulada; 3) interpretação refletida; 4) análise comparativa; e 5) construção de tipos e análise multidimensional, que serão pormenorizadas a seguir.

Segundo Weller (2019), a organização temática é o passo destinado ao levantamento dos temas e subtemas abordados nos grupos, a fim de identificar as passagens temática, ou seja, o momento da discussão que se refere a cada assunto tratado. A autora esclarece que uma passagem tem, geralmente, entre cinco e quinze minutos de duração e pode ser iniciada por uma questão lançada pelo pesquisador ou pelos próprios participantes.

Assim, realizar essa organização significa “verificar e documentar a ‘densidade metafórica’ (grau de detalhamento das descrições ou narrações) e a ‘densidade interativa’, ou seja, o envolvimento dos temas participantes na discussão do tema” (BOHNSACK; WELLER, 2013, p. 81). Aquelas passagens que registram maior densidades metafórica e interativa são chamadas de metáforas de foco, elas se destacam pelo detalhamento dos temas e pela relação estreita entre os participantes que culminam no cerne das experiências conjuntivas do grupo (BOHNSACK; WELLER, 2013).

Depois de selecionar a passagem inicial, as passagens de foco e as passagens significativas para as questões de pesquisa, o processo de interpretação passa para as fases de análise, em que

Trata-se de explicar onde e até que ponto a interpretação ou explicação conceitual realizada pelos pesquisados foi simplesmente reformulada pelo pesquisador ou intérprete (interpretação formulada), e, em um segundo momento, de verificar a partir de que ponto as interpretações resultam da reflexão do intérprete sobre as evidências implícitas relativas ao conhecimento dos sujeitos da pesquisa (interpretação refletida). (WELLER, 2019, p. 11).

A interpretação formulada é o momento em que o pesquisador descreve os discursos dos participantes, adaptando a linguagem empregada e tornando-a acessível àqueles que não fazem parte daquele meio social. Essa etapa da análise parte dos primeiros passos da interpretação trilhados na organização temática do grupo para alcançar o sentido imanente das discussões, tendo em vista que o pesquisador reformula o que foi dito sem buscar mais do que aquilo que é concreto e inerente às falas dos entrevistados. Não são consideradas, nesse momento, as demais passagens do grupo, ou as informações que o pesquisador tem acerca do grupo ou do meio social, ou, ainda, qualquer traço de comparação com outros grupos, ficando a análise restrita à decodificação do vocabulário empregado e ao sentido objetivo (WELLER, 2019; BOHNSACK; WELLER, 2013).

Em seguida, a análise se propõe a refletir acerca dos discursos e, para além disso, buscar os sentidos expressivo e documentário da discussão, ou seja, transcende “o que foi dito” para alcançar “como foi dito” (BOHNSACK; WELLER, 2013). As passagens são analisadas com vistas à interpretação das orientações coletivas do grupo e dos quadros de referência⁹ que foram delineados. Segundo Weller (2013, p. 12), “a interpretação refletida compreende a identificação e diferenciação dos gêneros discursivos presentes no texto, a

⁹ Segundo Bohnsack e Weller (2013, p. 82), “Goffmann (1996 apud JOSEPH, 2000, p. 94) se refere ao termo “quadro” (frame) como um ‘dispositivo cognitivo e prático de organização da experiência social que nos permite compreender e participar daquilo que nos acontece. Um quadro estrutura não só a maneira pela qual definimos e interpretamos uma situação, mas também o modo como nos engajamos numa ação”.

reconstrução da organização do discurso e do modo de interação entre os participantes”. Assim, é possível afirmar que ela compreende os seguintes elementos básicos:

- 1) a análise da organização do discurso (como os integrantes interagem entre si);
- 2) a análise do discurso (como um tema é discutido); e
- 3) a análise do quadro de referência que orienta a discussão, as ações do indivíduo ou grupo pesquisado e as motivações que estão por detrás dessas ações). (WELLER, 2018, p. 02).

O método propõe que a análise comparativa tem início juntamente com o início do desenvolvimento da pesquisa com os grupos de discussão. Dessa forma e considerando que na análise refletida busca-se identificar, também, padrões semelhantes ou perspectivas típicas do meio social do qual os participantes fazem parte, a análise comparativa entre os grupos da pesquisa se estrutura como um recurso necessário para o acesso a um quadro de orientação que possa ser considerado típico de um determinado meio social e não de um grupo apenas (BOHNSACK; WELLER, 2013).

Depois de realizar a interpretação formulada e a interpretação refletida das passagens de cada grupo, separadamente, a comparação entre os produtos dessas análises é a forma adequada de investigar o que é comum aos grupos justapostos e o que se caracteriza como específico de um grupo, inclusive como uma forma de controle metodológico (WELLER, 2018). Conforme salientam Bohnsack e Weller (2013, p. 82), “toda interpretação somente ganhará forma e conteúdo quando realizada e fundamentada na comparação com outros casos empíricos”.

A construção de tipos é produto da análise comparativa, na medida em que a tipificação e a generalização de uma estrutura social somente se concretizarão a partir da constatação das orientações coletivas típicas do meio social pesquisado, que será obtida pela comparação de grupos de discussão diferentes (BOHNSACK, 2011; BOHNSACK; WELLER, 2013). Segundo Bohnsack e Weller (2013, p. 83), “tipos podem ser estabelecidos quando constatamos [...] um modelo de orientação que se repete, ou quando encontramos diferentes modelos de orientação ou estratégias de enfrentamento de uma determinada situação”. A interpretação minuciosamente desenvolvida pelo método documentário pode viabilizar que se chegue à generalização das respostas obtidas pela pesquisa reconstrutiva.

3 COMPREENDENDO O PERCURSO DA PESQUISA DE CAMPO

Esta dissertação se configura a partir da pesquisa qualitativa reconstrutiva, considerando que os procedimentos metodológicos baseiam-se na análise de contexto e fenômeno social específico, suas particularidades e marcações individuais e coletivas, e na premissa de que os jovens estudantes pensam e refletem sobre suas práticas e sobre os currículos do ensino médio com os quais se relacionam, ainda que não conheçam os documentos estabelecidos para normatizá-los (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014).

Partindo da análise do currículo vigente da Educação de Jovens e Adultos no DF, que examinou os principais documentos norteadores do trabalho pedagógico e como eles foram concebidos à luz das teorias curriculares, e da apresentação do referencial teórico-metodológico, que estrutura e delinea a pesquisa, o presente capítulo visa expor o percurso da pesquisa de campo e esclarecer, de forma minuciada, as etapas seguidas, sendo elas: a preparação, a construção e a reconstrução dos dados, e os instrumentos que deram aporte às investigações.

Serão expostas as informações acerca da aplicação do segmento empírico formado pelos dados dos grupos de discussão (WELLER, 2006, 2013) e suas análises, desenvolvidas por meio do método documentário (WELLER, 2005, 2017a, 2017b, 2018; BOHNSACK; WELLER, 2013). Assim, a definição dos critérios para a escolha da região do DF em que a pesquisa seria realizada, da escola e dos estudantes eletivos para a participação nos grupos de discussão foi o primeiro passo implementado; seguido da formulação de roteiro tópico-guia e da adaptação de formulário sociocultural. A aproximação com o campo e o contato com os sujeitos de pesquisa se deram no ambiente escolar, fase importante para a aproximação com os estudantes e a posterior realização dos grupos de discussão, com registro de diários de campo e aplicação de formulário. Depois de construir os dados, o processo de reconstrução da realidade observada teve início na definição dos critérios para a consequente seleção dos grupos de discussão a serem analisados. O estudo de cada grupo de discussão passou por levantamento do perfil dos partícipes; construção da divisão temática; identificação das metáforas de foco e passagens significativas; transcrição e codificação dos dados orais; análise formulada e refletida de cada passagem selecionada; e análise comparativa dos grupos.

Dessa forma, as seções desse capítulo apresentarão: os critérios para definição do campo de pesquisa; as informações sobre os grupos de discussão, detalhando o roteiro tópico-guia e o formulário sociocultural; o processo de análise de dados, mencionando o diário de

campo, o perfil dos estudantes, a divisão temática, a transcrição e a codificação dos dados; e, por fim, as notas pessoais da pesquisadora sobre o trabalho empírico.

3.1 DEFINIÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA

As principais temáticas envolvidas nesta pesquisa, quais sejam: juventude, ensino médio e EJA, delimitaram e direcionaram a definição do campo de pesquisa. Associados a isso, dados e estatísticas oferecidos por instituições governamentais responsáveis pelo recenseamento da população brasileira e distrital, como os censos demográficos e educacionais, serviram de base para a escolha da região do DF em que a pesquisa foi realizada, Santa Maria, e dos estudantes eletivos para a composição dos GDs, sujeitos que estivessem cursando uma das etapas do terceiro segmento da EJA, referente ao ensino médio, e que, em algum momento, já tivessem estudado no ensino médio regular.

A organização político-administrativa do Distrito Federal é uma das principais características que diferenciam essa unidade federativa das demais. O DF é constituído por regiões administrativas que compõem um território autônomo, que não é um Estado e não possui Município, apesar de a ele serem atribuídas as competências reservadas aos Estados e Municípios. No âmbito nacional, para a elaboração de sinopses estatísticas, o DF é observado como um aglomerado análogo a um município, sem detalhamento de cada região administrativa e, assim, tendo uniformizada a diversidade encontrada nesse território. No âmbito distrital, o Censo Escolar do DF considera as regiões administrativas e as Coordenações Regionais de Ensino (CRE) para a sondagem das informações provenientes da realidade escolar, e, para fins de coleta de dados demográficos, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) organiza o DF por região censitária¹⁰, definindo os seguintes blocos regionais:

Brasília, Brazlândia, Candangolândia, Ceilândia, Cruzeiro (inclui a região administrativa do Sudoeste/Octogonal), Gama, Guará (inclui as regiões administrativas do SCIA-Estrutural e SIA), Lago Norte (inclui a região administrativa do Varjão), Lago Sul, Núcleo Bandeirante (inclui a região administrativa do Park Way), Paranoá, Planaltina, Recanto das Emas, Riacho Fundo (inclui a região administrativa do Riacho Fundo II), Samambaia, Santa Maria, São

¹⁰ Conforme informações do IBGE (2019), região censitária ou setor censitário “é unidade territorial de coleta das operações censitárias, definido, com limites físicos identificados, em áreas contínuas e respeitando a divisão político-administrativa do Brasil”. (Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/defaulttab_agregado.shtm)

Sebastião (inclui a região administrativa do Jardim Botânico), Sobradinho (inclui as regiões administrativas de Sobradinho II, Fercal e Itapoã) e Taguatinga (inclui as regiões administrativas de Águas Claras e Vicente Pires). (CODEPLAN, 2012, p. 12).

Tendo essas informações como base, nesta pesquisa, considera-se a divisão por região censitária e não, necessariamente, por região administrativa, empreendendo, quando necessário, a reorganização dos dados, visando padronizar o acesso e a tratativa das informações e possibilitar a comparação entre elas.

Os critérios para a seleção do campo objetivaram buscar por uma região do DF que apresentasse grande percentual de jovens e índices relacionados à EJA consoantes a média geral apresentada pelo ente federativo, na intenção de sair do fluxo rotineiro de buscar cenários que se destacam por apresentarem valores extremos, mínimos ou máximos, do conjunto de localidades. Ou seja, os parâmetros estabelecidos foram direcionados a indicar uma região que, ao mesmo tempo que cumprisse requisitos importantes relacionados às temáticas da pesquisa, pudesse retratar um cenário com menor distorção em relação ao percentual geral do DF quanto ao segmento da EJA que oferece o ensino médio.

Quanto à parcela de jovens do DF, a Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan) traçou, em 2012, o Perfil dos jovens do Distrito Federal, classificando-os por faixa etária e por região censitária, com base nos dados do Censo Demográfico 2010, levantamento realizado pelo IBGE. O órgão distrital afirma que, em 2010, 28,60% da população do DF tinha entre 15 e 29 anos, sendo que quase a metade estava na faixa etária entre 18 e 24 anos.

Assim, embora seja evidente que as especificidades de cada RA, como a densidade demográfica, a renda per capita e os índices de violência, impactem de diferentes formas a juventude de cada região, reconhecendo as limitações deste trabalho de pesquisa, optou-se, no primeiro critério, por buscar por uma região que, independentemente de seu quadro específico, apresentasse alto percentual de proporção de jovens em relação à população local. As regiões do Paranoá, São Sebastião e Santa Maria apresentam as maiores proporções de jovens, conforme detalhamento apresentado na tabela abaixo.

Tabela 7 – Proporção de jovens por faixa etária e região censitária – 2010

REGIÃO CENSITÁRIA	15 A 17 ANOS		18 A 24 ANOS		25 A 29 ANOS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Brasília	8.131	3,87	24.450	11,65	21.516	10,25	54.097	25,78
Brazlândia	3.415	5,93	7.548	13,12	5.410	9,40	16.373	28,45
Candangolândia	783	4,92	2.313	14,53	1.891	11,88	4.987	31,32
Ceilândia	20.759	5,15	49.800	12,37	43.025	10,68	113.584	28,20
Cruzeiro	2.896	3,57	8.399	10,36	9.174	11,32	20.469	25,25

(Continua)

(Continuação)

REGIÃO CENSITÁRIA	15 A 17 ANOS		18 A 24 ANOS		25 A 29 ANOS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Gama	7.534	5,55	16.914	12,46	12.289	9,05	36.737	27,07
Guará	6.856	4,80	18.104	12,67	14.916	10,44	39.876	27,92
Lago Norte	1.622	3,90	5.019	12,06	5.027	12,08	11.668	28,03
Lago Sul	1.012	3,43	3.307	11,20	2.441	8,26	6.760	22,89
Núcleo Bandeirante	2.036	4,65	5.694	13,01	4.386	10,02	12.116	27,68
Paranoá	2.945	5,49	8.185	15,27	6.211	11,58	17.341	32,34
Planaltina	10.342	6,04	23.155	13,52	16.462	9,61	49.959	29,16
Recanto das Emas	8.020	6,61	18.115	14,94	11.513	9,49	37.648	31,04
Riacho Fundo	3.973	5,53	10.116	14,08	7.609	10,59	21.698	30,20
Samambaia	11.562	5,76	28.813	14,34	22.042	10,97	62.417	31,07
Santa Maria	7.313	6,16	17.429	14,67	12.721	10,71	37.463	31,54
São Sebastião	5.441	5,41	15.344	15,24	11.679	11,60	32.464	32,25
Sobradinho	11.045	5,26	26.870	12,79	20.853	9,92	58.768	27,97
Taguatinga	15.917	4,41	45.361	12,56	39.267	10,88	100.545	27,85
Distrito Federal	131.602	5,12	334.936	13,03	268.432	10,44	734.970	28,60

Fonte: Perfil dos jovens do DF (CODEPLAN, 2012), com base nos dados do Censo Demográfico 2010 IBGE.

Em seguida, empreendeu-se o estudo das informações sobre a educação básica no DF para o mapeamento do quantitativo de matrículas escolares. Segundo o Censo Escolar (DISTRITO FEDERAL, 2017, 2018), os números totais de matrículas no terceiro segmento da EJA, na rede pública de ensino do Distrito Federal, nos anos de 2017 e 2018 foram, respectivamente, 41.795 e 36.076. As tabelas abaixo destringem esses quantitativos por região censitária e esboçam panorama pertinente para a identificação das regiões que atendem ao segundo critério para a seleção, que é estar dentro da média anual de matrículas do ente federativo.

Tabela 8 – Matrículas da Educação de Jovens e Adultos na rede pública de ensino de 2017, do Terceiro Segmento, segundo região censitária

REGIÕES CENSITÁRIAS	1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	ANO 2017
Brasília	1412	1172	2584
Gama	2098	1596	3694
Taguatinga	2050	1966	4016
Brazlândia	662	625	1287
Sobradinho I, II, Itapoã e Fercal	1780	1505	3285
Planaltina	2116	1594	3710
Paranoá	851	744	1595
Núcleo Bandeirante	273	197	470
Ceilândia	4193	3433	7626
Guará e SCIA	1024	895	1919
Cruzeiro	253	174	427
Samambaia	1975	1474	3449
Santa Maria	1105	918	2023
São Sebastião	707	941	1648
Recanto das Emas	1135	1013	2148
Riacho Fundo I e II	620	618	1238
Lago Norte e Varjão	231	143	374
Candangolândia	150	152	302
Distrito Federal	22635	19160	41795

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados do Censo Escolar do DF 2017, disponibilizados pela SEDF.

Tabela 9 – Matrículas da Educação de Jovens e Adultos na rede pública de ensino de 2018, do Terceiro Segmento, segundo região censitária

REGIÕES CENSITÁRIAS	1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	ANO 2018
Brasília	1229	758	1987
Gama	1894	1448	3342
Taguatinga	2064	1667	3731
Brazlândia	547	403	950
Sobradinho I, II, Itapoã e Fercal	1427	1197	2624
Planaltina	1820	1563	3383
Paranoá	723	613	1336
Núcleo Bandeirante	214	168	382
Ceilândia	3808	3024	6832
Guará e SCIA	957	656	1613
Cruzeiro	163	123	286
Samambaia	1703	1191	2894
Santa Maria	1202	777	1979
São Sebastião	703	621	1324
Recanto das Emas	1081	734	1815
Riacho Fundo I e II	582	508	1090
Lago Norte e Varjão	134	164	298
Candangolândia	122	88	210
Distrito Federal	20373	15703	36076

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados do Censo Escolar do DF 2018, disponibilizados pela SEDF.

Observa-se, conforme os dados dos censos escolares do DF dos últimos dois anos, que Santa Maria apresenta anualmente cerca de 2.000 matrículas no terceiro segmento da EJA do sistema público, divididas em duas escolas que ofertam a modalidade semestralmente no turno noturno, e, ainda, que é a região que mais se aproxima da média distrital anual de matrículas entre as que têm a maior proporção de jovens. O cálculo da média considerou o número anual de matrículas registrados e o número de regiões censitárias.

Segundo Flick (2009, p. 9), o pesquisador, enquanto membro do campo que está estudando, é parte importante do processo de pesquisa por revelar capacidade de reflexão sobre o todo, “seja em termos de sua própria presença pessoal na condição de pesquisadores, seja em termos de suas experiências no campo”. Consoante a isso, a questão da aproximação com o campo de pesquisa foi o critério último para a escolha da região de Santa Maria, tendo em vista que as experiências vivenciadas enquanto docente na cidade ratificam a possibilidade de estabelecer diálogo pleno com os segmentos da comunidade escolar local.

De acordo com a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) 2015 (CODEPLAN, 2015), Santa Maria é a região administrativa XIII do DF, criada em 1992, por meio de lei específica, para atender demanda habitacional de famílias de baixa renda participantes do Programa de Assentamentos Habitacionais do Governo do Distrito Federal. Abarcando região que antes pertencia à área rural do Gama, a localidade foi composta por áreas urbanas, rurais e militares circunscritas a 26 km de Brasília. A zona urbana está situada

entre os ribeirões Santa Maria e Alagado, que justificam a origem dos nomes, respectivamente, da RA e da principal avenida que corta a cidade.

Todas as pesquisas a serem realizadas em instituições educacionais da rede pública distrital de ensino precisam submeter solicitação de autorização ao Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE), da SEEDF, a fim de que o órgão concorde com a realização do trabalho de campo e os pesquisadores sejam devidamente encaminhados às CREs e às unidades escolares. A definição da escola da região selecionada, após a realização do devido processo e a obtenção de autorização, ocorreu conforme determinação da CRE de Santa Maria, que considerou o fato de apenas duas escolas da região ofertarem o segmento da EJA pesquisado e a melhor adequação da pesquisa às atividades programadas no calendário das escolas.

3.2 CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Os grupos de discussão são o método de pesquisa selecionado para a construção de dados, que auxiliarão na busca pelo alcance dos objetivos deste trabalho dissertativo, tendo em vista que possibilitam a investigação de orientações coletivas constituídas pelos sujeitos a partir das experiências conjuntivas que tomam forma e revelam-se em processos discursivos coletivos rigorosamente reconhecidos e analisados com base em um modelo teórico (WELLER, 2005, 2006, 2013; DAMASCO, 2014).

Além disso, esse procedimento de construção de dados é tradicionalmente utilizado em pesquisas sobre juventude, e, conforme afirma Weller (2006, p. 246), dessa forma, os GDs caracterizaram-se como a fonte de informações ideal para a pesquisa por permitirem a comunicação com jovens que vivenciaram o ensino médio em dois tipos diversos de oferta, o ensino regular e a modalidade EJA, e que são representantes desse meio social.

Orientada pelas prescrições do método (WELLER, 2005, 2006, 2011, 2013; BOHNSACK; WELLER, 2013) e pelas experiências de outros pesquisadores que realizaram grupos de discussão, no âmbito do GERAJU (SILVA, C. M., 2009, 2014; CARVALHO, 2010; RODRIGUES, 2013; DAMASCO, 2014; SILVA, C. V., 2017; CINTRA, 2018; EVANGELISTA, 2018), a preparação para a realização da pesquisa teve início muito antes da chegada à escola em que os grupos de discussão seriam realizados e envolveu etapas como a elaboração do roteiro tópico-guia, o estudo do cronograma da escola, a observação da rotina

da instituição, a interação com os estudantes e o planejamento das melhores datas e horários para a realização dos encontros dos GDs.

As próximas seções se destinam a explicar cada um dos passos e instrumentos envolvidos nesse processo de preparação e construção dos dados empíricos, alternando entre a linguagem acadêmica e a confessional para que seja traçado um panorama teórico-metodológico do que foi aplicado na pesquisa.

3.2.1 Tópico-guia

O tópico-guia pode ser considerado um roteiro – embora essa nomenclatura possa sugerir um sentido de obrigatoriedade de cumprimento, de rigidez, que não se aplica exatamente a esse instrumento, utilizando-se essa palavra mais por conta do sentido de organização, planejamento, construção de um plano de trabalho – que orienta a condução dos grupos de discussão. Ele é estruturado a partir das questões da pesquisa para a apresentação de temas que suscitem a discussão entre os participantes do GD e a revelação das visões de mundo do grupo. São elaboradas perguntas, associadas a objetivos, que devem visar à promoção de narrativas e que estejam focadas em entender “como” a realidade social daqueles grupos está constituída (BOHNSACK; WELLER, 2013). É importante buscar que os participantes não fiquem restritos a responder perguntas ou expressar posicionamentos dicotômicos, como sim ou não, por exemplo, mas, sim, que possam partir delas para uma interação genuína que realmente se aproxime daquela típica do meio social e que motive a produção de narrativas e não descrições.

O tópico-guia de um grupo de discussão não é um roteiro a ser seguido à risca e tampouco é apresentado aos participantes para que não fiquem com a impressão de que se trata de um questionário com questões a serem respondidas com base em um esquema perguntas-respostas estruturado previamente. (WELLER, 2006, p. 247).

O tópico-guia está relacionado à importância de a condução dos grupos de discussão seguir princípios e critérios que os validem metodologicamente (como método de construção de dados). Assim, conforme salienta Weller (2006), apesar de o roteiro dos GDs não representar um estatuto, que precisa ser seguido rigorosamente, e não objetivar balizar as interações nos grupos de discussão, ele é importante para garantir, por exemplo, que a postura do pesquisador esteja alinhada ao método. Destaca-se a importância de que, em uma pesquisa

envolvendo grupos de discussão, a pergunta inicial precisa ser a mesma, tendo em vista a composição da análise comparativa (WELLER, 2018).

É importante salientar que a discussão deve ser dirigida pelo grupo e que os partícipes definam como ela acontecerá e quais temas serão debatidos, prolongados ou encurtados. O roteiro tópico-guia, assim, auxilia o pesquisador a indicar a abordagem de temas que não surgiram na discussão, mas são relevantes para a pesquisa, o aprofundamento dos temas e o esclarecimento de dúvidas quanto ao que foi discutido pelo grupo, sempre em consonância com os objetivos da pesquisa (WELLER, 2006, 2013).

A elaboração do roteiro tópico-guia para essa pesquisa se deu em duas etapas, com a produção de uma primeira versão e, depois, o aperfeiçoamento dela, culminando numa segunda versão, mais clara e mais adequada ao público-alvo e aos objetivos da pesquisa. Após a realização dos dois primeiros grupos com o roteiro inicial, identificou-se a necessidade de revisão da ordem dos blocos temáticos, considerando os temas que promoviam maior e menor interação, e da linguagem empregada, tendo em vista que os jovens pareciam não compreender como esperado algumas expressões e termos. Assim, o roteiro final (cf. Apêndice F) foi aplicado, então, aos grupos realizados a partir daquele momento, surtindo o efeito esperado.

A duas versões do roteiro foram divididas em blocos temáticos que continham uma pergunta imanente, outras questões possíveis para o aprofundamento dos temas e a definições de objetivos dos questionamentos de cada bloco. O processo de produção e aprimoramento desses roteiros foi realizado com a colaboração dos integrantes do GERAJU, que se dispuseram generosamente a contribuir para a revisão dos instrumentos.

Por fim, cabe destacar que, para pesquisadores pouco experientes, assim como eu quando iniciei a condução dos GDs desta pesquisa, considerar e, ao mesmo tempo, no momento da reunião dos grupos, se desvencilhar do tópico-guia, como orienta o método, pode ser um grande desafio, no entanto, é possível perceber que esse é o melhor caminho para que os participantes não se sintam limitados e impelidos a alcançar expectativas de respostas e, principalmente, para que toda a atenção do pesquisador esteja voltada para o que está sendo discutido, para os discursos dos participantes, que indicarão o que é, de fato, relevante, tendo a certeza de que a dedicação prévia ao tópico-guia será reclamada e definidora para a condução do grupo.

3.2.2 Formulário sociocultural

O formulário sociocultural é um instrumento que visa à coleta de informações adicionais sobre os participantes dos GDs, que se destina a conhecer o perfil dos jovens estudantes, bem como a identificação de quem são esses sujeitos no ensino médio da EJA. Assim, foi possível contemplar questões que indicassem a estrutura familiar, social, econômica, política, cultural, educacional e religiosa dos estudantes (WELLER, 2017b). O formato do formulário aplicado foi adaptado a partir do modelo de questionário disponibilizado por Weller (2006), anteriormente empregado em pesquisa doutoral da autora para preenchimento por jovens após realização de grupo de discussão.

As principais adaptações empreendidas no modelo utilizado estão relacionadas ao detalhamento da trajetória escolar, inclusive com indicação de informações específicas sobre em que modalidade de ensino cada etapa foi cursada, e a menção a planos de futuro. Foi possível perceber que os grupos de discussão e o formulário sociocultural oferecem um grande quantitativo de dados que possibilitam diferentes análises, com diferentes níveis de complexidade, capazes de alcançar diferentes objetivos, sobre diferentes temáticas, e que podem contribuir para a identificação de um panorama sobre a juventude entrevistada. No entanto, em uma pesquisa de mestrado, é necessário selecionar um recorte para viabilizar a conclusão da pesquisa.

Os autores que versam sobre os grupos de discussão indicam que a aplicação do formulário aconteça após a realização dos GDs. No entanto, tendo em vista que os grupos dessa pesquisa foram realizados em ambiente escolar, o que os deixava suscetíveis a influência dos sinais sonoros da escola que marcavam os horários do início e final do intervalo entre as aulas e do início e final do turno, havia o receio de que algum jovem fosse embora sem preencher a ficha, por isso, optou-se por inverter a ordem e aplicar o formulário no início de cada grupo de discussão e não no final.

3.2.3 Contato com a escola e os estudantes

O primeiro contato com a escola se deu no dia 30 de agosto de 2018, no turno diurno, para apresentação à equipe pedagógica e autorização para acompanhar a rotina escolar da EJA

no noturno. A recepção na instituição de ensino, por parte da direção, da coordenação e do grupo de professores, foi, desde o início, muito positiva e devotada, eles deixaram clara a disponibilidade para que a pesquisa fosse realizada com sucesso.

Nos primeiros dias, observei a rotina da escola e dos estudantes, participando das atividades coletivas com professores e estudantes e me aproximando dos jovens matriculados no turno. O grupo discente demonstrava curiosidade em saber quem eu era e o que fazia na escola e, em poucos dias, já havíamos construído vínculo e uma base de confiança mútua, indispensáveis à realização dos GDs.

A equipe gestora da escola foi muito solícita e contribuiu com todo o apoio logístico necessário para a construção de ambiente adequado para a realização e gravação das discussões, e os professores buscaram, como possível, indicar os melhores momentos para a retirada de estudantes de sala de aula e aproveitar a realização da minha pesquisa no ambiente escolar para a abordagem pedagógica de temas ligados à formação acadêmica e ao desenvolvimento de pesquisas científicas.

3.2.4 Conhecendo a escola em que a pesquisa foi realizada

A instituição pública de ensino em que a pesquisa foi realizada está localizada em área especial na região administrativa de Santa Maria com área total de 6.238 m² e área construída de 2.517 m². A estrutura física da escola conta com 17 salas de aula; três salas de recursos, duas delas para atendimento de altas habilidades e uma generalista; uma sala multiuso; uma biblioteca; um laboratório de informática; uma sala do Serviço de Orientação Escolar; uma sala de professores; uma mecanografia; uma sala de coordenação coletiva; uma sala de coordenação disciplinar; uma sala de supervisão; uma sala da secretaria; uma sala de direção; uma sala do batalhão escolar; uma sala do administrativo; uma sala de servidores; uma cantina escolar; 5 banheiros, sendo dois para estudantes, dois para professores e um adaptado para pessoas com necessidades especiais; uma quadra esportiva sem cobertura e áreas de convivência coletiva, como um pátio coberto, refeitório para os estudantes e área verde.

Segundo informações da unidade de ensino, no ano de 2018, a instituição funcionou nos turnos matutino, vespertino e noturno, oferecendo ensino regular no diurno, com 1.121 estudantes matriculados e divididos em 34 turmas, e EJA no noturno, com 625 estudantes

matriculados e divididos em 12 turmas. O horário escolar no noturno é de 19h as 22h45min, dividido em cinco aulas diárias com duração de 45min cada.

Os estudantes do terceiro segmento da EJA contam com a atuação de 25 professores, divididos entre os componentes curriculares: matemática, física, química, biologia, português, inglês, história, geografia, filosofia, sociologia, arte e educação física, que ministram aulas em salas próprias para cada disciplina, adotando o sistema de “sala ambiente” para organização escolar. A coordenação pedagógica e o corpo docente elaboram semestralmente um calendário escolar, em consonância com o calendário escolar da rede pública de ensino, para a organização das atividades da modalidade e da escola, que incluem reuniões pedagógicas, dias letivos temáticos, festival de tortas, semana cultural, feira cultural, jogos interclasse, palestras, semana da EJA, semana de provas, semana da Consciência Negra, prova multidisciplinar, conselhos de classe e colação de grau dos estudantes concluintes.

3.2.5 Aproximação com os estudantes da escola

A aproximação para o mapeamento dos estudantes que seriam eletivos para a participação nos GDs foi realizada a partir de questionário específico aplicado a todos os estudantes da escola, que objetivava identificar jovens, entre a faixa etária de 18 a 29 anos, que tivessem cursado alguma série do ensino médio no regular, configurando a migração para a EJA.

O formato do questionário de aproximação adotado (Apêndice B) foi adaptado a partir do instrumento disponibilizado por Silva, C. V. (2017), anteriormente empregado em pesquisa de mestrado da autora para seleção dos participantes de grupos de discussão, passando a abarcar identificação dos estudantes, informações básicas sobre a trajetória escolar no regular e na EJA e a disponibilidade para colaborar com a pesquisa.

Acompanhado de uma explicação prévia sobre a pesquisa, o questionário de aproximação foi aplicado no dia 10 de setembro de 2018 em todas as turmas da EJA, perfazendo um total de 436 respondentes. Os dados obtidos a partir desse instrumento foram utilizados para traçar o perfil amostral dos estudantes matriculados na EJA nessa escola e para indicar os estudantes que poderiam e estavam dispostos a participar dos grupos de discussão.

Da amostra que respondeu ao questionário, 325 estudantes eram jovens, um percentual de 74,5%. Os jovens que já cursaram alguma série do ensino médio no regular representam

88% dos estudantes, um total de 289, dos quais 79,8%, 228 jovens, se dispuseram voluntariamente a participar de grupos de discussão. A faixa etária de 18 e 24 anos representa 67,4% dos jovens, com 219 estudantes, e a faixa etária de 25 a 29 anos, 32,6%, com 106 estudantes.

3.2.6 Sobre a realização dos grupos de discussão

Após aproximação com os jovens estudantes da escola, o calendário escolar foi acompanhado para que as entrevistas ocorressem em momentos oportunos. Assim, os grupos de discussão foram realizados na escola da região de Santa Maria no período de 27 de setembro a 19 de dezembro de 2018, com jovens que cursavam, no noturno, o terceiro segmento da EJA, equivalente ao ensino médio. Por fim, um último encontro com um dos grupos foi realizado fora da escola, no dia 07 de janeiro de 2019, após o encerramento do semestre letivo.

Importante salientar que a escola e o período das aulas se configuraram como o local e o horário mais adequados para a realização dos grupos de discussão, tendo em vista o fato de muitos jovens não terem disponibilidade de tempo para participarem em outro ambiente e horário. Considerando que retirar os estudantes das salas durante a realização das aulas poderia acarretar algum prejuízo pedagógico, optou-se por realizar os grupos em dias em que a escola estivesse envolvida em atividades fora da sala que beneficiassem as reuniões e/ou acordando previamente com os professores e a coordenação pedagógica para a sinalização de momentos mais oportunos conforme o planejamento de cada disciplina e aula.

Inicialmente, pretendeu-se realizar quatro GDs com o objetivo de possibilitar a escolha de dois grupos para análise em profundidade que apresentassem a maior variedade de temáticas associadas às questões da pesquisa. No entanto, após o primeiro contato com a escola, percebeu-se a necessidade de realizar mais grupos, visando explorar a proximidade e os vínculos entre os estudantes e aperfeiçoar a condução de grupos de discussão, contribuindo para a minha formação enquanto pesquisadora, principalmente porque a prática com os grupos nos possibilita a compreensão e a adoção efetiva da postura requerida pelo método, garantindo, assim, resultados mais fidedignos no que se refere aos critérios metodológicos. Assim, realizou-se 8 grupos de discussão, detalhados conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Panorama dos grupos de discussão

GRUPO	ENCONTRO	GÊNERO	TOTAL PARTICÍPIES	DURAÇÃO	ENTREVISTADORAS
Grupo 1	27/09/2018	Feminino	4	48min 30seg	Rafaela, Jéssica e Cilene
Grupo 2	03/10/2018	Feminino	4	1h 0min 46seg	Rafaela e Jéssica
Grupo 3	04/10/2018	Masculino	5	1h 0min 20seg	Rafaela e Jéssica
	19/12/2018		3	1h 28min 50seg	Rafaela e Jéssica
	07/01/2019		5	2h 47min 18seg	Rafaela e Cilene
Grupo 4	09/10/2018	Feminino	3	41min 22seg	Rafaela e Cilene
Grupo 5	10/10/2018	Masculino	3	1h 16min 20seg	Rafaela e Jéssica
Grupo 6	11/10/2018	Feminino	4	1h 23min 19seg	Rafaela e Jéssica
Grupo 7	16/10/2018	Masculino	3	49min 52seg	Rafaela e Jéssica
Grupo 8	17/10/2018	Masculino	4	59min 37seg	Rafaela e Cilene

Fonte: Elaborado pela autora.

Os primeiros dois grupos foram formados a partir da abordagem individual de jovens que cumpriam os critérios da pesquisa, mas, após ajustamentos na forma de conduzir a pesquisa para o melhor cumprimento das recomendações do método (WELLER, 2006, 2013), os demais grupos foram provenientes de conversa com as turmas, a partir das quais os próprios jovens manifestaram interesse e escolheram os demais integrantes que fariam parte das discussões.

Os participantes dos GDs receberam uma Carta convite (Apêndice C) e preencheram Formulário Sociocultural (Apêndice D) e Termo de garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e sigilo (Apêndice E). Todos os encontros dos grupos de discussão foram acompanhados por, pelo menos, uma pesquisadora auxiliar, que contribuiu para a realização adequada do trabalho, e tiveram o registro de diário de campo, com informações relevantes para a pesquisa. Os dados construídos nos GD, e não analisados com profundidade nesta dissertação, poderão subsidiar pesquisas futuras.

3.2.7 Sobre os grupos selecionados para a apresentação dos casos e construção dos tipos

Apesar da amplitude dos dados empíricos construídos nessa pesquisa e da infinidade de pesquisas que eles poderiam subsidiar por suscitarem muitas questões relevantes em diferentes âmbitos temáticos, segundo o método documentário de interpretação (WELLER, 2005, 2013), é importante delimitar o que será analisado para que seja possível aprofundar as análises, realizando-as com o devido rigor metodológico para o alcance dos objetivos propostos. Dessa forma, dos oito grupos de discussão realizados, optou-se por selecionar,

inicialmente, dois, e, por fim, três grupos para as análises em profundidade, que possibilitaram a reconstrução de orientações coletivas distintas que serão analisadas no capítulo “Análise comparativa e construção de tipos (Capítulo 5).

Segundo Weller (2013), os critérios definidos para a seleção dos grupos de discussão que irão compor a pesquisa devem levar em consideração o interesse teórico orientado para a construção de um *corpus* baseado nos conhecimentos e nas experiências dos entrevistados sobre o tema da pesquisa. Além do gênero, como uma das camadas da dimensão horizontal que configura o espaço social¹¹, foram, ainda, consideradas questões como: a qualidade da gravação do áudio dos grupos; o vínculo prévio entre os participantes; a ocorrência de interrupções durante os grupos; a postura assumida pelas entrevistadoras na condução do grupo; o número de intervenções das entrevistadoras durante a discussão; e o aprofundamento das temáticas consideradas mais relevantes para a pesquisa.

Assim, ao longo da pesquisa e baseado no exame de cada gravação e nas análises iniciais, foram selecionados dois grupos, um formado por estudantes do gênero masculino, Grupo 5, e um formado por estudantes do gênero feminino, Grupo 6. No entanto, quando a realização de grupos já estava sendo dada como encerrada, surgiu a possibilidade de realizar novos encontros com os jovens do Grupo 3 para a conclusão da discussão sobre as temáticas que, no primeiro momento, não foram abordadas. Esse grupo indicou importância coletiva a um determinado tema que enriqueceu as reflexões sobre os problemas de pesquisa, apresentando uma forma diversa daquela apresentada pelos outros grupos selecionados até então de se relacionar com o meio social em que vivem. Isso porque,

Os grupos de discussão realizados com pessoas que partilham de experiências em comum reproduzem estruturas sociais ou processos comunicativos nos quais é possível identificar um determinado modelo de comunicação. Esse modelo não é casual ou emergente, muito pelo contrário: ele documenta experiências coletivas assim como características sociais desse grupo, entre outras: as representações de gênero, de classe social, de pertencimento étnico e geracional. (WELLER, 2013, p. 58).

Verificou-se que os três grupos em questão possibilitariam o acesso à dimensão vertical do espaço social da juventude da EJA, permitindo o reconhecimento de “como suas ‘opiniões, atitudes, sentimentos, explicações estereótipos, crenças, identidades, ideologias, discurso, cosmovisões, hábitos e práticas’ são construídas” (WELLER, 2013, p. 60). Por conseguinte, visando aprimorar os requisitos para a interpretação e a análise comparativa, foram selecionados os grupos 6, 5 e 3, conforme Quadro 2.

¹¹ Para saber mais, ver Weller (2013, p. 60).

Quadro 2 – Panorama de seleção dos grupos de discussão

GRUPO	ENCONTRO	GÊNERO	DURAÇÃO	SELECIONADO	OBSERVAÇÕES
Grupo 1	27/09/2018	Feminino	48min 30seg	Não	Estudantes pouco entrosadas e muitas intervenções da pesquisadora dirigidas a uma integrante específica
Grupo 2	03/10/2018	Feminino	1h 0min 46seg	Não	Muitas interrupções durante o grupo causadas pelo celular de uma estudante, interrompendo a discussão
Grupo 3	04/10/2018	Masculino	1h 0min 20seg	SIM	
	19/12/2018		1h 28min 50seg		
	07/01/2019		2h 47min 18seg		Áudio com muito barulho
Grupo 4	09/10/2018	Feminino	41min 22seg	Não	Pouco aprofundamento das temáticas relevantes
Grupo 5	10/10/2018	Masculino	1h 16min 20seg	SIM	
Grupo 6	11/10/2018	Feminino	1h 23min 19seg	SIM	
Grupo 7	16/10/2018	Masculino	49min 52seg	Não	Áudio muito baixo impossibilitando a total compreensão das falas
Grupo 8	17/10/2018	Masculino	59min 37seg	Não	Pouco aprofundamento das temáticas relevantes

Fonte: Elaborado pela autora, com base no modelo de Damasco (2014).

Os grupos selecionados foram submetidos às etapas do processo de interpretação, a fim de buscar verificar o sentido dado às questões discutidas. O produto dessas etapas será apresentado no capítulo seguinte desta dissertação separado por grupo. Cada grupo recebeu um nome para identificação que está relacionado à sua metáfora de foco ou a uma passagem significativa.

3.3 ANÁLISE DE GRUPOS DE DISCUSSÃO

Conforme afirmam Bohnsack e Weller (2013), o processo de análise que reconstrói os quadros que fundam as visões de mundo dos jovens participantes dos grupos de discussão requer um trabalho intensivo que não está restrito a uma única etapa. Assim, para extrapolar o nível intuitivo ou imanente, o método documentário propõe o desenvolvimento de distintas etapas, entre elas estão: a organização, que envolve o diário de campo, a elaboração do perfil de cada participante e a divisão temática; a transcrição e codificação; a interpretação, formulada e refletida; a análise comparativa; e, por fim, a construção de tipos e as análises multidimensionais (BOHNSACK; WELLER, 2013).

As próximas seções definirão como, nesta pesquisa, foram alcançadas algumas etapas do método documentário para que, no próximo capítulo, quando os dados foram apresentados, já se saiba como eles foram constituídos e por que estão ali.

3.3.1 Diário de campo

O diário de campo é um relatório elaborado após a realização do grupo de discussão que contempla “as informações relativas ao contexto que levou à realização do grupo de discussão [...], aos participantes e à situação da discussão como um todo” (BOHNSACK; WELLER, 2013, p. 80). Ele se efetiva como um registro feito pelo pesquisador do que aconteceu no campo, de como transcorreu a construção dos dados, abordando questões que são relevantes para a compreensão da constituição do grupo e, posteriormente, para a interpretação dos dados empíricos, pois auxiliam o pesquisador a se aproximar de como a discussão foi constituída, subsidiando, inclusive, a reconstrução da organização do discurso e a análise da interação entre os participantes.

Percebe-se que esse registro geralmente é apresentado em linguagem confessional, em que os pesquisadores livremente anotam, além de informações objetivas, como datas, horários e fatos, as suas impressões sobre a prática do grupo de discussão (SILVA, C. M., 2009, 2014; CARVALHO, 2010; RODRIGUES, 2013; DAMASCO, 2014; SILVA, C. V., 2017; CINTRA, 2018; EVANGELISTA, 2018).

Todos os grupos realizados no decorrer dessa pesquisa tiveram os seus diários de campo devidamente registrados e os documentos contribuíram significativamente para a reflexão e o aprimoramento da prática de pesquisa em diferentes âmbitos, impactando desde a reavaliação dos instrumentos aplicados aos grupos de discussão até o alcance da postura sociogenética do pesquisador, como propõe Mannheim (WELLER, 2002, 2005, 2013).

3.3.2 Perfil dos estudantes

O perfil de cada estudante partícipe do grupo de discussão é elaborado com base nas informações obtidas no decorrer das discussões e, principalmente, nos dados adicionais

obtidos por meio de questionários, no caso desta pesquisa, o questionário de aproximação e o formulário sociocultural, como, “entre outros: idade, sexo, pertencimento étnico-racial, escolaridade, situação profissional, renda, local de moradia, etc.)” (BOHNSACK; WELLER, 2013, p. 80).

Essa etapa do método de interpretação dos grupos de discussão visa identificar quem são os sujeitos da pesquisa, tendo em vista que eles representam o meio social no qual estão inseridos (DAMASCO, 2014), e, assim, pode indicar caminhos para o acesso às vivências ou experiências comuns a uma mesma estrutura social que perpassam a vida desses indivíduos e resultam nas visões de mundo do grupo (WELLER, 2013).

Traçar um retrato dos participantes do grupo auxilia no decorrer de toda a pesquisa, contribuindo, ainda, para a identificação das vozes de cada um na transcrição do grupo, como apontam Bohnsack e Weller (2013).

3.3.3 Divisão temática

A organização temática de um grupo de discussão, como afirmam Bohnsack e Weller (2013, p. 81), tem o objetivo de “verificar e documentar a ‘densidade metafórica’ (grau de detalhamento das descrições ou narrações) e a ‘densidade interativa’, ou seja, o envolvimento dos participantes na discussão do tema”. Os autores salientam que a organização temática, ou também chamada de divisão temática, é constituída a partir do estudo atento das gravações dos áudios de cada grupo, visando à identificação dos principais temas abordados, à anotação do tempo de duração de cada um deles, à ocorrência de subtemas desenvolvidos a partir de tema central e à apuração quanto ao surgimento da temática, se ela partiu de uma questão proposta pelo pesquisador ou do próprio grupo.

Segundo Damasco (2014, p. 128),

A divisão temática dos grupos de discussão é organizada a partir de passagens significativas. Tais passagens são geralmente introduzidas a partir de uma pergunta inicial ou introduzidas por outro sujeito de pesquisa. Uma passagem significativa é aquela que dura entre cinco e quinze minutos.

Com base nas experiências vivenciadas nesta pesquisa, é possível afirmar que o produto da divisão temática funciona como uma espécie de sumário, que nos ajuda a localizar na gravação de áudio do grupo os blocos temáticos, com temas e subtemas abarcados, e suas

características e, ao mesmo tempo, começar a compreender a dinâmica de funcionamento do grupo, desde como eles interagem até como abordam os temas propostos, passando pela marcação do que eles consideraram como significativo.

Dessa forma, a organização temática permite, além da identificação das passagens que compõem a discussão do grupo, “a seleção das passagens centrais, também conhecidas como metáforas de foco [...], a seleção das passagens relevantes para a pesquisa, [...] e a reconstrução da estrutura temática da passagem a ser analisada, que também poderá ser dividida em temas e subtemas” (WELLER, 2006, p. 251).

Nesta pesquisa, optou-se por apresentar entre os dados de cada grupo de discussão analisado, no Capítulo 5, versões resumidas das divisões temáticas realizadas, com a identificação dos blocos temáticos, a indicação do início e do término e da duração de cada passagem. No entanto, foi realizada a divisão temática detalhada dos grupos, com a duração total, o controle de tempo, os temas principais, a origem de cada tema e os subtemas e as questões abordadas. Três passagens de cada grupo de discussão, relacionadas às questões da pesquisa, foram escolhidas para análise em profundidade.

3.3.4 Transcrição e codificação dos dados

Transcrever gravações que compõem a pesquisa qualitativa acaba sendo uma tarefa que requer sempre muita atenção e, principalmente, muito tempo, devido à complexidade que apresenta, sendo dificultada, muitas vezes, pela grande quantidade de dados construídos e, em alguns casos, quando realizada pelo próprio pesquisador, pela inexperiência na atividade. No entanto, Weller (2006, p. 250) lembra que o avanço tecnológico fez com que esse aspecto não seja mais “um problema central”.

No caso dos grupos de discussão, a transcrição dos dados é auxiliada pela organização temática, que indica quais passagens deverão ser transcritas, Bohnsack e Weller (2013, p. 81) afirmam que “de posse de um relatório detalhado sobre o momento da realização do grupo de discussão e de uma boa organização temática, já não é necessário realizar a transcrição completa da gravação”.

Apesar de não haver a necessidade de transcrever toda a gravação de áudio, nesta pesquisa, optou-se por realizar a transcrição dos grupos na íntegra, objetivando aprofundar o contato com toda a discussão e, com isso, alcançar ainda mais recursos para a interpretação

das passagens selecionadas, o que se mostrou no final uma ação positiva e produtiva do ponto de vista da aquisição de experiência na tarefa de transcrever, mas negativa e realmente desnecessária se considerado o tempo dispendido para realizá-la.

Os dados orais dos grupos de discussão são submetidos a uma transcrição literal que, segundo Günther (2006), é a mais completa e pode ser entendida como aquela em que o material de áudio ou vídeo é transformado em dados escritos que retratam fidedignamente o que foi registrado, mantendo as características da fala de cada sujeito, como eventuais vícios de linguagem, erros de concordância e interrupções em termos ou sentenças. As transcrições dos grupos estão associadas a uma codificação específica do método documentário, todas as marcações presentes no texto são oriundas do código utilizado. É importante salientar que os sinais de pontuação típicos da estrutura gramatical da língua não são empregados com os mesmos sentidos que em um texto comum. Assim, embora os diferentes recursos dramáticos da fala, como entonação e pausas, estejam marcados no texto transcrito dos grupos de discussão, os sinais gráficos aqui não são empregados conforme as prescrições da norma culta da língua portuguesa, mas, sim, do código específico.

O código utilizado na transcrição de grupos de discussão e entrevistas narrativas (Apêndice G) foi desenvolvido por Ralf Bohnsack e outros pesquisadores da *Freie Universität Berlin*, Alemanha, (WELLER, 2006), e a adaptação do modelo para a língua portuguesa ficou a cargo de Wivian Weller e outros pesquisadores do grupo de pesquisa GERAJU da Universidade de Brasília.

3.4 NOTAS (PESSOAIS) SOBRE O TRABALHO DE CAMPO

O nosso desenvolvimento enquanto pesquisadores é um processo contínuo. Talvez esse seja o maior aprendizado advindo da oportunidade de realizar um trabalho de campo tão significativo e pautado em teorias e métodos fascinantes que vêm sendo construídos ao longa da história por pesquisadores admirados. Se aproximar desses vultos e suas produções, estudando-os e se espelhando neles, e conseguir não se sentir inseguro, talvez seja um desafio grande demais para o mestrado, ao menos para mim. Apenas estudar as teorias e tê-las na ponta da língua não faz de nós bons pesquisadores, provavelmente seja apenas o pontapé inicial de nossa jornada, além disso, um longo caminho precisa ser percorrido, sem atalhos, para que possamos realmente fazer da aprendizagem um processo contínuo e interminável,

conquistando não a certeza de termos alcançado o desenvolvimento pleno, mas a consciência de que há sempre mais para aprender, ninguém vivo terá a sua formação dada por encerrada, e, principalmente, o conhecimento só pode ser construído coletivamente, um bom pesquisador não produz e não aprende nada sozinho.

Trabalhar com grupos de discussão e com o método documentário foi um grande e prazeroso desafio, constituído por muitos momentos de insegurança, mas, principalmente, de aprendizagem e melhoramento, inclusive porque o trabalho de campo exige mais que domínio teórico e metodológico. Para começar, produzir um bom tópico-guia se mostrou a chave para uma boa construção de dados e só foi possível devido à orientação e à contribuição de um grupo de outros pesquisadores, atentos e dispostos, que, ainda que distantes desse campo, somaram olhares diversos para que o roteiro fosse realmente aplicável e, principalmente, suscitasse dados ligados aos objetivos da pesquisa. Então, submeter o tópico-guia ao GERAJU, numa espécie de avaliação por pares, fez toda a diferença para garantir que os blocos temáticos e as questões propostas estivessem de acordo com o que se pretendia e fossem acessíveis aos jovens que seriam entrevistados. A realização de dois primeiros grupos possibilitou mais um momento de análise do instrumento e a revisão para ajustes baseados nas informações do campo.

Quando eu me vi sem poder estar com o tópico-guia em minhas mãos durante a condução do grupo, fiquei extremamente preocupada com a possibilidade de não conseguir propor os temas importantes de maneira efetiva e clara. No entanto, percebi que o tópico-guia realmente é apenas um guia mesmo, que nem adianta tentar ficar presa a ele porque ele não deve ser encarado como uma receita mágica e, mesmo que seguido fielmente, não garante o desenvolvimento dos temas. O trabalho bem fundamentado de construção do instrumento e o apoio de outra pesquisadora nos grupos fizeram com que os temas fossem abordados e, o melhor, a partir do que os jovens estavam narrando e apontando como relevante para o meio social que representam. Destaca-se, então, a importância de a condução dos grupos ser realizada de forma criteriosa e ciente de que são os próprios participantes que devem organizar a discussão.

A escolha de ambiente adequado para as discussões também é de suma importância, pois o excesso de ruídos pode atrapalhar as gravações e a formalidade imposta pelo espaço pode impactar as falas dos participantes. Em alguns casos, fiquei com receio de o ambiente escolar ter sido um limitador para a desenvoltura dos jovens nos momentos de fala, mas percebi que a organização da sala escolhida, a disponibilização de um pequeno lanche e a escolha de jovens que já se conheciam ajudaram a deixá-los mais à vontade. Faz-se

necessário, ainda, reiterar a solicitação para que não ocorra o uso de celulares no decorrer dos grupos, pois eles fazem com que a atenção dos sujeitos seja desviada e a discussão interrompida.

Com o desenrolar do trabalho de campo, foi possível compreender o que é o método de construção de dados, como ele deve funcionar, qual a dinâmica da conversa e quais objetivos podemos alcançar com essa experiência. Dessa maneira, ficou evidente que a preocupação do pesquisador deve estar voltada para estabelecer contato com os entrevistados e proporcionar uma base de confiança, tendo em vista que não se trata de alcançar respostas às perguntas, mas, sim, proporcionar que os participantes interajam e narrem, até porque o que se quer alcançar são opiniões coletivas e não individuais. Pude perceber que a minha postura como pesquisadora mudou muito em relação às primeiras experiências com grupos, melhorou, amadureceu, consegui não fazer perguntas individuais, não lançar uma pergunta exatamente em seguida da outra, respeitar os momentos de silêncio do grupo e não interpelar isoladamente cada estudante para que falasse, deixei que os grupos encontrassem o seu ritmo e eles fizeram isso.

Quando terminamos o grupo-piloto, que iniciou trabalho de campo, a pesquisadora Jéssica Reis Evangelista, mais experiente por já ter trabalhado com o método em outras pesquisas (EVANGELISTA, 2018), me orientou a realizar o registro assim que chegasse em casa, após a realização do grupo, a fim de que não deixasse de anotar as minhas percepções sobre aquele processo enquanto elas ainda estavam “quentinhas”. Posso afirmar, com certeza, que seguir a orientação da pesquisadora parceira foi muito produtivo e fez muita diferença para a análise dos grupos, inclusive porque, com as lembranças vivas em nossa memória, a interpretação dos dados dos grupos já começa a ser realizada.

Com o material todo coletado, a análise das respostas dadas pelos estudantes às questões do questionário e do formulário para a elaboração do perfil de cada um deles me fez perceber que, no caso desta pesquisa especificamente, os jovens entrevistados compartilham não só a trajetória escolar e a cidade em que vivem, mas toda a estrutura social em que estão inseridos, eles apresentam perfis semelhantes e que retratam a perversidade das desigualdades sociais do nosso país e do abandono do estado. O processo de elaboração teve início no exame dos questionários, mas foi atualizado e complementado ao longo de todo o trabalho com as falas dos estudantes, já que eles contam muito de suas histórias nos grupos de discussão e fornecem informações muito relevantes para a construção de seus perfis.

Por mais que a literatura apresentasse os passos para a realização de uma boa divisão temática conforme o método documentário, o momento inicial de realização dessa etapa da

pesquisa foi cercado de dúvidas quanto ao melhor formato para a apresentação e, principalmente, quanto ao atendimento dos critérios metodológicos que fundamentam a organização e direcionam a interpretação dos dados. Assim, diversas versões de divisão temática foram construídas e destruídas até se chegar às versões apresentadas nesse trabalho. Fica ainda mais evidente, na prática, depois da conclusão de cada etapa, a afirmação dos teóricos de que todos os passos para a análise dos grupos de discussão estão relacionados e servem de base para o desenvolvimento de um trabalho intensivo e efetivamente reconstrutivo.

Depois, no momento da transcrição do áudio dos grupos, pude refletir ainda mais acerca da minha postura enquanto pesquisadora e notei que, devido à grande preocupação de não deixar de introduzir na discussão os temas que julguei importantes, muitas vezes, acabei não promovendo o desmembramento e aprofundamento dos temas efetivamente abordados, deixando de realizar perguntas que claramente poderiam ter suscitado maiores esclarecimentos e novas narrativas, que oportunizariam a percepção de outras experiências conjuntivas do grupo.

Eu decidi realizar a transcrição de todo o material de cada um dos grupos a fim de aprofundar o contato com toda a discussão e, com isso, buscar ainda mais recursos para a interpretação das passagens selecionadas. No entanto, percebi que o tempo dispensado a essa tarefa foi muito grande e seria mais bem aproveitado se empregado na fase de interpretação propriamente dita. Assim, embora ter realizado a transcrição completa dos grupos tenha aspectos positivos, inclusive quanto ao próprio desenvolvimento da habilidade necessária para transcrever e codificar, eu não faria isso novamente.

Além disso, estar de posse da transcrição de toda a discussão de cada grupo desencadeou muitas dúvidas quanto à seleção das passagens para análise, tendo em vista que, a cada leitura, cada fala dita pelos estudantes se revestia de ainda mais sentido e importância, fazendo-me acreditar que não era justo e coerente deixar falas tão significativas fora da interpretação minuciada. Com o apoio do meu grupo de pesquisa e da orientadora, desafiei-me a realizar o exercício de selecionar algumas passagens e entender que, embora se reconheça a riqueza e complexidade dos dados construídos, em apenas uma pesquisa de mestrado não é exequível o alcance de uma análise com o grau de profundidade esperado de todo o material fornecido pelos grupos de discussão.

A codificação dos dados foi desafiadora por diversos fatores, principalmente: pelo fato de o processo de apropriação dos códigos exigir dedicação, estudo, prática e apuração dos sentidos envolvidos – no início era quase impossível saber distinguir uma leve diminuição do

tom da voz de um entrevistado de uma forte diminuição –, se assemelhando a um processo de alfabetização; e, depois, pela dificuldade que se tornou lidar com um texto sem sinais de pontuação empregados conforme às regras gramaticais da língua, inclusive por conta da minha formação acadêmica inicial ligada à área da língua e da linguagem, foi perturbador aceitar um texto sem pontuação e, ainda, compreender que uma vírgula não era uma vírgula, tinha outro significado, então, foi muito recorrente me perceber retirando símbolos ou incluindo símbolos motivada pelo meu olhar de revisora de textos.

Por fim, o que foi ainda mais digno de nota após a conclusão dos grupos de discussão e a reconstrução dos dados, para mim, foi perceber o quanto os jovens positivaram a experiência de participar da pesquisa, eles registraram de diversas formas – tanto por meio de falas, perguntas com curiosidades sobre a vida acadêmica e mensagens pedindo *feedback* dos grupos e resultados da pesquisa – agradecimentos sinceros por poderem ouvir e, principalmente, serem ouvidos. Os grupos de discussão representaram um momento incomum na rotina dos jovens da EJA, segundo afirmações deles, em que: tiveram toda a atenção de alguém, de fora do grupo, voltada para as histórias que eles quisessem contar; puderam refletir sobre algumas temáticas nas quais pouco tinham parado para pensar antes; fizeram autorreflexões de suas próprias participações e falas; e, em especial, se sentiram motivados a continuar acreditando nas oportunidades que os estudos podem lhes proporcionar. É possível afirmar que eu me transformei, não só enquanto pesquisadora, mas, essencialmente, enquanto profissional, ao ter contato com as visões de mundo desses jovens.

4 GRUPOS DE DISCUSSÃO COM ESTUDANTES DA EJA: RECONSTRUÇÃO DE TRÊS CASOS

Este capítulo dedica-se a pormenorizar os dados de cada um dos três grupos de discussão selecionados para análise em profundidade, sendo eles: “Recuperando o tempo perdido”, “Contrariando as estatísticas” e “Sendo mais maduras”. Assim, busca-se apresentar as investigações desenvolvidas para a reconstrução da realidade pesquisada, a partir do método documentário de interpretação, e as partes que compõem o exame específico de cada grupo: os diários de campo, os perfis dos estudantes, as divisões temáticas, as análises formuladas e refletidas das passagens selecionadas e a análise comparativa entre os grupos, a fim de verificar os modelos de orientação dos grupos.

Cabe reiterar que os grupos de discussão desta pesquisa foram realizados com jovens estudantes que cursavam, no noturno, o terceiro segmento da EJA, equivalente ao ensino médio, em escola pública da região de Santa Maria. Além disso, destaca-se que os passos seguidos para a realização dos GDs envolvem atividades e métodos que requerem atenção e cuidado antes, durante e depois da construção dos dados.

A participação nos grupos de discussão foi voluntária, mediante cumprimento dos requisitos da pesquisa e de assinatura de termo livre e esclarecido. Todos os estudantes que colaboraram são moradores da região administrativa de Santa Maria e demonstraram possuir algum nível de vínculo anterior à realização do grupo, ainda que apenas por se conhecerem em razão do próprio ambiente escolar.

Assim, busca-se escutar o jovem estudante do ensino médio na EJA, com a finalidade de refletir acerca de suas perspectivas e visões de mundo, para compreender as adequações e inadequações das ofertas de ensino médio em relação às suas trajetórias escolares, aos seus interesses, às suas expectativas e aos seus projetos de futuro, possibilitando a aproximação entre a juventude e ensino médio.

4.1 GRUPO “RECUPERANDO O TEMPO PERDIDO”

O grupo “Recuperando o tempo perdido” foi formado por cinco jovens do gênero masculino, estudantes do terceiro segmento da EJA, arrançados em três encontros diferentes

para a discussão das temáticas propostas no tópico-guia. No momento da realização das reuniões que constituíram o GD, Alan (Am), 18 anos, Caio (Cm), 22 anos, Daniel (Dm), 19 anos, e Enzo (Em), 19 anos, cursavam a 3ª etapa – referente à 3ª série do ensino médio –, enquanto Bento (Bm), 19 anos, cursava a 1ª etapa – referente à 1ª série.

O primeiro encontro foi realizado no dia 04 de outubro de 2018, na escola, com início às 20h, contou com a participação dos cinco estudantes e a colaboração da pesquisadora Jéssica, intitulada Entrevistadora 2 (Y2). O encontro teve duração de 1h.

O segundo encontro foi realizado no dia 19 de dezembro de 2018, também na escola, com início às 20h e 51min, contou com a participação de três dos cinco estudantes, sendo eles Bento, Caio e Daniel, e a colaboração da pesquisadora Jéssica. O encontro teve duração de 1h e 28min.

O terceiro encontro foi realizado no dia 07 de janeiro de 2019, em uma pizzaria indicada pelos estudantes, com início às 20h e 21min, contou com a participação dos cinco estudantes e a colaboração da pesquisadora Cilene, intitulada Entrevistadora 3 (Y3). Esse encontro teve duração de 2h e 47min.

O produto do primeiro e do terceiro encontros foi considerado, prioritariamente, para as análises das passagens significativas do grupo, tendo em vista a participação de todos os estudantes da formação inicial. No entanto, a temática referente aos projetos de futuro foi desenvolvida apenas no segundo encontro e, por isso, considerada para estudo, apesar da presença de somente três jovens da formação inicial.

4.1.1 Diário de campo

4.1.1.1 Primeiro encontro

Chegamos à escola às 19h e 15min, o primeiro horário já havia começado. Nos dirigimos a uma das salas de recursos da escola – uma sala pequena e pouco ventilada, com uma estante de livros, um quadro negro, uma mesa de professor com computador e impressora, seis mesas e cadeiras unidas e agrupadas, formando um espaço coletivo de trabalho, e, nas paredes, cartazes de trabalhos realizados por estudantes –, local que nos foi indicado para a realização do grupo de discussão, e fomos organizar o espaço. Decidi mudar a

disposição da sala e, diferente de organização utilizada em grupos anteriores, não usar as mesas, apenas as cadeiras dispostas num círculo, buscando promover um ambiente mais informal e convidativo, que estivesse menos próximo do ambiente tradicional da sala de aula. Colocamos uma mesa no centro do círculo com água e lanche, organizamos os formulários para preenchimento pelos participantes e testamos os gravadores.

O grupo foi formado considerando a turma, a fim de buscar a participação de jovens estudantes que já se conhecessem e tivessem vínculos e a adequação da participação à grade horária escolar. Dessa forma, trabalhamos, a partir desse momento, com os formulários de aproximação separados por turmas.

Em uma turma de 3ª etapa da EJA, equivalente à 3ª série do ensino médio, pedi ao professor para falar com os estudantes e, diante de todos, convidei jovens do gênero masculino que estivessem dispostos a contribuir para a pesquisa, participando do grupo de discussão, sem necessariamente considerar os formulários de aproximação, decidi realizar uma chamada livre para que os estudantes tivessem a opção de se oferecerem ou não. Os estudantes Enzo, Daniel e Alan se dispuseram imediatamente (Enzo e Daniel já tinham preenchido o formulário de aproximação). Quando saímos da sala, o estudante Caio se aproximou da porta, acompanhado por Bento (que não estudava na mesma turma, mas era estudante da escola), e foi convidado por Enzo a participar do grupo. Caio também aceitou prontamente, embora tenha demorado a nos acompanhar, em dúvida se ia mesmo ou não com o grupo. Quando saímos todos da sala, Caio convidou o Bento para participar também. Todos os estudantes cumpriam as exigências da pesquisa.

Entramos na sala de recursos às 20h e 09min, cada estudante escolheu o seu lugar, eles se sentaram aparentemente confortáveis. Entreguei os formulários, expliquei sobre cada um daqueles papéis (Carta-convite, Termo Livre e Esclarecido e Formulário Sociocultural) e eles iniciaram o preenchimento, fazendo perguntas quando em dúvida. Durante o preenchimento, percebi que eles, a maioria, estavam à vontade e se divertindo com aquele momento, conversaram entre si e conosco, criando nomes fictícios para fazer referência a cada um deles. Entre gargalhadas, Enzo disse que escolheria para ele o nome de Alemão e Bento gracejou perguntando se podia se autointitular de Zé do Crime, ambos os nomes relacionados à criminalidade, segundo eles.

Às 20h22min começamos oficialmente a gravação do grupo de discussão.

Expliquei aos estudantes o que era um grupo de discussão e por qual motivo precisava realizá-lo, esclarecendo novamente as questões acerca de livre participação, anonimato e desistência. Pedi a eles que falassem os seus nomes e as idades para que fossem registrados no

áudio e facilitassem o processo de gravação. A partir da minha direita, estavam sentados em círculo: Alan, Entrevistadora 2, Bento, Caio, Daniel e Enzo.

Para a realização das perguntas, não usei nenhum roteiro, nenhuma folha na mão, nem mesmo a “colinha” feita num pequeno pedaço de papel com a ordem dos blocos temáticos que estava no meu bolso para o caso de eu precisar. Comecei pela pergunta do bloco que abordaria as trajetórias escolares (especificamente para seguir as orientações do MD e não invalidar os primeiros grupos), mas agora reformulada. Após reformulação do tópico-guia, não mais utilizei a palavra “experiência”, como nos primeiros GDs realizados, pois percebi que os jovens estudantes não compreendiam bem sobre o quê, que tipo de experiências, eu queria que eles falassem. Pedi que falassem sobre como foi a vida deles na escola até o ensino médio. A recepção da pergunta foi ótima, e todos responderam diretamente. Ficou claro que, no primeiro momento, eles tiveram a preocupação de que cada um falasse, respondesse, e na ordem em que estavam sentados, o que não aconteceu nas demais perguntas. Depois, introduzi o bloco sobre o meio social, perguntando a eles como era morar em Santa Maria.

Os estudantes começaram a falar e a narrar suas histórias com a cidade, comentando sobre momentos que viveram, histórias do passado, significado das experiências e acontecimentos na cidade que marcaram a vida deles. Fora o Alan, que chegou à região administrativa há apenas um ano, os demais vivem na Santa Maria há muito tempo e desenvolveram com a cidade uma relação muito importante para a constituição deles enquanto jovens. As narrativas foram surgindo e outros temas foram aparecendo. Eles falaram sobre violência, criminalidade, uso e tráfico de drogas, como é ser jovem em Santa Maria e quais as preocupações deles enquanto jovens, falaram muito sobre trabalho, tema que perpassou todas as demais temáticas, e relataram que precisaram sempre trabalhar, desde cedo. Os participantes falaram sobre o “mundo do crime” e as facilidades e dificuldades que envolvem os jovens em situações de risco. Quando perguntei sobre as famílias, ficaram muito envolvidos e tocados com o assunto, demonstraram ligação genuína com os grupos familiares, o Caio, inclusive, se emocionou e chorou falando do pai e da importância dele em sua vida. O grupo foi unânime em relatar uma grande necessidade de “dar orgulho” para as famílias.

Enzo, Caio e Bento alternaram na narração de histórias, compartilharam experiências comuns e a experiência de um fazia com que o outro lembrasse e quisesse falar da sua. O Daniel ficou interagindo com o que os outros jovens diziam, na maior parte do tempo concordando com o que era dito, e, em alguns momentos, complementando falas dos demais. Já Alan ficou muito calado, pouco participou. Ficou muito claro que o Alan não compartilhava das experiências dos colegas, por não ser morador da Santa Maria há muito

tempo e, aparentemente, por não viver ou ter vivido tão envolvido e tão perto da criminalidade e da violência como os demais.

Estávamos falando sobre o trabalho de cada um quando o sinal sonoro da escola, indicando o intervalo, tocou, às 21h e 15min. Nesse momento, Caio interrompeu a discussão afirmando que precisava ir embora, que tinha compromisso. A fala dele motivou Bento e Enzo a também afirmarem que precisavam sair. No momento, como eu não pensava na possibilidade de fazer outro grupo com eles, pedi apenas que me dessem mais alguns minutos para responderem às perguntas sobre o ensino médio e a EJA, temáticas indispensáveis para a pesquisa. Perguntei como era ser jovem estudante da EJA e eles iniciaram uma narrativa para falar sobre isso, mas não conseguiram concluir. Bento pediu licença e se levantou e eu fiquei com receio de atrapalhá-los. Agradei coletivamente, dizendo a eles que contribuíram muito, e lamentei o fato de não termos tido tempo de continuar. O Caio propôs que eu os convidasse novamente para continuar a conversa e se dispôs a participar novamente, num segundo momento do grupo. O grupo foi encerrado oficialmente às 21h e 28min.

Percebi que o grupo criou sua própria dinâmica e que eles estavam confortáveis em falar, animados até. Fiquei com a sensação de que eles estavam gostando daquele momento, gostando de serem ouvidos. Apesar da interrupção por conta do tempo e de não termos conseguido passar por temas importantes, tenho certeza de que as falas e narrativas dos estudantes podem contribuir muito para o alcance dos objetivos da pesquisa.

4.1.1.2 Segundo encontro

O primeiro encontro com o grupo foi interrompido sem que abordássemos temáticas indispensáveis para a pesquisa, devido à indisponibilidade de tempo dos jovens. No entanto, de maneira solícita e interessada, os estudantes se dispuseram a uma nova reunião a fim de continuarmos a discussão.

Depois daquele primeiro encontro, encontrei o estudante Enzo na escola inúmeras vezes e, em todas elas, demonstrei o meu interesse em reunir o grupo e retomar a conversa iniciada, mas, a cada dia, encontrar todos os jovens na escola e liberados para o grupo tornava-se um desafio maior do que eu imaginava. Realizei algumas tentativas frustradas de combinar um novo encontro com todo o grupo, mas ora um deles havia faltado, ora outro

estava realizando tarefa avaliativa, ora alguém tinha que sair mais cedo da escola, entre outras situações que retardaram a reunião.

No início do mês de novembro, na escola, Enzo e Daniel informaram que perderam o contato diário com os outros colegas, pois Alan estava faltando muito às aulas, por conta do trabalho no quartel, e Caio e Bento haviam abandonado o semestre letivo, interrompendo os estudos. Tendo em vista a, agora evidente, impossibilidade de contatá-los em ambiente escolar, decidi iniciar contato individual com cada participante do grupo via WhatsApp, visando encontrar um melhor momento para que pudéssemos nos reunir, na escola ou em outro ambiente, se fosse o caso.

Cada participante respondeu com atenção e carinho às mensagens enviadas e se dispôs a participar do grupo novamente, mas somente no dia 17/12/2018, depois do agendamento e cancelamento de algumas datas, conseguimos confirmar o novo encontro para o dia 19/12/2018, às 20h, na escola.

No dia 19/12, eu e a Jéssica chegamos à escola às 19h e 30min, e, por ser a última semana do calendário escolar daquele semestre letivo, o ambiente estava praticamente vazio, somente alguns professores estavam reunidos na sala da coordenação e nenhum estudante estava presente, fazendo reinar o ar de encerramento das atividades semestrais e início das férias escolares. Nós decidimos esperar pelos estudantes no portão principal da escola, para evitar que achassem que a escola já estava vazia quando chegassem. O horário combinado passou e nenhum dos participantes apareceu, então, entrei em contato com cada um deles perguntando se ainda viriam. Embora atrasados, Daniel, Caio e Bento afirmaram que iriam para a escola naquele momento, Alan não atendeu ao meu telefonema e Enzo informou que estava no Plano Piloto tentando ir para a Santa Maria e que faria o possível para nos encontrar, independentemente do horário.

Após a chegada de Daniel e Caio, decidimos entrar na escola, ocupando uma das salas de aula, logo no primeiro corredor da escola, onde as cadeiras foram dispostas em um círculo, certos de que ficaríamos à vontade e sem ter que nos preocupar com barulho ou interrupções externas. Bento chegou alguns minutos depois, compondo o grupo reunido para aquele segundo encontro, que teve início às 20h e 51min com um papo descontraído e amigável, iniciado pelos estudantes, acerca dos motivos que levaram Caio e Bento a abandonarem o semestre letivo, principalmente em momento tão próximo das atividades avaliativas finais, das novidades de trabalho do Caio e da aprovação do Daniel.

Às 21h, impelida por um dos estudantes, retomei formalmente os temas abordados no primeiro encontro e refiz perguntas relacionadas à trajetória escolar, que foram respondidas

por todos, aproveitando a oportunidade do reencontro para esclarecer termos empregados por eles e aprofundar narrativas iniciadas anteriormente. Enzo seguida, deu continuidade à discussão, apresentando perguntas sobre o ensino médio e a EJA, temáticas indicadas no tópico-guia aplicado aos grupos. O tema “projetos de futuro” foi iniciado naturalmente, como consequência das discussões sobre a educação básica, e os jovens demonstraram descontração e prazer em falar de suas perspectivas de futuro a curto, médio e longo prazo.

Caio apresentou novas questões sobre a escola e o ensino médio, recuperando temas já abordados e incluindo drogas e criminalidade como temas centrais e de grande relevância para a vida de cada um dos participantes, assuntos que perpassam os demais e que prevaleceram nas narrativas dos jovens. Durante a conversa sobre drogas e criminalidade, os jovens interagiram de forma dinâmica, compartilhando sorrisos e olhares consortes, que denotavam o conhecimento e o domínio de uma espécie de código particular, e demonstrando segurança e experiência para articular com profundidade e narrar com riqueza de detalhes inúmeras histórias vivenciadas e presenciadas. As passagens especificamente dedicadas à abordagem dessa temática, muito significativa para o grupo, não foram selecionadas para o desenvolvimento dos passos do MD, devido à impossibilidade de discutir adequadamente temas que não poderiam ser tratados com a profundidade que merecem e a complexidade que apresentam sem apropriação teórica específica que sustente a análise.

Os jovens conduziram a discussão e orientaram as temáticas a serem abordadas a maior parte do tempo, indicando a relevância ou irrelevância e o fim de cada uma delas. Após a superação das perguntas programadas, iniciei, então, o encerramento formal do grupo e a despedida, às 22h e 12min, tendo a minha fala seguida por novas falas dos jovens, que se prolongaram agradecendo imensamente pela oportunidade de participarem do grupo, de desabafarem sobre questões que não podem ser compartilhadas com os familiares, de conhecerem melhor os colegas de escola, de se reconhecerem nas falas dos outros e de serem incentivados pelos nossos exemplos, enquanto estudantes e pesquisadoras, a seguirem estudando e acreditando na construção de uma vida digna e bem-sucedida por meio da educação. Os jovens salientaram, de forma muito emocionada e tocante, a importância das experiências vividas e compartilhadas naquele círculo.

Depois que o estudante Daniel interrompeu a fala de Caio, afirmando que precisa ir embora, os demais participantes aproveitaram o ensejo para despedirem-se, acarretando o encerramento da gravação do segundo encontro do grupo de discussão, que ocorreu com a presença de três dos cinco participantes, às 22h e 31min.

4.1.1.3 Terceiro encontro

Embora o segundo encontro tenha sido proveitoso, fiquei pesarosa pelo fato de não ter conseguido viabilizar um novo encontro com todos os participantes da configuração inicial para a discussão das temáticas consideradas importantes para a consecução dos objetivos específicos da pesquisa. Eu estava preocupada que a ausência de dois participantes tivesse alterado a constituição do grupo – que, apesar de formado por encontros diferentes, é considerado metodologicamente um único GD – e, mais que isso, pudesse ter enfraquecido a relação entre as narrativas externadas no primeiro e no segundo momento de reunião.

Eu havia considerado como encerradas as possibilidades de reunião do grupo e o contato com os participantes, mas, no dia 20/12/2018, recebi uma mensagem de Enzo se desculpendo e lamentando o fato de não ter conseguido chegar a tempo de participar do segundo encontro e se disponibilizando para novos encontros e/ou para falar individualmente sobre os temas a respeito dos quais não havia falado – o que eu considerei como uma oportunidade de, se fosse o caso, realizar ao menos uma entrevista narrativa com o jovem a fim de complementar as narrativas obtidas. A mensagem do estudante me deu nova motivação e decidi que, após o período de festas de fim de ano, seguiria tentando reunir os cinco jovens novamente. No dia 05/01/2019, enviei mensagem aos jovens convidando-os para um novo encontro e o Enzo sugeriu que todos nós nos encontrássemos em uma pizzaria para concluir o grupo de discussão e comemorar o fato de ele, Alan e Daniel terem conseguido concluir o ensino médio.

Uma pizzaria não se configura como o local ideal para a realização de um grupo de discussão, principalmente por conta do ambiente ruidoso e agitado, mas aproveitei que os participantes gostaram da ideia do colega e fui rumo à realização do terceiro encontro do grupo. O momento acordado coletivamente foi 07/01/2019, às 19h e 30min, e, surpreendentemente, todos os participantes da formação inicial do grupo comparecem ao terceiro encontro. Eu e a Cilene chegamos ao local combinado às 19h e 15min, escolhemos uma mesa grande e no fundo do estabelecimento, buscando nos distanciar o máximo possível dos barulhos da rua e de outros clientes. Aos poucos os jovens foram chegando, um a um, e telefonando para os ausentes para apressá-los e cobrar a presença de todos, e, quando estávamos todos reunidos, às 20h e 21min, iniciei a gravação oficial do grupo de discussão. Após os primeiros cumprimentos, o primeiro pedido de pizzas e apesar do clima excessivamente descontraído do encontro, Enzo falou acerca de sua aprovação na 3ª série do

ensino médio, cursada na EJA, e das dificuldades enfrentadas até ali, e eu aproveitei para pedir que os jovens falassem um pouco mais sobre suas trajetórias escolares.

Às 20h e 35min, a mãe de Alan entra em contato com o filho via telefone celular e o jovem se despede do grupo, informando que não poderia ficar devido à problema familiar que não quis especificar. Depois, no dia seguinte ao encontro, entrei em contato com o jovem e ele falou que sua mãe passou mal e ele teve que acompanhá-la ao hospital.

Em meio a pizzas e risadas, a necessidade de dirigir perguntas foi substituída pela interação livre e desinibida dos jovens, que produziram narrativas com conteúdos que atenderam às temáticas de relevância para a pesquisa, restando poucas questões que precisaram ser suscitadas por mim por meio das perguntas orientadores do tópico-guia. Os participantes falaram sobre trajetória escolar, abandono escolar, suas famílias, problemas pessoais, relacionamentos amorosos, escolas, drogas, criminalidade, Santa Maria, EJA, ensino médio, diferenças e semelhanças entre modalidades de ensino, importância dos estudos e projetos de futuro.

Bento e Caio lamentaram não poderem comemorar a conclusão do ensino médio da mesma forma que os colegas, por terem abandonado a EJA, e se comprometeram a retomar os estudos no primeiro semestre letivo de 2019.

Nós éramos os únicos clientes da pizzaria durante os primeiros quarenta minutos de registro de som, o que garantiu boa qualidade do áudio até aquele momento, mas um grupo grande de pessoas ocupou inúmeras mesas para comemoração de um aniversário, produzindo agitação que, somada ao barulho dos veículos que passavam na via principal em frente ao estabelecimento, tornou a gravação ruidosa e de difícil transcrição. Apesar disso, os estudantes pareciam à vontade e protegidos pelo barulho para falarem o que tinham vontade. Enzo, Bento e Caio aproveitaram para confidenciar que estavam “chapados” e cheios de “larica”, tendo, coincidente e separadamente, passado o dia fumando maconha.

O papo entre os jovens transcorreu positivamente, garantindo a participação e as falas de todos, muitas das experiências e histórias compartilhadas no primeiro encontro foram retomadas e detalhadas. O que parece é que os encontros proporcionados pelo grupo de discussão e as experiências conjuntivas emanadas aproximaram os jovens e foram responsáveis pela constituição e pelo estreitamento de laços de amizade. Apesar da preocupação com o colega Alan, o clima do encontro foi amigável e leve e ninguém percebeu o tempo passar, o que garantiu que ficássemos reunidos por mais de três horas. A gravação do encontro foi encerrada às 23h09, após o início das despedidas.

O ambiente escolhido para a realização desse encontro foi responsável por um número maior de participações das entrevistadoras, em comparação com os números aferidos nas duas primeiras reuniões, devido a interações necessárias para a reafirmação da importância da realização daquela etapa da construção dos dados para o sucesso da pesquisa e para a gestão da logística do encontro. No entanto, o rigor metodológico exigido pelos GDs foi mantido, tendo em vista que, entre outras coisas, primei por não dirigir perguntas direcionadas especificamente a nenhum dos jovens, por deixar que o grupo definisse os turnos de fala, por respeitar o silêncio e as manifestações particulares de cada jovem e por ter evitado participar ativamente da conversa, mesmo quando eles incitavam tal participação.

Ao final do grupo e depois de escutar inúmeras vezes o áudio gravado, constatei a comprovação empírica da importância da recomendação dos teóricos especialistas quanto ao cuidado na escolha do espaço em que o grupo de discussão será realizado. Enquanto a pizzaria configurou-se como um espaço muito conturbado para a realização e, principalmente, gravação de um GD, suponho que a escola possa ter limitado a interação e tolhido as narrativas dos jovens participantes.

4.1.2 Perfis dos participantes

Alan (18 anos)

Alan (Am) tem 18 anos e é branco, brasileiro, solteiro e evangélico. O participante tem dois irmãos por parte de pai e mora em Santa Maria, há pouco mais de 1 ano, com a mãe. Não menciona o pai. A mãe tem ensino fundamental completo e é cabelereira. Trabalha como soldado do Exército, cumprindo o ano obrigatório do alistamento militar, e tem renda mensal de cerca de R\$1.600,00 (mil e seiscentos reais), a qual é destinada apenas a despesas pessoais, como carteira de motorista, saídas e apostilas, tendo em vista que não é um dos responsáveis pelo sustento da família. Já estudou em escola particular no ensino fundamental, mas a maior parte de sua trajetória escolar se deu em escola pública. Coursou na modalidade regular de ensino a primeira, no turno vespertino, a segunda e a terceira série, no turno matutino, do ensino médio. É a primeira vez que estuda na Educação de Jovens e Adultos e cursa a terceira etapa do terceiro segmento, equivalente à terceira série do ensino médio. Declara que ficou pouco tempo fora da escola, sem estudar, e que não concluiu o ensino médio na idade-série que considera ideal devido, principalmente, ao trabalho obrigatório no serviço militar. Alan

tem celular, computador e acesso diário à internet, em casa, no trabalho e via celular, afirma permanecer conectado por cerca de 2 horas por dia e participa de redes sociais.

Bento (19 anos)

Bento (Bm) tem 19 anos, não declarou cor/etnia, é solteiro, brasileiro e afirma não ter religião, apesar de acreditar em Deus. O participante tem dois irmãos e mora em Santa Maria desde pequeno com a avó paterna. O pai tem o ensino médio completo e é pedreiro, e a mãe tem ensino médio completo e não teve a profissão mencionada. Trabalha como auxiliar de pedreiro, ajudando o pai, e tem renda mensal de cerca de R\$1.000,00 (mil reais), com a qual ajuda a família e custeia suas despesas pessoais. Apesar de afirmar que precisa contribuir financeiramente em casa, declara não ser um dos responsáveis pelo sustento da família. Nunca estudou em escola particular, toda a sua trajetória escolar se deu em escola pública, tendo reprovado 2 vezes. Coursou na modalidade regular de ensino a primeira série do ensino médio nos turnos vespertino e noturno. É a primeira vez que estuda na Educação de Jovens e Adultos e cursa a primeira etapa do terceiro segmento, equivalente à primeira série do ensino médio. Afirma ter ficado um ano fora da escola, sem estudar. Bento tem celular, não tem computador e tem acesso diário à internet, via celular, não mencionou quanto tempo costuma ficar conectado e não participa de redes sociais. Declarou ser usuário de drogas.

Caio (22 anos)

Caio (Cm) tem 22 anos, é pardo, brasileiro, solteiro, não tem nenhuma religião. Nasceu no Gama – DF, mas afirma que mora em Santa Maria desde que “se entende por gente”. O participante tem quatro irmãos e mora com os pais, os irmãos e os avós numa casa no mesmo lote em que moram seus tios e suas famílias. O pai tem o ensino fundamental incompleto, é aposentado por invalidez e tem renda mensal de um salário mínimo. A mãe tem ensino fundamental incompleto, é dona de casa e não possui renda mensal. Caio trabalha como mecânico, por 44 horas semanais, e tem renda mensal de cerca de R\$2.500,00 (dois mil e quinhentos reais), com a qual sustenta a família e custeia as despesas pessoais, principalmente com o carro que possui. Afirma que é “arrimo de família” desde os 11 anos, o principal responsável pelo custeio das despesas domésticas. Nunca estudou em escola particular, toda a sua trajetória escolar se deu em escola pública. Coursou na modalidade regular de ensino a primeira, no turno matutino, e a segunda série do ensino médio, no turno vespertino. É a primeira vez que estuda na Educação de Jovens e Adultos e cursa a terceira etapa do terceiro segmento, equivalente à terceira série do ensino médio. Afirma ter ficado

três anos fora da escola, sem estudar. Caio tem celular, computador e acesso diário à internet, em casa, no trabalho e via celular, participa de redes sociais e afirma permanecer conectado todo o tempo. Declarou ser usuário de drogas.

Daniel (19 anos)

Daniel (Dm) tem 19 anos, é branco, brasileiro, solteiro e não mencionou religião. O participante mora em Santa Maria desde que nasceu com a mãe e o único irmão. Não tem contato com o pai, que tem o ensino fundamental incompleto, com quem fala ocasionalmente. A mãe tem ensino médio completo e é empregada doméstica. Não trabalha formalmente, faz muitos “bicos” ao longo do mês para ajudar financeiramente em casa, mas não possui renda mensal. Afirma ser o principal responsável pelo sustento da família. Nunca estudou em escola particular, toda a sua trajetória escolar se deu em escola pública. Coursou na modalidade regular de ensino a primeira do ensino médio, no turno noturno. Repetiu a primeira, cursou a segunda e cursa a terceira série do ensino médio na Educação de Jovens e Adultos. Afirma ter ficado um ano fora da escola, sem estudar. Daniel tem celular, não tem computador e tem acesso diário à internet, via celular, não participa de redes sociais e afirmou ficar conectado à internet cerca de 19 horas por dia. Declarou ser usuário de drogas.

Enzo (19 anos)

Enzo (Em) tem 19 anos, é branco, brasileiro, solteiro e não tem nenhuma religião. Nasceu no Gama-DF, morou em vários lugares diferentes, a maior parte do tempo com os avós, incluindo cidades no interior de Goiás, mas vive em Santa Maria desde muito pequeno. O participante tem quatro irmãos e hoje mora somente com o pai. O pai tem o ensino fundamental incompleto e é moldureiro, e a mãe tem fundamental incompleto e é empregada doméstica. Trabalha em um restaurante como chapeiro e atendente, por cerca de 9 horas diárias, com carteira assinada, e tem renda mensal de cerca de R\$1.100,00 (mil e cem reais), com a qual ajuda a família e custeia despesas pessoais, como roupas, tênis, drogas e mulheres. Apesar de afirmar que precisa contribuir financeiramente em casa, afirma não ser um dos responsáveis pelo sustento da família. Nunca estudou em escola particular, toda a sua trajetória escolar se deu em escola pública. Coursou na modalidade regular de ensino a primeira e a segunda série do ensino médio, ambas no turno matutino. É a primeira vez que estuda na Educação de Jovens e Adultos e cursa a terceira etapa do terceiro segmento, equivalente à terceira série do ensino médio. Afirma ter ficado seis meses fora da escola, sem estudar. Enzo tem celular, computador e acesso diário à internet, em casa e via celular, afirma

permanecer conectado por cerca de 16 horas diárias e participa de redes sociais. Declarou ser usuário de drogas.

4.1.3 Divisão temática

A divisão temática apresentada nos quadros 3, 4 e 5 traz os temas abordadas pelo grupo em cada um dos encontros realizados.

Quadro 3 – Divisão temática: GD “Recuperando o tempo perdido” – primeiro encontro

BLOCO TEMÁTICO	INÍCIO	TÉRMINO	DURAÇÃO
Trajetória Escolar	1min 36seg	7min 37seg	6min 1seg
Meio Social	7min 37seg	13min 30seg	5min 53seg
Juventude	13min 30seg	22min 45seg	9min 15seg
Juventude/Santa Maria	22min 45seg	28min 54seg	6min 9seg
Família	28min 54seg	43min 1seg	14min 7seg
Trabalho	43min 1seg	55min 17seg	12min 16seg
EJA/Ensino Médio	55min 17seg	1h 0min 20seg	5min 3seg

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa.

Quadro 4 – Divisão temática: GD “Recuperando o tempo perdido” – segundo encontro

BLOCO TEMÁTICO	INÍCIO	TÉRMINO	DURAÇÃO
Trajetória Escolar	0min 55seg	9min 9seg	8min 14seg
EJA / Ensino Médio	09min 09seg	24min 14seg	15min 5seg
Projetos De Futuro	24min 14seg	33min 10seg	8min 56seg
Outros – Escola – Ensino Médio	33min 10seg	39min 45seg	6min 35seg
Outros – Drogas	39min 45seg	1h 12min 10seg	32min 25seg
Outros – Encerramento	1h 12min 10seg	1h 28min 50seg	16min 40seg

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa.

Quadro 5 – Divisão temática: GD “Recuperando o tempo perdido” – terceiro encontro

BLOCO TEMÁTICO	INÍCIO	TÉRMINO	DURAÇÃO
Trajetória Escolar	0min 0seg	10min 45seg	10min 45seg
Família	10min 45seg	22min 54seg	12min 09seg
Escola/ EJA / Ensino Médio	22min 54seg	44min 33seg	21min 39seg
Projetos de Futuro	44min 33seg	50min 28seg	05min 55seg
Relacionamentos Amorosos	50min 28seg	58min 35seg	08min 07seg
Drogas/Criminalidade	58min 35seg	2h 40min 29seg	1h 41min 54seg
Outros/Encerramento	2h 40min 29seg	2h 47min 25seg	6min 56seg

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa.

4.1.4 Passagem inicial – Trajetória Escolar

A passagem inicial do grupo foi intitulada de “Trajetória escolar”, tendo o objetivo de compreender as experiências e os percursos escolares percorridos pelos estudantes ao longo de suas vidas. Considerando os dados obtidos, foi possível constatar que não houve divisão temática, pois o tema não sofreu subdivisões, não apresentando subtemas que se destacassem nas narrativas dos jovens participantes. Nessa passagem, de fato, cada participante foi apresentando a sua experiência escolar, que se constituiu como o tema principal abordado.

Os primeiros passos da interpretação do GD “Recuperando o tempo perdido” tiveram início a partir da análise da passagem inicial, intitulada Trajetória escolar, descrita a seguir.

- 1 **Y1:** Eu gostaria que se vocês pudessem (.) que vocês digam um pouco pra
 2 mim (.) falem um pouco pra mim como que foi a vida escolar de
 3 vocês a vida na escola até chegar no ensino médio? Antes do ensino
 4 médio como que era, Como que eram vocês quando cria::ças lá no
 5 ensino fundamental como era
 6 **Am:** é: o ensino fundamental foi bem aproveitado até o primeiro ano ele foi
 7 bem aproveitado
 8 **?m:** ((tosse))
 9 **Am:** o meu () de ensino (.) só que desandou n:o segundo ano começou a
 10 desandar né, eu repeti; de ano tive (1) uns problemas (.) familiares
 11 -cabou desandando aí -cabou que -cabou surgindo um desinteresse (.)
 12 agora, no terceiro ano desandou também né porque eu -tô cumprindo
 13 o meu ano obrigatório (.) e acabou desandando muito (.) fiquei um
 14 tempo sem estudar e -tô voltando agora;
 15 **Bm:** é: o meu o meu ensino: (.) fundamental aí foi muito bom né foi uma
 16 época muito boa aí que aprendi muitas coisas legais também na escola
 17 (.) aprendi também a ser mais maduro (1) e (.) foi a melhor época da
 18 minha vida porque (.) ah altas mulhé né véi,
 19 **TD:** L@(2)@
 20 **Bm:** @-tá ligado@
 21 **TD:** @(2)@
 22 **Bm:** pular o muro (.) pra sair no terceiro horário (.) aprontamo muito mas
 23 estudamos também né;

O objetivo inicial da entrevistadora era realizar apenas uma pergunta, voltada à promoção de narrativas sobre a vida escolar do grupo, para a iniciação do tema. No entanto, outras perguntas complementares foram introduzidas seguidamente à primeira, visando explicitar a primeira questão e instigar a participação e as narrativas iniciais do grupo.

Alan elabora o tema apresentado pela entrevistadora, afirmando que aproveitou o período do ensino fundamental e o curso de sua vida escolar começa a perder o rumo a partir da segunda série do ensino médio. O jovem propõe a ideia de “desandar”, utilizando a expressão repetidamente como sinal de ênfase à alegação de que saiu do caminho esperado

para a trajetória escolar devido a problemas familiares não especificados, embora o sentido da orientação não tenha sido problematizado pelo grupo nessa passagem inicial. Alan propõe o tema “trabalho”, ao afirmar que, no terceiro ano, teve a trajetória escolar mais uma vez interrompida em razão de estar prestando o serviço militar obrigatório.

Bento responde à pergunta da entrevistadora declarando com clareza que o ensino fundamental foi muito bom, um momento em que aprendeu muitas coisas na escola, amadureceu e teve contato com muitas mulheres. O estudante salienta que, embora tenha realizado algumas bobagens, inclusive no que se refere à permanência e ao mau comportamento na escola, conseguiu aproveitar essa etapa da educação básica para estudar. A fala do jovem, assim como a de Alan, não aprofunda nenhum dos pontos levantados, apenas descrevendo-os.

24 **Cm:** É (.) o meu já foi (.) num foi tão aproveitado né porque desde criança
 25 eu já buscava ter (1) uma vida própria (.) eu nunca gostei muito de
 26 depender do meu pai e da minha mãe porque eu queria ter as minhas
 27 coisas (.) então assim tudo que eu tenho hoje o meu pai hoje até,
 28 porque também ele não tem condição a minha mãe também não tem
 29 (.) então a minha mãe recebe bolsa família o meu pai já é aposentado
 30 devido aos problemas que o meu pai tem (.) então eu sempre fui
 31 assim (.) mais em busca do dinheiro né pra poder dar uma vida
 32 melhor pra minha mãe e pro meu pai e tals (.) mas em questão da da
 33 busca do dinheiro isso que me atrapalhando (.) isso me atrapalhou
 34 porque aí quando eu comecei a cursar o quinto ano isso já na quinta
 35 série isso me atrapalhou bastante porque assim que eu tinha uns 11
 36 anos mais ou menos eu comecei já a trabalhar quando eu pegava
 37 carrinho de mão ia pra feira fazer frete e tal vigiava carro entendeu
 38 hoje eu não tenho vergonha nenhuma de falar isso porque eu já
 39 coloquei comida várias vezes dentro de casa a respeito desse dinheiro
 40 entendeu (.) então a minha mãe não tinha muita condição o meu pai
 41 também não então eu busquei dar uma melhora pra ele mas tentei dar
 42 uma melhora pra ele pra minha família acabei me prejudicando(.)
 43 porque no caso eu fui buscar melhoras pra eles e pra mim (.) o que
 44 valoriza hoje se a gente sem estudo já é com estudo já é nada e
 45 imagine sem ele né então no caso quando eu cheguei na quinta série
 46 eu faltava muito a escola aí teve um tempo que a minha mãe falou
 47 “não para e tal vai estudar e tal” aí eu voltei a estudar mas aí quando
 48 chegou na sétima série aí eu desandei aí eu já não -tava indo mais pra
 49 escola não -tava estudando comecei a trabalhar (sempre fui em
 50 busca) do trabalho sempre busquei -tá indo em busca do dinheiro
 51 entendeu e hoje eu ajudo o meu pai graças a Deus eu tenho uma
 52 renda boa ajudo o meu pai quando é fim de ano o pessoal não tem
 53 roupa lá em casa eu compro pra minha família entendeu (.) eu tenho
 54 quatro irmão (1) quem cuida dos meus irmãos sou eu quem bota a
 55 comida pra dentro de casa sou eu (.) né e com a ajuda do meu pai
 56 lógico mas é isso aí eu só não aproveitei tanto mas hoje eu estou
 57 tentando aproveitar o tempo perdido né que ele nunca é perdido né
 58 no caso só perdi bastante tempo mas hoje eu -tô em busca aí para
 59 tenta dá uma melhora a mais pro meu pai com o estudo

A fala de Caio apresenta diferenciação da proposição de Alan, afirmando que sua trajetória escolar, desde cedo associada ao trabalho, não pode ser considerada como bem aproveitada, e nova proposição quanto à necessidade, surgida a partir de muito novo, de ter dinheiro, tendo em vista que os pais não têm condição financeira boa. O tema trabalho, elaborado da proposição de Alan, perpassa a vida de Caio desde os 11 anos de idade, quando o jovem começou a trabalhar na feira. É interessante observar que Caio depreende que o trabalho da infância na feira, como vigia de carros e realizando frete, é uma atividade vista socialmente como algo negativo, o que o faz asseverar que não sente vergonha por assumir e contar sobre a atividade que desempenhou, principalmente pelo fato de ela ter sido, muitas vezes, responsável pelo sustento familiar. Apesar de as afirmações do jovem sugerirem um sentimento de satisfação e orgulho pelo trabalho desempenhado ter contribuído para o sustento, ele conclui que trabalhar na infância trouxe consequências para a sua trajetória escolar, ao afirmar que a atividade o prejudicou.

Caio elabora a proposição de Alan, relatando que, na sétima série, “desandou”. É possível constatar, a partir da fala do estudante, que o trabalho não representa apenas conquistar a independência para si e que a ideia de “correr atrás de dinheiro” parece estar interligada à subsistência da família, à garantia básica de alimento.

O estudante Caio reconhece a importância dos estudos para a melhoria da realidade da sua família e exibe a proposição de “tempo perdido”, cujo sentido começa a ser indicado. Na atualidade, ocorre um processo inverso ao que ocorreu durante a infância do participante: se antes ele precisou abandonar a escola para melhorar a condição de vida da família, hoje sente que precisa retornar à escola para alcançar mais.

- 60 **Dm:** Comecei no fundamental foi tranquilo no início da quinta até a sétima
 61 (.) aí que eu comecei a reprovar porque desandou sinistro porque eu
 62 não queria saber mesmo de escola ia só pra perturbar caçar confusão
 63 (.) aí depois quando eu fui pro noturno no ensino fundamental (.) aí
 64 que eu comecei a abrir a mente pra começar a estudar pelo tempo
 65 perdido (1) agora tá fluindo agora tá de boa até agora (.) pensar em
 66 desistir nunca mais (.) agora é só fluir;
 67 **Em:** no ensino fundamental fui meio (.) parasita -tá ligado (.) porque eu na
 68 quinta série era esperto (.) mas aí tinha o problema do caio, queria
 69 ganhar dinheiro tá ligado porque não gostava de depender de ninguém
 70 (.) aí (.) trabalhava com a minha avó de vender espetinho (.) de noite
 71 até umas duas horas e ia pra escola (.) de tarde para fazer trabalho (.) e
 72 sobrava aquele tempo pra aprontar (.) pular muro (.) brigar fui expulso
 73 demais nas escolas eu acho que eu tinha umas nove expulsões no caso
 74 ((barulho de carro)) tive discussão um bocado de vez aí quando
 75 chegou na sétima série (.) dei uma amadurecida (.) comecei só a fugir
 76 só e brigar (.) aí foi passando o tempo eu era sempre esperto sempre
 77 sabido (.) pegava os bagulhos na quer dizer não precisava dá duas
 78 chamadas não só uma já -tava pampa (.) fui pro primeiro ano (.)
 79 arranjei um estágio fui trabalhar correr atrás do meu dinheiro fui

80 começar a estudar pá aí no segundo ano tive uma perda ai do meu
 81 melhor amigo -tá ligado aí (.) eu fui e quis largar tudo de vez comecei
 82 a usar droga (.) violentamente cabuloso=todo dia queria usar droga ia
 83 pra escola só pra usar droga mas aí aproveitei o segundo ano passei (.)
 84 depois chegô no terceiro ano tive um (1) uns problemas com depressão
 85 -tá ligado por causa do amigo aí não queria saber de escola (.) usava
 86 droga (.) pá passou um ano (1) tive problemas de saúde? (.) aí não quis
 87 mais saber também de estudar (.) aí nesse ano eu voltei no começo do
 88 ano (.) aí eu preferi ganhar dinheiro (.) aí teve a oportunidade de vir
 89 aqui pro EJA (.) de noite pra concluir ai pra ver (.) pra recuperar o
 90 tempo perdido -tá ligado (.) só isso;

Daniel também elabora a proposição de Alan, fazendo uso do termo "desandar" para marcar o momento em que sua trajetória escolar perdeu o rumo, indicando a reprovação escolar como experiência recorrente e ligada à ida para a escola apenas com o intuito de perturbar e se envolver em confusões. A fala do jovem sugere que, somente quando foi estudar no turno noturno, começou a refletir sobre suas ações e a estudar em busca de recuperar o tempo perdido, desenvolvendo a orientação do discurso dada por Caio. No momento atual, o estudante declara que não pensa em desistir da escola e sugere que agora é só avançar.

Enzo inicia a narrativa com resposta à pergunta inicial afirmando que era esperto, sendo que ser esperto parece indicar sua inteligência, o que é confirmado ao longo de sua narrativa, quando o jovem fala que não apresentava qualquer dificuldade de aprendizagem e, inclusive, aprendia o que era ensinado sem precisar que a explicação fosse repetida. No entanto, elaborando proposições de Alan e Caio, afirma que, depois que começou a trabalhar para ter o seu próprio dinheiro, passou a não ter mais tempo para estudar, sobrando tempo suficiente apenas para fazer besteira. O jovem revela que, a partir da sétima série, houve uma melhora na escola, ao dizer que amadureceu um pouco e, assim, passou a "apenas" fugir e brigar, salientando que não era mais expulso. Enzo narra que, no primeiro ano do ensino médio, conseguiu um estágio, motivado pelo recebimento de dinheiro. A morte do seu melhor amigo, no segundo ano de ensino médio, desencadeou uma série de problemas, como o uso intenso de drogas e a depressão, que o levaram a perder novamente o interesse pelos estudos. O jovem demonstra ter ficado muito abalado com a morte do amigo e ter recorrido ao uso diário de drogas para buscar melhora. Por fim, Enzo declara que voltou a estudar devido à oportunidade de estudar na EJA para concluir o ensino médio e para, elaborando a proposição de Caio, "recuperar o tempo perdido".

A organização dos discursos dos participantes do grupo "Recuperando o tempo perdido" se desenvolveu totalmente em torno das perguntas iniciais lançadas pela

entrevistadora, os jovens se preocuparam em responder às questões apresentadas seguindo, inclusive, a ordem da disposição das cadeiras em que estavam sentados e interagindo entre si.

É possível perceber que não existe, num primeiro momento, uma dinâmica que conduza a discussão, a interação fica limitada às falas alternadas que apresentavam proposições simples, elaborações perfunctórias e sem ocorrência de muitas validações ou diferenciações. Os participantes iniciam as narrações restritos a descrições abstratas e sem aprofundamento de fatos e questões que constituem suas histórias, apresentam metáforas para a designação de aspectos relevantes de seus discursos e partem de suas perspectivas atuais para olharem o passado que está sendo relatado, examinando e avaliando suas histórias e questões que, na infância, eram apenas vividas.

A maior parte do grupo indica o ensino fundamental como uma etapa boa da trajetória escolar, relatando experiências, aprendizados e facilidade para assimilar o que era ensinado. No entanto, de modo geral, a transição do final dessa etapa de ensino para o ensino médio é marcada pela percepção dos estudantes de que a relação com a escola começou a perder o sentido e o desempenho escolar começou a se distanciar do esperado, por conta de questões diversas, culminando em desinteresse pela continuidade dos estudos e abandono escolar. A fala dos estudantes é marcada pela repetição significativa da expressão "desandar", principalmente quando se referiam à fracasso escolar e a não permanência na trajetória escolar regular e tradicional esperada. A repetência escolar também é apontada como indício para a constatação de que, de alguma forma, estavam percorrendo um caminho indesejado.

A necessidade de trabalhar e ganhar o próprio dinheiro é marcada na fala de alguns jovens, que indicaram esse como sendo um dos principais motivos para o afastamento da escola, sugerindo dificuldade de associar estudo e trabalho e relação do trabalho com a migração para a EJA. Observa-se que a busca pelo trabalho foi motivada por objetivos diferentes, alguns jovens afirmaram que precisaram trabalhar para alcançar independência financeira para custearem-se, enquanto outros destacaram a necessidade de ajudar no sustento da família, sendo, muitas vezes, provedores do lar. Tendo em vista a relação estrutural da EJA com o trabalho e embora ele não tenha figurado como o primeiro e principal motivo para a migração de modalidade de ensino, o trabalho aparece nesse quadro de referência e está ligado, de alguma forma, a "fracasso escolar", "desinteresse" e posterior mudança de forma de oferta.

Os participantes compartilham o discurso de que precisam recuperar o "tempo perdido", dedicando-se agora aos estudos. As narrativas dos estudantes foram marcadas por indicações quanto a uma sensação de perda, de terem perdido algo importante. No final de sua

narrativa, Caio se autocorrige, ratificando o que disse e afirmando que o tempo “nunca é perdido”, nesse momento, se revela em dúvida quanto a ter perdido tempo ou não. A proposição do jovem é importante para a compreensão das afirmações acerca do tempo, considerando, inclusive, a pouca distorção da idade dos participantes em relação às séries cursadas na EJA, o que sugere que eles podem não, necessariamente, acreditar que realmente perderam tempo, mas fazem parte de uma construção coletiva que os coloca nesse lugar.

É possível perceber que os dados da passagem inicial começam a esboçar um quadro de referência em relação ao “estar na EJA”, à migração para a EJA, ainda em constituição e sem aprofundamento, e a relação da EJA com a ideia/possibilidade de “recuperar o tempo perdido”.

4.1.5 Ensino Médio/EJA

A migração dos jovens do ensino regular para a EJA é uma realidade cada vez mais percebida nas redes de ensino de todo o país e suscita maior atenção a fim de que se compreenda por qual razão isso acontece. Nesse sentido, é de extrema importância averiguar as percepções dos jovens acerca da temática proposta.

- 861 **Y1:** E vocês têm idade para estudar no regular, para estudar naquele que
861 dura um ano, né, só que vocês estão na EJA (.) por que (.) quais os
862 motivos de vocês.
- 863 **Cm:** eu já não tenho um motivo (.) eu (.) o maior motivo (1) eu queria -tá
864 no regular, né (.) eu queria -tá sim. porque é uma forma de
865 aprendizado rápida mais rápida não? mais demorada, mas -cê aprende
866 mais
- 867 **Am:** mais específica.
- 868 **Cm:** isso entendeu (.) então (1) assim
- 869 **Dm:** aprende mais
- 870 **Cm:** isso, então você vai ter o que ali (.) uma sabedoria maior entendeu; um
871 tempo mais um tempo a mais na sua vida pra você aprender aquela
872 matéria (.) então aqui o tempo o tempo noturno do EJA ele é muito
873 corrido (.) então você não tem muito tempo para ficar pensando -cê
874 tem que agir, -cê tem que correr atrás do seu objetivo entendeu (.)
875 então quê que acontece chegou lá na escola já falaram que com 18
876 anos -cê num podia mais estudar no regular entendeu já falaram isso
877 pra mim (.) então que que acontece, eu num escolhi estudar a noite
878 entendeu eu num tive oportunidade foi necessidade
- 879 **Em:** já no meu ponto de vista eu tenho oportunidade e tal de -tá estudando
880 certo, mas foi por forma de querer ganhar dinheiro que eu resolvi (.)
- 881 **Bm:** tu só vive na rua
- 882 **Em:** eu resolvi largar os estudos no regular e vim pro EJA só por motivo de
883 trabalhar mesmo; por causa do horário que num deu pra estudar.
- 884 **Dm:** eu venho pro EJA só para correr o tempo que eu perdi no ensino

885 normal (.) do de manhã e a tarde. eu vim pro EJA porque eu já -tava
 886 muito atrasado mesmo e como o EJA é tipo (.) é dois anos em um ano
 887 duas séries em um ano foi mais rápido, e ai já eu já fui tipo um adianto
 888 melhor pra mim
 889 **Am:** pô eu vim pro EJA só pra ganhar tempo mesmo né; porque como pra
 890 mim era só o terceiro ano para matar aí eu só comecei agora no meio
 891 do ano só para matar esse terceiro ano ai mesmo (.) só pra cumprir o
 892 ensino médio mas isso é só para concluir porque realmente num tô
 893 conseguindo absorver nada
 894 **Cm:** conseguia mais no dia né
 895 **Am:** é.

A entrevistadora apresentou questionamentos que tiveram o objetivo de promover narrativas que, de alguma forma, contribuíssem para o entendimento das motivações que trouxeram os participantes do GD para a EJA, tendo em vista que, teoricamente, conforme legislação vigente, eles poderiam cursar o ensino médio no ensino regular.

A interação do grupo foi estruturada a partir da fala de Caio e promoveu a construção de sentidos de orientações que movimentaram o discurso. Os estudantes desenvolvem uma conversa descontraída, marcada por vícios de linguagem e por vocabulário coloquial. É possível perceber alguns encaminhamentos que se revelam presentes no discurso, como “no regular se aprende mais”, “o tempo na EJA é muito corrido”, “EJA como alternativa para quem trabalha” e “EJA para recuperar o tempo perdido”.

Em resposta à pergunta da entrevistadora, Caio não apresenta um motivo específico para estudar na EJA, mas salienta que gostaria de ainda estudar no ensino regular. O jovem propõe que no regular o processo de aprendizagem se dá de forma mais demorada e, por isso, garante que o estudante aprenda mais, adquira mais conhecimentos e tenha mais tempo para refletir acerca do que é ensinado. O participante esclarece que foi informado na escola que, com 18 anos, não poderia mais estudar no regular e, por isso, foi impelido a matricular-se na EJA, ressaltando que não se trata de uma escolha, mas, sim, de uma necessidade, pois não dispôs de oportunidade para continuar.

Enzo afirma que, diferentemente do colega Caio, teve oportunidade de permanecer estudando no regular, mas resolveu ir para a EJA por conta de horário para trabalhar, já que queria ganhar dinheiro. O estudante Daniel aponta como motivação para a mudança de modalidade a possibilidade de acelerar a conclusão do ensino médio, cursando na EJA duas séries no período de um ano, e, assim, diminuindo o atraso escolar. Alan afirma que veio para EJA para “ganhar tempo” e concluir mais rapidamente o ensino médio, conseguir a diplomação, mesmo salientando que não está aprendendo nada na modalidade.

A percepção de tempo nas modalidades regular e EJA é diferente, impactando a maneira como os jovens se relacionam com os sentidos e significados de cada uma delas e

como as avaliam. O ensino regular apresenta-se como uma possibilidade efetiva de aprender mais, devido à maior carga horária disponível e à possibilidade de aprofundamento dos conteúdos estudados, o que confere à modalidade, segundo eles, a garantia de aquisição permanente de conhecimento e maior aproveitamento da vida escolar. Enquanto a EJA é caracterizada pela tranquilidade e pela celeridade que envolvem o seu processo de ensino-aprendizagem, desde a abordagem das matérias até a oportunidade de viabilizar a diplomação no tempo esperado, atendendo a demandas provocadas pelas responsabilidades da vida adulta, ainda que, algumas vezes, o aprendizado ocorra de forma mais apressada, volátil e com baixa absorção.

O sistema educacional valida a crença de que o ensino regular é restrito a estudantes menores de 18 anos, reforçando nos jovens e em seus discursos a sensação de que não podem mais estudar no regular, ainda que os normativos garantam a eles o direito de permanecerem na modalidade, impelindo-os à migração para a EJA. É possível inferir que os estudantes conformam-se com a estada na EJA, inclusive sentindo-se felizes por terem acesso ao que é visto como uma oportunidade de diplomação, por acreditarem na ideia de que não podem mais “perder tempo” com o planejamento de seus projetos de vida, que, segundo eles, já está atrasado e, por isso, “você não tem muito tempo para ficar pensando -cê tem que agir”.

Caio propõe que não teve oportunidade de continuar estudando no diurno, orientação que não foi tomada como norte pelos demais estudantes do grupo. No entanto, as afirmações ligadas à necessidade de ganhar dinheiro, “foi por forma de querer ganhar dinheiro”, de resolver a distorção idade-série, “eu vim pro EJA porque eu já -tava muito atrasado mesmo”, e de acelerar a conclusão da educação básica, “cumprir o ensino médio”, corroboram a perspectiva de que esses estudantes não tiveram chances efetivas de acesso e permanência no ensino médio regular.

Outro ponto importante que emerge da discussão, marcado nas falas dos participantes do GD, é o julgamento de que o regular representa o ensino normal, o estudo certo, convencional e adequado, enquanto a EJA é qualificada como uma oportunidade de “ganhar tempo mesmo”, “correr o tempo” e “correr atrás do seu objetivo”.

Os jovens elencaram algumas motivações que os levaram a estudar na EJA, como o alcance da maioridade, a inevitabilidade de acumular trabalho e estudo e a oportunidade de concluir o ensino médio mais rapidamente. No entanto, fica evidente no discurso do grupo que estar na EJA não é uma escolha, tendo em vista que não corresponde a uma preferência dos estudantes, que ainda estariam no ensino regular se pudessem.

- 1201 **Y1:** vocês estudaram de dia né no ensino médio (.) estudavam no **regular**
 1202 né que é aquele que faz um ano inteiro e aí depois vocês vieram pra
 1203 EJA que é esse que é mais curto (.) que -cês fazem de noite (.) como
 1204 que -cês veem esses dois assim
 1205 **Cm:** ah totalmente diferente entendeu
 1206 **Dm:** é
 1207 **Cm:** é totalmente diferente porque (.) não tem isso (1) de dia -cê -tá ali
 1208 **Bm:** porque meu
 1209 **Cm:** então aqui é pouco tempo. então o professor ele tem que ser rápido
 1210 entendeu que o tempo é curto (.) no regular °se eu não me engano° é
 1211 45 minutos de aula 45 aqui já é 30 minutos nos três primeiro horário
 1212 os dois últimos já é 15 minuto né aí -cê já tira por aí (.) como o tempo
 1213 é corrido então é totalmente diferente uma coisa que você acorda de
 1214 manhã que você não tá tão cansado entendeu você não tá tão cansado
 1215 você só tem a preocupação de estudar e não é agora pra você vir pra o
 1216 EJA que já é a noite você já estuda então pra mim foi uma mudança de
 1217 clima totalmente radical porque como eu estudava de tarde não é de
 1218 tarde de manhã eu passei pra tarde aí já de tarde já passei pra noite
 1219 então tipo assim foi uma mudança de tempo muito rápida então
 1220 procurei ocupar meu tempo porque assim eu não fazia nada de dia
 1221 então foi uma mudança assim totalmente diferente porque a diferença
 1222 de dia do regular pra noite porque igual é o tempo eu acho que a
 1223 diferença do tempo ele é muito curto entendeu é muito curto então o
 1224 professor aqui ele tem que ser rápido tem que ser esperto já tem que
 1225 passar não pô esperto quem tem que ser é a gente que ele já é esperto
 1226 que ele já -tá dando é aula pra gente então o que acontece a gente tem
 1227 que ser esperto e se esforçar e batalhar e correr atrás e isso agora de
 1228 dia num é já tão puxado não é tão corrido o tempo entendeu já tem
 1229 mais tempo pra explicar de passar no quadro de eu não sei
 1230 **Dm:** de prestar atenção na aula
 1231 **Cm:** uhrum
 1232 **Dm:** copiar os bagulhos
 1233 **Bm:** Tem mais tempo pra entregar os trabalhos
 1234 **Cm:** é exatamente porque no EJA né, o professor passa um trabalho
 1235 **Dm:** L já é pra amanhã
 1236 **Cm:** amanhã já quer pegar
 1237 **Td:** @2@
 1238 **Dm:** tem que fazer ligeiro
 1239 **Cm:** sendo que no regular a professora passava um trabalho em janeiro e
 1240 nós entregava em dezembro.
 1241 **Td:** @3@

A entrevistadora apresenta questão acerca de como os jovens participantes do GD veem o ensino regular e a EJA, a fim de possibilitar a reflexão e o relato sobre as modalidades e o despontamento das relações possíveis entre elas. Visando prestar maiores esclarecimentos e alcançar o acesso açado e efetivo a informações específicas de cada modalidade, insere-se no questionamento referência às associações entre regular, diurno e duração de um ano e entre EJA, noturno e duração mais curta, que já emergiram de falas anteriores dos jovens, embora não sejam suficientes para caracterização e diferenciação.

O diálogo na passagem está organizado em torno das falas de Caio, que propõem os sentidos das orientações que são validades e ratificadas pelo demais e que iniciam e concluem o desenvolvimento dos temas. Nota-se que não é significativo para o grupo, para

esclarecimento do tema proposto, que todos os participantes respondam à pergunta inicial, tendo em vista que Caio apresenta-se como porta-voz e apresenta discurso que parece patentear e sintetizar as orientações coletivas.

Caio propõe que as duas modalidades de ensino são totalmente diferentes, apontando o tempo como o principal contraste entre elas, e salienta que, devido ao fato de na EJA o tempo ser mais curto, professores e estudantes precisam ser mais rápidos para garantir a cobertura de todas as ações previstas para o período escolar. O estudante compara a duração das aulas de cada modalidade, mas, para isso, emprega dados imprecisos e que não estão de acordo com a legislação vigente. O rendimento escolar também é mencionado, associado a índice de dificuldade e disposição, cansaço e preocupação com estudos por parte dos estudantes.

O grupo pactua que o regular e a EJA são totalmente diferentes, marcando pontos, no que se refere a questões curriculares, que orientam o processo de ensino-aprendizagem. As diferenças de carga horária de cada modalidade, tanto referentes à duração do período letivo quanto das aulas, são responsáveis por promover contrastes na percepção da passagem do tempo e do rendimento escolar em cada uma delas.

Assim, mais uma vez, o grupo aponta que o tempo na EJA é sempre curto, o que exige outra postura dos estudantes e, também, dos professores, que precisam ser ainda mais dinâmicos, dedicados e esforçados para alcançar sucesso na tarefa educacional. Os jovens relatam que as atividades pedagógicas desenvolvidas no regular, que dispõem de mais tempo para serem realizadas, beneficiam o ensino e a aprendizagem, tendo em vista que os estudantes têm prazo maior para “prestar atenção na aula”, “copiar os bagulhos” e “entregar os trabalhos”.

Há a convicção de que cada modalidade está relacionada à exigência de comportamentos específicos de seu público e que a realidade social dos estudantes ajuda a determinar o que é mais compatível com cada contexto escolar. Os jovens apontam que, no regular, “você não está tão cansado” e “você só tem a preocupação de estudar”, o que não ocorre na EJA, que também recebe estudantes que associam os estudos no noturno a longas jornadas de trabalho no diurno, o que faz com que cheguem cansados à escola, e que já assumiram responsabilidades típicas da vida adulta, como o sustento da família e a preocupação excessiva com o futuro. Compreender as diferenças de cada modalidade e adaptar-se após a migração do regular para a EJA “foi uma mudança de clima totalmente radical” para esses estudantes.

4.1.6 Projetos de futuro

A temática acerca de reflexões sobre o futuro foi iniciada na passagem anterior por Bento, com a afirmação de que as pessoas não costumam pensar a respeito de como estarão aos 65 anos. Considerando a proposição e visando aprofundar a discussão sobre o tema, a entrevistadora direciona ao grupo questionamentos acerca de como os participantes se imaginam no quadro descrito, como imaginam que estarão suas vidas quando tiverem a idade mencionada. O contexto possibilitava que os jovens refletissem a partir de suas próprias afirmações e fossem provocados a contar sobre as projeções que faziam para suas realidades futuras e possíveis projetos de vida.

- 1349 **Y1:** e aí ele falou que as pessoas não pensam muito quando vão estar com
1350 65 anos (.) como que vocês se imaginam com 65 anos
1351 **Bm:** então
1352 **Dm:** já pensou ou não?
1353 **Bm:** já.
1354 **Y1:** como que é (.) falem aí, como que vocês se imaginam
1355 **Bm:** eu já falo por isso que a palavra-chave de tudo é o estudo porque eu
1356 penso em terminar o ensino médio fazer uma faculdade fazer um
1357 concurso do ensino superior né estudar pra um concurso do ensino
1358 superior aí pode ser uma faculdade então pelo menos de dois anos né
1359 por aí a menor que tem aí@
1360 **Td:** @1@
1361 **Bm:** mas é só pra ter um ensino superior e poder fazer um concurso.
1362 **Y1:** e aí com 65 anos como vocês imaginam a vida de vocês (.) você se
1363 imaginar com 65 anos, como que é. conta aí pra mim, como que a vida
1364 vai ser
1365 **Bm:** eu me imagino em já ter passado aí no concurso né principalmente ter
1366 minha casa própria meu carro próprio né não ter @filho@
1367 **Td:** @1@
1368 **Bm:** ou não se for para acontecer né então acontece né tudo no tempo de
1369 Deus né mas se for pra mim ter com certeza eu vou ser um pai bom
1370 vou trabalhar e vou dar pra ele tudo eu não pude dar entendeu ou tudo
1371 que eu não pude ganhar quando eu era criança °tudo° que eu não pude
1372 ter eu vou dar pra ele (2) igualmente a atenção assim né
1373 **Cm:** a atenção é o essencial
1374 **Dm:** é
1375 **Bm:** e eu quero ter uma família né quero ter uma família aí uma esposa uns
1376 filhos né igual tu falou aí também. o cara tem que ter né com sessenta
1377 e poucos anos o cara tem que ter uma família com certeza pra deixar
1378 os bem e tal.
1379 **Td:** @2@
1380 **Bm:** né porque a família é muito importante você ver essa energia ativa
1381 pela nossa família pra gente ter né porque pô se não fosse minha
1382 família como é que eu ia nascer, né nem tinha nascido. assim então a
1383 família da gente é muito importante pra gente é
1384 **Cm:** eu já me imagino assim né assim vendo meus neto, né crescer e tal (.)
1385 mas tipo assim já me imagino já com minha família eu quero é igual
1386 eu falei pra tu eu sempre busco tá correndo atrás de um objetivo né pra
1387 mim tá na hora do concurso lá já defendo o meu não ficar dependendo

1388 dos outros né porque aí tu imagina igual lá eu vi lá os cara lá da onde
 1389 eu trabalho lá os cara embaixo de uma árvore moço num sol danado?
 1390 nós era de **tá num sol uns cara velhinho** entendeu com certeza tem
 1391 família né mas bebendo pinga moço e deitado no mato como se nada
 1392 tivesse
 1393 **Td:** @3@
 1394 **Cm:** Tranquilo, então o que acontece (.) pra ele dois e cinquenta ali pra ele
 1395 tá bom porque ele vai lá na distribuidora compra um barril de pinga
 1396 **Dm:** é mesmo
 1397 **Cm:** chama uns amigo limão sal pronto?
 1398 **Bm:** Pronto,
 1399 **Dm:** arrumou o dia
 1400 **Cm:** eu já não me imagino assim entendeu eu já me imagino com 65 anos
 1401 eu com minha casa mobiliada né se Deus vai abençoar eu vou
 1402 conseguir as minhas coisa quero minha casa mobiliada e meu carrinho
 1403 na garagem com certeza minha família, igual o Bento falou se eu
 1404 puder igual e falo eu num tive do bom e do melhor não entendeu mas
 1405 se eu puder dar pro meu filho se eu tiver essa condição lógico que eu
 1406 vou dar se eu já tô correndo hoje pros meus irmão, pra o meu filho
 1407 então? né que meu mesmo assim eu que fiz né tipo ah nossa capricho
 1408 **Dm:** né
 1409 **Td:** tem que se virar né
 1410 **Cm:** @2@
 1411 então coisa assim e outra eu me imagino assim com 65 anos já não tão
 1412 bem-sucedido, rico não mas que dê pra mim viver ter minha casa né
 1413 minha vida é eu ia falar minha casa minha dívida né @1@
 1414 **Td:** @3@
 1415 **Cm:** minha casa e eu ia falar minha vida minha casa né ter minha vida
 1416 própria assim com minha mulher do lado tal minha esposa meus filho
 1417 mas tudo certinho nada bagunçado, igual eu falo eu falei pra tu agora
 1418 eu não tenho tempo mesmo tô legal legal mesmo eu não tô fazendo
 1419 mais nada graças a mim também porque se não fosse eu de mim
 1420 mesmo eu não ia ter nada então lá pra frente não quero usar mais nada
 1421 eu falei lá pra frente é só eu e Deus e se eu arrumar uma esposa se ela
 1422 ter a mesma visão a gente conseguir lá pra frente construir também
 1423 tem sete anos ainda uma caminhada aí pela frente que eu tenho pra ter
 1424 30 anos depois que eu ter esse 30 anos já quero ter o quê (1) o meu
 1425 serviço se Deus abençoar eu quero abrir uma oficina pra mim quero
 1426 ser dono de uma oficina já vou ter meu carro moto tudo que for direito
 1427 se eu tiver e se Deus me abençoar eu quero ter minha vida abençoada
 1428 e do lado a minha esposa e com 65 anos já quero tá ali calmo sem
 1429 estresse sem nada entendeu com meus netos se eu puder ajudar eu
 1430 ajudo então com 65 anos eu quero tá ali estabilizado com a minha vida
 1431 só estabilizada não precisa ser rico nem pobre só preciso tá
 1432 estabilizado (.) eu penso assim eu só me vejo dessa forma 65 anos
 1433 com a minha vida estabilizada e calmo pra mim poder descansar que
 1434 eu °trabalho tô cansado°
 1435 **Dm:** eu penso até chegar nos 65 com a família meus filhos normal uma
 1436 casa um carro uma moto na garagem a minha família todinha reunida
 1437 minha mãe (1) lá ajudar talvez ajudar o talvez ajudar meus parentes
 1438 mais distantes sei lá assim aí quando chega assim nos 65 tipo eu quero
 1439 sossegar mais tipo ajudando o próximo talvez assim os familiar mas
 1440 tipo mas até lá tem chão sabe do tanto

O discurso foi organizado a partir da pergunta da entrevistadora e Bento e Caio dominam a discussão, narrando histórias que ilustram posições, desejos e metas e indicando sentido aos entendimentos que emergiram sobre a temática abordada. Daniel se limita a

corroborar, validar e ratificar, as falas dos colegas e responder diretamente ao questionamento feito, quando compelido pelo arranjo do grupo.

Bento afirma que o estudo é a palavra-chave para a construção do futuro e sintetiza seu projeto em ações ligadas aos estudos, como terminar o ensino médio, cursar uma faculdade e fazer um concurso de nível superior. O jovem fala em ensino superior especificamente para realizar concurso público e, inclusive, salienta que, por isso, está disposto a cursar uma faculdade mais curta, com duração de dois anos ou menos. Embora em dúvida quanto a ter ou não filhos, Bento salienta que, caso os tenha, se dedicará a ser um bom pai, o que, de alguma forma, se relaciona com a ação de dar ao filho tudo o que não teve quando era criança, marcada por ele como um objetivo, até mesmo atenção. Ter uma família, para além de obrigação, é uma ação considerada pelo jovem como muito importante e que está relacionada à origem.

Caio elabora as proposições de Bento, acerca da criação de filhos, afirmando que a atenção é o essencial, e apontando o esforço que já faz para ajudar os irmãos, ou seja, para sustentá-los, como indicativo de que fará ainda mais por seus filhos. O jovem se imagina, aos 65 anos, vendo os netos crescer e tendo família constituída, o que está diretamente ligado a conseguir sucesso profissional, independência financeira e ter casa própria mobiliada, com o carro na garagem. Percebe-se a orientação de parar de fazer uso de drogas e o reconhecimento do próprio mérito de chegar até onde chegou sem para isso ter tido alguma ajuda.

Quando afirma que ia falar “minha casa, minha dívida”, Caio faz alusão ao projeto do governo chamado “Minha casa, minha vida”¹², como se quisesse apresentar planos alcançáveis, salientando que não ambiciona mais do que acredita que pode alcançar e que esteja dentro do que o seu meio social e sua condição de vida permitam. É possível inferir que o estudante pretende dizer que não quer muito, quer apenas o possível e o básico para ter uma vida tranquila, inclusive esclarecendo que se imagina “não tão bem-sucedido, rico não”, mas com o suficiente para sustentar sua vida. O jovem indica os planos que tem para um prazo mais curto, falando sobre aquilo que quer já ter alcançado quando tiver 30 anos, como ter sua própria oficina mecânica, para, assim, com 65 anos, ter uma vida calma, sem estresse, podendo ajudar a família e descansar do trabalho.

A fala direta de Daniel, nessa passagem, é a mais curta e, associada às manifestações de confirmações, apresenta-se como uma espécie de resumo das falas dos outros colegas. O jovem afirma que, aos 65 anos, deseja ter uma família e filhos, o que aponta como sendo um

¹² Minha Casa, Minha Vida é o nome dado a um programa habitacional do governo federal do Brasil criado em 2009 com o objetivo de viabilizar o financiamento de casas populares para famílias de baixa e média rendas.

plano natural, e ter casa, carro e moto, ou seja, bens materiais, que validam o sucesso de sua trajetória. Daniel salienta características que não são palpáveis, ou seja, imateriais, como ter a família toda reunida e ajudar os parentes, como positivas e desejáveis. Os anseios do participante estão relacionados a ter uma vida sossegada e ajudar o próximo, reconhecendo que ainda está muito distante de alcançar o que sonha.

Conforme afirma Bento, “a palavra-chave de tudo é o estudo”. Fica clara a importância do estudo para esses jovens, eles salientam que, para além de objetivos específicos – como terminar o ensino médio, cursar uma faculdade e realizar um concurso público –, estudar, no sentido de conquistar conhecimento, é o segredo para o futuro. É possível perceber, inclusive, que a sugestão dos jovens está relacionada à crença de que, independentemente de qual futuro você queira, estudar é a solução para alcançá-lo. Ou seja, ainda que eles não tenham nitidamente esclarecidos os seus projetos de futuro e os caminhos que devem percorrer, eles depreendem que, para definir o futuro, para darem bons rumos às suas vidas, não existe outro caminho que não o dos estudos. Assim, estudar se apresenta como o passo primordial e indispensável para um futuro promissor.

Apresenta-se como plano comum para o grupo: terminar o ensino médio, cursar uma faculdade e conseguir aprovação em um concurso público de nível superior. A faculdade assume o papel de um meio para alcançar um fim, ou seja, como uma forma de realizar um bom concurso e, assim, alcançar estabilidade e autonomia. Os jovens falam em ensino superior para possibilitar que eles façam concurso, sugerindo que, para isso, a conclusão do ensino médio não é suficiente e definindo como sendo esse o papel imediato do ensino superior.

As falas dos jovens se ativeram à vinculação de família e futuro. Assim, o conceito de família, o papel da família, e o desejo de ter uma família estão marcados no discurso do grupo e orientam a discussão em torno dos projetos de futuro. As orientações dessa passagem evidenciam a constituição da família como um grande sonho e um grande plano a longo prazo que justifica quaisquer outros que eles tenham, ou seja, os jovens desejam estudar e trabalhar com objetivo de, no futuro, enfim, poderem ter suas famílias e, junto a elas, gozarem de tranquilidade e estabilidade financeira e emocional.

Os jovens falam da obrigatoriedade de se ter uma família, indicando isso como indispensável para qualquer futuro de sucesso. Bento afirma que “o cara tem que ter né com 60 e poucos anos o cara tem que ter uma família com certeza pra deixar os bem e tal”, e, com isso, parece querer salientar a importância de uma família para que um legado seja transmitido a alguém e, assim, levado adiante. Embora não especifique a que tipo de bens se refere e

considerando a referência clara a haveres e propriedades materiais, os bens aqui parecem não se configurar apenas como bens econômicos, sugerindo a intensão de marcar a importância de deixar um patrimônio imaterial para alguém, como saberes, crenças, aprendizagens, histórias, tradições etc.

A definição atribuída à família apresenta-se relacionada à acepção tradicional do termo e a uma estrutura nuclear e patriarcal, constituída por um casal e seus filhos. A importância do grupo familiar é marcada no discurso dos jovens, em que ela assume papel de dar vida, formar, acompanhar e ajudar os indivíduos e agrega valor e sentido à vida e aos desafios enfrentados. O grupo acredita que a família é algo que se deva construir para que, na velhice, tenhamos com quem dividir os nossos dias e para que tenhamos algo realmente importante, ter família é visto como sinônimo de ter alguma coisa, o que é ilustrado pela narrativa de Caio sobre a realidade de idosos que já viu passando o dia fora de casa, jogando e bebendo.

Bento demonstra dúvida quanto a ter filho ou não, mas, a partir de autorreflexão, evidencia, assim como os demais participantes do GD, o desejo de tê-lo. Além disso, o jovem apresenta proposição, validada e desenvolvida pelos demais participantes, ao declarar: “vou dar pra ele tudo (...) que eu não pude ganhar quando eu era criança, tudo que eu não pude ter (...)”. A orientação do grupo legitima um propósito popularizado quanto à criação de filhos e sugere que as privações com as quais os jovens tiveram de conviver durante a infância foram marcantes, tendo em vista que, ainda que reconheçam os sacrifícios de seus pais, eles frisam que se esforçarão para garantir aos seus filhos mais do que puderam ter. A atenção parece figurar entre as carências vivenciadas pelos jovens na infância, e, por isso, o grupo frisa que dar atenção aos filhos é essencial, indicando preocupação que vai muito além do suprimento de demandas materiais.

A partir das expressões dos participantes nessa e em outras passagens, infere-se que o grupo registra o interesse de construir, para o futuro, uma vida regular que envolve, além da constituição familiar, da conquista de bens materiais e do sucesso profissional, o afastamento das drogas e da criminalidade. Caio reforça esse entendimento ao afirmar que quer “tudo certinho nada bagunçado” e que “lá pra frente não quero usar mais nada, eu falei lá pra frente é só eu e Deus”.

No contexto discursivo formado pelas falas dos jovens, as palavras “bem-resolvido” e “estabilizado”, que são empregadas para a síntese do que eles esperam para o futuro, estabelecem relações semânticas distintas com seus referentes. Os jovens sugerem o entendimento de que um futuro bem-sucedido está ligado à luxo e riquezas, enquanto um futuro estabilizado está associado à garantia de recursos suficientes para suprir necessidades

materiais consideradas básicas. É possível afirmar que os estudantes acreditam que ter uma vida bem-sucedida é algo com que eles podem sonhar, mas, de fato, não podem realizar e, por isso, contentam-se em terem uma vida estabilizada.

Os estudantes compartilham o anseio de, aos 65 anos, terem conseguido uma vida segura e sem preocupações, orientação evidenciada em falas como “eu quero sossegar” e “já quero tá ali calmo sem estresse”. No entanto, quando afirmam que “até lá tem chão” e “ainda uma caminhada aí pela frente”, constatam que estão muito distantes desse tempo futuro imaginado e, até lá, se dizem dispostos a batalhar para transpor as barreiras ao alcance daquilo que desejam.

Ao mesmo tempo em que descrevem as imagens que constroem para seus futuros, os jovens vão dando indícios dos planos e metas para a consecução do futuro, ou seja, além de apontar aquilo que prospectam para quando tiverem 65 anos, eles dão indícios dos passos que acreditam precisar seguir para a materialização desses desejos. Além disso, os participantes registram falas que abarcam, embora ainda de forma incipiente, elementos sociais, como ajudar o próximo. Dessa forma, é possível afirmar que esses jovens iniciaram a construção e o desenvolvimento de projetos de vida mais amplos e estão dedicados a utilizar o tempo presente para impactar positivamente o tempo futuro, assim, atestam os esforços que empreendem na atualidade, como trabalho e dedicação às suas famílias e a seus pais, como indícios de que alcançarão o que desejam e de que já estão realizando alguma coisa, colocando em prática os primeiros passos dos seus projetos.

- 1440 **Y1:** e os planos com relação a estudos à escola (.) vocês podem falar mais
 1441 pra mim sobre os planos para o futuro de vocês com relação a estudo.
 1442 como que vocês (.) quais os planos (.) vocês falaram em dificuldade,
 1443 conta mais para mim sobre esses planos no que se refere a estudos
 1444 **Dm:** no caso faculdade pra ter o ensino superior pra fazer os concurso aí
 1445 pra procurar emprego bem melhor pra seguir a vida porque ficar
 1446 seguindo aí com salário mínimo aí até nas bagaceiras ai é ruim quando
 1447 aumentar o salário aí já era
 1448 **Td:** @2@
 1449 **Bm:** isso é igual o Daniel falou é isso mesmo faz uma faculdade mesmo pra
 1450 passar num concurso (.) estudo e sempre procurar estudar mais né não
 1451 é só porque a gente vai fazer uma faculdade passar num concurso que
 1452 aí a gente já fala já estudei já tô de boa. não procurar caçar mais assim
 1453 mais estudo, né pra gente né eu nunca vou parar de estudar sempre
 1454 procurar mais conhecimento adquirir mais conhecimento (.)
 1455 **Cm:** é estudar ajuda a gente bastante, sempre assim igual eu -tava falando
 1456 na área do estudo né então não é uma coisa que ninguém te arruma
 1457 então saindo daqui é procurar uma faculdade pra você ter um ensino
 1458 superior pra tu -tá lá na frente assim muitas das vezes às vezes eu vejo
 1459 uma pessoa que faz faculdade de administração e arruma um emprego
 1460 aí num banco e relaxa, entendeu pra ela tá bom,, ela se acomoda ali
 1461 entendeu e não é assim a pessoa sempre tem que buscar o
 1462 conhecimento (.) saber mais entendeu, buscar saber fazer outras coisas

1463 entendeu. porque é igual o quê eu tô aqui na mecânica mas já tão
 1464 inventando um diabo véi de um trem lá que já tô sabendo mecânica lá
 1465 não tá nem precisando mais de internet não mas graças a Deus
 1466 ninguém vai pegar os carros tudinho da gente então é dois fato eu não
 1467 vou me acomodar entendeu eu não vou me acomodar ali ah tá bom pra
 1468 mim mecânica acho que eu tô precisando também do meu (.) eu vou
 1469 me acomodar (.) e se um dia chegar a faltar carro entendeu eu não sei
 1470 quanto é que eu ganho num mês eu não sei então assim eu sei que tô
 1471 buscando ter conhecimento por quê (.) porque no dia de amanhã eu
 1472 não sei se eu vou tá lá naquela área entendeu então eu falo pra tu que
 1473 eu tô na área da mecânica mas se um dia Deus me abençoar e fazer
 1474 uma área que eu mexer na área que administrativa e gostar então já é
 1475 um conhecimento tá entrando pra faculdade e se eu não tiver na escola
 1476 já ir pra faculdade já vai adquirir mais reconhecimento pra você?
 1477 crescer na vida então tudo que pra tu crescer na vida primeiramente é
 1478 o estudo é a escola e os estudo vai te ensinar tudo=tudo, que você
 1479 precisa pra enfrentar o mundão de cara é o teu conhecimento então pra
 1480 tu sair assim de manhã olhar pro sol assim e falar hoje é o meu dia já
 1481 tem que sair com a cabeça tranquila e isso aqui é um entendeu então é
 1482 na escola que se aprende tudo em questão dos estudo então sempre tá
 1483 buscando conhecer mais coisa (.) nunca parar de estudar né pega um
 1484 livro pra ler assim então é isso (.)

Objetivando maior detalhamento acerca dos planos de futuro que envolvem os estudos e a continuidade da trajetória educacional, que foram mencionados na passagem anterior, a entrevistadora propõe questões que levem os jovens a relatar os seus planos de futuro para esse âmbito de suas vidas.

Daniel reitera os planos já mencionados e o desejo de ter o ensino superior especificamente para fazer concurso público ou procurar um emprego melhor, como alternativa a viver dependendo de salário mínimo.

Bento válida a proposição de Daniel quanto a fazer faculdade para passar em um concurso público. O jovem afirma que nunca vai parar de estudar, destacando a importância de sempre buscar adquirir conhecimento, e rejeita a crença de que existe um fim para os estudos, procurando não se conformar com as primeiras conquistas e estudando sempre mais.

Caio elabora a proposição de Bento, afirmando que “estudar ajuda a gente bastante” e que “a pessoa sempre tem que buscar o conhecimento saber mais entendeu buscar saber fazer outras coisas”. O estudante também afirma que não pretende se acomodar, apresentando como argumento a necessidade de estar preparado para as mudanças e de estar sempre aprendendo, para adquirir reconhecimento e para crescer na vida. O jovem salienta que o estudo e a escola são indispensáveis para o desenvolvimento individual, a preparação para o enfrentamento das dificuldades impostas pelo mundo e a conquista de sucesso. A fala de Caio destaca que é na escola que se tem contato com a aprendizagem e o conhecimento.

É possível afirmar que o desejo de estudar apresenta sentidos complementares para os jovens em diferentes níveis numa escala de acordo com o atendimento às necessidades de

suas vidas, sendo eles: o primeiro estágio, para suprir necessidades básicas – diretamente relacionadas à sobrevivência, como o sustento; o segundo, para crescer na vida – diz respeito à preparação para novas oportunidades de crescimento profissional, que envolvem qualificação para as atualizações do mercado de trabalho, e à conquista de estabilidade; e, o terceiro, para alcançar reconhecimento e, além disso, as dimensões transformadora e revolucionária da educação – capazes de promover o aproveitamento de seu potencial e a mobilidade social.

O grupo aponta a necessidade de estudar para mudar a realidade atual, funcionando como um recurso para prosperar profissionalmente e a garantia de, diferentemente de seus pais, não precisar viver no futuro apenas com um salário mínimo. Fica evidente a assertiva de que se o salário mínimo não é suficiente para custear a vida que eles desejam e/ou não é compatível com ela. A faculdade, mais uma vez, aparece como um meio de viabilizar a aprovação em um concurso público, que é apontado como uma alternativa para a obtenção de sucesso profissional e financeiro. Nesse cenário, os jovens não relacionam a escolha pelo concurso à estabilidade no serviço público, mas, sim, à equivalência de um cargo público e um emprego bem melhor, que significam a percepção de uma remuneração ao menos mediana.

A afirmação de Bento de que “não é só porque a gente vai fazer uma faculdade passar num concurso que aí a gente já fala já estudei já tô de boa” indica orientação acerca da importância de dar prosseguimento à trajetória educacional, realizando crítica àqueles que se acomodam em algum ponto do caminho e à concepção de que, em algum momento, é possível terminar os estudos ou já ter estudado o suficiente para parar. O emprego do termo “estudos” está vinculado à consecução de um fim e, para além disso, a grande meta de vida indicada pelos estudantes, proposta por Bento e validada por Caio, que é sempre procurar estudar mais. Existe a leitura de que no futuro somente haverá lugar para aqueles que não se acomodarem e se dispuserem a continuar buscando aprender, inclusive para não ficarem perdidos no tempo e para acompanharem a evolução do conhecimento.

O grupo se agarra aos estudos como a melhor, ou talvez a única, possibilidade de mudar a condição social, reconhecida como marginalizada e discriminada, inclusive pelo fato de os jovens transitarem também no mundo das drogas e da criminalidade, e alcançar sucesso e realização de sonhos, sugerindo que eles pressupõem a noção de que, se estudarem, garantem que nada pode dar errado, coisas boas acontecerão, tendo em vista a importância que atribuem ao conhecimento.

Para esses jovens, a importância de sempre buscar conhecimento está diretamente relacionada ao acesso ao mundo do trabalho formal, por ser o espaço de experiência que se projeta no horizonte mais próximo a ser alcançado ou pelo menos almejado, inclusive por isso eles ilustram a importância de aprender também a partir de suas experiências profissionais. A escola se apresenta como o principal meio de acesso a esse horizonte, eles reconhecem a importância da escola e a valorizam por isso. Os participantes do GD saíram da escola para aprender sobre o mundo e, no mundo, aprenderam a valorizar a escola, salientando que “a escola e os estudo vai te ensinar tudo=tudo que você precisa pra enfrentar o mundão de cara”, então atribuem importância a ela para garantir um futuro e para crescer e permanecer no mundo do trabalho. Essa e outras passagens indicam que os jovens não receberam de suas famílias uma formação voltada para a valorização do estudo e, sim, para a valorização do trabalho e, tendo aprendido sozinhos, parece que esse é um dos legados que eles querem deixar para os seus filhos, para suas famílias e para o seu futuro.

4.2 GRUPO “CONTRARIANDO AS ESTATÍSTICAS”

O Grupo “Contrariando as estatísticas” foi formado por três jovens, do sexo masculino, estudantes da segunda etapa do terceiro segmento da EJA – referente ao 2º ano do ensino médio e identificados como Fábio (Fm), 19 anos, Guilherme (Gm), 19 anos, e Hiago (Hm), 18 anos. O GD aconteceu no dia 10 de outubro de 2018, na escola, a partir das 20h, com o apoio da pesquisadora Jéssica (Y2), e teve duração de 1 e 16min. Todos os participantes são moradores da região administrativa de Santa Maria-DF e demonstraram possuir vínculo anterior à realização do grupo por fazerem parte da mesma turma e terem construído relação de amizade, segundo informaram.

4.2.1 Diário de campo

Quando chegamos à escola, às 19h18min, percebi que havia esquecido em casa a sacola com o lanche e a água, o que já me desestabilizou e me fez reduzir as expectativas quanto ao grupo a ser realizado, já que acreditei que oferecer um lanche fosse um grande

atrativo para os estudantes e o principal responsável pela construção de um ambiente em que eles se sentissem à vontade, crença que, no final, não se mostrou coerente. O primeiro horário já tinha começado, pedimos para o coordenador da escola as chaves da sala de recursos e ele foi buscar, enquanto ficamos conversando com alguns jovens estudantes no pátio. As chaves da sala de recursos pequena que já tínhamos utilizado não estavam disponíveis e nos foi dada a chave de outra sala de recursos para a realização desse grupo – um ambiente amplo, ventilado, com duas estações de trabalho individuais com computadores e impressora, armários, três mesas grandes e redondas com cadeiras, um sofá, um tapete, várias almofadas, um ventilador, e vários cartazes coloridos com frases motivacionais nas paredes. Apesar de maior, o ambiente foi melhor para a realização do grupo, devido ao fato de termos mais espaço e, principalmente, um ventilador, que fez muita diferença para o conforto no ambiente. O clima primaveril trouxe muitos insetos para a sala, que roubaram a atenção do grupo em algum momento, mas não chegaram a prejudicar o trabalho.

Organizamos as cadeiras a sala em um círculo, considerando o uso do sofá que estava disponível, mas acabamos não o usando (ficamos dispostos em um círculo formado apenas pelas cadeiras). Colocamos uma mesa no centro do círculo em que ficaram os gravadores e água – fornecida gentilmente pela coordenação da escola.

A montagem do grupo por turma foi uma experiência positiva, que ajudou a “quebrar o gelo” e o diálogo entre os estudantes, assim, saí da sala de recursos em busca de estudantes e disposta a convidar estudantes de uma mesma turma para participarem do grupo. Encontrei o Enzo – participante do grupo anterior – e mencionei minha vontade em retomar o papo com o grupo dele, mas não foi possível reunir todos os estudantes e eu preferi não insistir naquele momento. Conversei com alguns estudantes no pátio, falei um pouco sobre o meu trabalho e, quando o sinal que marca o início do segundo horário tocou, eu me dirigi à sala 12, onde uma turma da 2ª série iria assistir aula de matemática.

Depois de autorizada pelo professor, iniciei a conversa com a turma, reiterando os objetivos do meu trabalho e pedindo que alguns estudantes homens se dispusessem a participar de um grupo de discussão naquele momento. O estudante Fábio foi o primeiro a se prontificar a participar, gerando curiosidade e interesse nos demais estudantes. Depois que nenhum outro estudante se dispôs, chamei pelos nomes dois estudantes da turma que participaram do momento de aproximação e estavam aptos e já haviam registrado disposição para participar, mas nenhum deles quis sair naquele momento. Uma aluna, mulher, incentivava os rapazes a participarem, pedindo a eles que contribuíssem. Repentinamente, Hiago e Guilherme se dispuseram a completar o grupo.

Nos dirigimos à sala de recursos às 20h05min. Os jovens escolheram seus lugares, eu expliquei sobre os documentos disponibilizados (Carta-convite, Termo Livre e Esclarecido e Formulário Socioeconômico) e pedi a eles que respondessem ao questionário.

Após o preenchimento e recolhimento de todos os formulários, iniciamos a gravação do grupo às 20h20min. Iniciei a gravação do grupo pedindo aos estudantes que dissessem os próprios nomes e as idades para o registro na gravação. É importante salientar que eles disseram o que foi solicitado e incluíram a informação de que eram moradores de Santa Maria – depois que o primeiro assim o fez, os demais repetiram a inclusão da informação –, o que sugere de imediato a indicação da localidade como uma característica relacionada à própria identidade e que deve ser incluída em uma simples apresentação, como se, por si só, fosse capaz de dizer muito sobre o perfil de cada um.

Depois de outras experiências sem o tópico-guia em mãos, perdi o medo de conduzir um grupo de discussão sem roteiro impresso e de não conseguir que fossem abordadas as temáticas consideradas relevantes por mim para a pesquisa, compreendendo que o grupo de discussão deveria ser conduzido de uma maneira menos pragmática e que possibilitasse autonomia para fazer surgir as temáticas que fossem importantes para os jovens, advindas de suas experiências conjuntivas (WELLER, 2014). Assim, percebi que estava mais segura e preparada para iniciar a discussão e a condução desse grupo.

Conforme indicação do método documentário, iniciei a conversa com a pergunta inicial comum a todos os grupos, pedindo a eles que falassem sobre suas trajetórias escolares. Desde a primeira pergunta, os estudantes seguiram uma sequência para a participação, regulando e alternando os turnos de fala durante todo o grupo, construindo narrativas sem dificuldade. No início, não interviam nas falas uns dos outros, apesar de repetirem informações que deixavam claro que eles já se conheciam há muito anos, mas depois já estavam intervindo, interrompendo, concordando, discordando, questionando e refletindo.

Em seguida, apresentei uma segunda pergunta relativa ao meio social, que se desdobrou em como eles percebiam e se relacionavam com a região de Santa Maria. Os blocos temáticos seguintes – referentes à família, ao lazer, ao trabalho, aos estudos no ensino médio e na EJA e aos projetos de futuro – foram iniciados sequencialmente, como se interligados para uma complementação automática das falas anteriores. Os assuntos se entrelaçaram e os jovens detalharam informações e narrativas, demonstrando desenvoltura e prazer em contar suas histórias.

Acreditando ter abarcado todos temas planejados no tópico-guia, iniciei o encerramento formal dos meus questionamentos, abrindo espaço para que eles, se quisessem,

propusessem outras questões que achassem relevantes. Nesse momento, a colaboradora Jéssica, oportunamente, introduziu uma pergunta sobre juventude, visando tratar diretamente o tema, que apareceu superficialmente ao longo das narrativas.

Depois que as perguntas realizadas por nós foram encerradas, os estudantes mantiveram um papo descontraído e dirigiram perguntas às pesquisadoras, objetivando saber como é a Universidade de Brasília e como se deu o nosso acesso. A partir de nossas respostas, os estudantes ficaram ainda mais à vontade para novas narrativas relacionadas à educação e interagiram animadamente salientando o interesse de concluir os estudos secundários e alcançar a educação superior. O grupo durou mais de 1h e eles não pareceram preocupados com o horário e/ou com a saída, garantindo o aprofundamento dos diálogos.

Por fim, os jovens agradeceram efusivamente pela oportunidade de participarem do grupo, registrando-se felizes por terem contado suas histórias e por termos compartilhado as nossas. Afirmaram que o contato com pesquisadoras estudantes da Universidade de Brasília e oriundas de realidades sociais parecidas com as deles lhes havia renovado as esperanças e lhes dado motivação para continuar estudando e acreditando que também podem alcançar um espaço na universidade.

Fiquei emocionada com as palavras dos estudantes e por, particularmente, perceber em suas histórias um pouco da minha. Como professora da EJA, e ciente da importância do papel da escola, me senti intimada a incentivá-los e, por isso, fiz questão de dizer a eles que continuem acreditando e estudando, crente de que, apesar de todos os percalços, eles têm total capacidade de alcançar o que sonham.

O grupo de discussão, agora, se desenha para mim, também, como uma oportunidade incomparável de escutar os sujeitos – no caso específico dessa pesquisa, os sujeitos com os quais eu, enquanto professora, sempre convivi, mas que, agora vejo, pouco ouvi – e de conhecer visões de mundo construídas coletivamente – as quais sempre foram despercebidas, apesar de sempre estarem, de alguma forma, próximas a mim.

4.2.2 Perfis dos participantes

Fábio (19 anos)

Fábio (Fm) tem 19 anos, se declarou pardo, é brasileiro, solteiro e não tem religião. Nasceu no Gama – DF, mas afirma que mora em Santa Maria com a mãe desde sempre. O

participante tem um filho com a namorada, com quem pretende se casar em breve. Sua mãe é paraibana, tem ensino médio completo, trabalha como encarregada e tem renda mensal de aproximadamente R\$2.000,00 (dois mil reais). Afirma que não tem nenhuma relação com o pai, que é natural de Minas Gerais e trabalha como mestre de obras, confidenciando que, embora não deseje mal a ele, não o considera como parte de sua família. Fábio trabalha sem carteira assinada como assistente técnico em uma loja de celulares, dedicando cerca de 60h por semana e recebendo salário mensal de aproximadamente R\$1.000,00 (mil reais), com o qual mantem o filho e ajuda a mãe. O participante nunca estudou em escola particular, tendo cursado todo o ensino fundamental em uma mesma escola pública de Santa Maria. Quanto ao ensino médio, cursou na modalidade regular de ensino o primeiro ano, nos turnos matutino e noturno, tendo reprovado algumas vezes. Concluiu o primeiro ano do ensino médio na EJA e voltou ao ensino regular, no turno noturno, para cursar a segunda série, tendo sido reprovado por faltas. De volta à EJA, cursa a segunda etapa do terceiro segmento, equivalente à segunda série do ensino médio. Parou algumas vezes de estudar, por curtos períodos de tempo, e ficou 1 ano fora da escola, sem estudar, devido às dificuldades de conciliar estudo e trabalho. Fábio tem celular, computador e acesso diário à internet, em casa, no trabalho e via celular, afirma permanecer conectado muito tempo por dia e participa de redes sociais.

Guilherme (19 anos)

Guilherme (Gm) tem 19 anos, é pardo, brasileiro, morador de Santa Maria, solteiro e cristão. O participante mora com mãe, que é natural de Minas Gerais, evangélica, doméstica, tem renda mensal de R\$1.100,00 (mil e cem reais) e ensino fundamental incompleto. O pai é paraibano, não pôde estudar, tendo o ensino fundamental incompleto, e é pedreiro, mas atualmente trabalha na roça da família, que fica em Goiás, onde vive durante quase todo o ano, cuidando de pequenas plantações e alguns animais, e da qual auferir renda mensal suficiente apenas para o custeio e permanência no lugar. O jovem trabalha como instalador eletrônico, por cerca de 30 horas semanais, recebendo renda mensal não declarada com a qual ajuda os pais no custeio da família. Nunca estudou em escola particular, toda a sua trajetória escolar se deu em escola pública. Estudou até a sexta série do ensino fundamental na modalidade regular de ensino, nos turnos matutino e vespertino, tendo reprovado algumas vezes por falta, e, para concluir essa etapa de ensino, por conta da idade, foi estudar na EJA. Cursa a segunda etapa do terceiro segmento da EJA, equivalente à segunda série do ensino médio. Ficou 1 ano fora da escola, sem estudar, para morar com o pai e ajudar com a lida na roça e alguns outros períodos, não especificados, em que abandonou os estudos. Guilherme

não tem celular por escolha, tem computador e acesso à internet em casa, afirma permanecer conectado por cerca de duas horas diárias e participa de apenas uma rede social.

Hiago (18 anos)

Hiago (Hm) tem 18 anos, é pardo, brasileiro, solteiro, evangélico. O participante mora na Santa Maria desde a primeira infância com os pais e duas irmãs. A mãe é baiana, ascensorista, tem renda mensal de R\$1.800,00 (mil e oitocentos reais) e ensino superior completo. O pai é natural de paulista, pintor, tem renda mensal e cerca de R\$2.500,00 (dois mil e quinhentos reais) e ensino fundamental incompleto. O jovem tem um estágio em um órgão público do executivo federal, com carga de 20h semanais, e atua como trabalhador informal sempre que possível e em diversas atividades, despendendo até 40h semanais, para auferir renda mensal de aproximadamente R\$1.500,00 (mil e quinhentos reais) com a qual ajuda os pais em casa e garante o custeio de suas despesas pessoais. Nunca estudou em escola particular, toda a sua trajetória escolar se deu em escola pública. Cursou na modalidade regular de ensino, nos turnos matutino, vespertino e noturno, até a segunda série do ensino médio, tendo reprovado algumas vezes. É a primeira vez que estuda na Educação de Jovens e Adultos e cursa a segunda etapa do terceiro segmento, equivalente à segunda série do ensino médio. Não ficou nenhum tempo fora da escola, sem estudar. Hiago tem celular, computador e acesso diário à internet, em casa, no trabalho e via celular, afirma permanecer conectado cerca de 10 horas semanais e participa de redes sociais.

4.2.3 Divisão temática

A divisão temática é apresentada no quadro 6 e indica os temas abordados pelo grupo.

Quadro 6 – Divisão temática: GD “Contrariando as estatísticas”

BLOCO TEMÁTICO	INÍCIO	TÉRMINO	DURAÇÃO
Trajatória escolar	0min 10seg	06min 02seg	5min 52seg
Família/Meio social	6min 2seg	14min 49seg	8min 47seg
Tempo Livre / Trabalho	14min 49seg	19min 23seg	4min 34seg
EJA 1	19min 23seg	24min 34seg	5min 11seg
EJA 2	24min 34seg	32min 04seg	7min 30seg
Projetos de futuro	32min 4seg	43min 56seg	11min 52seg
Juventude	43min 56seg	50min 53seg	6min 57seg
EJA / Ensino Médio / Enem	50min 53seg	55min 20seg	4min 27seg
Outros	55min 20seg	1h 16min 20seg	21min

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa.

4.2.4 Passagem inicial – Trajetória Escolar

A passagem inicial do grupo, intitulada “Trajetória escolar”, visa compreender as experiências e os percursos escolares dos estudantes até chegarem ao ensino médio e durou 5min 52seg.

- 1 **Y1:** Então (.) a primeira coisa que vamos fazer o seguinte (.) vamos
2 começar falando sobre a escola (.) a vida de vocês na escola (.) a
3 trajetória escolar como foi para vocês, quais foram as experiências que
4 vocês viveram, como foi pra vocês até chegar no Ensino Médio,
5 **Fm:** é pra mim foi tranquilo (1) até a quinta série
6 **Y1:** @é@
7 **Fm:** @depois da quinta série eu desandei (3) aí eu voltei ao ritmo (.) o quê
8 (1) na oitava. da oitava em diante que eu voltei a estudar direito (2)
9 mas da quinta a oitava foi só dando trabalho (1) aí eu parei de estudar
10 na sexta série, fiquei um ano sem estudar, na oitava parei de novo. Aí
11 na oitava eu parei e voltei no noturno, foi no EJA lá no 316 (.) aqui na
12 Santa Maria (.) aí lá eu ainda tive que fazer só uma matéria da sétima
13 que eu -tava devendo matemática (.) aí parei também, porque era só
14 uma matéria eu parei de ir (1) aí a professora gentil me passou aí eu
15 fiz a oitava e aí foi que deu para estudar tranquilo mas (2)
16 **?m:** pendurado nessa matéria né
17 **Fm:** aqui é tranquilo (.) só é meio puxado, porque por ser EJA todo mundo
18 já -tá vamos se dizer assim velho, né, atrasado, podia ser mais fácil (.)
19 os professores podiam dar uma facilitada @1@
20 **TD:** @3@
21 **Fm:** colocando em conta que todo mundo, a maioria (.) é a maioria, mas
22 quase todo mundo trabalha (.) é puxado,
23 **Gm:** sou eu? bom, pra mim foi o seguinte, eu (.) na sexta série eu
24 reprovei(.) porque eu já não ia mais para a escola né, e aí eu fiquei um
25 ano sem estudar (.) porque eu fui morar com o meu pai lá na (.) ele
26 tinha uma fazenda lá em Goiás (.) eu fiquei lá esse tempo com ele (1)
27 E aí eu voltei aí como já não pode estudar mais no regular pela idade
28 né, eu fui para a noite(1) aí nisso eu ia um semestre passava e no outro
29 eu tirava as minhas férias (.) eu parava @né@ Aí eu ficava nisso, aí eu
30 fiz a sexta e fui a sétima (.) aí parava, aí fazia a sétima e parava, aí
31 fazia a oitava (1) Aí quando eu fiz a oitava não parei mais agora eu tô
32 indo (.) fiz o primeiro o segundo e eu acho tranquilo o ensino do EJA
33 (2)
34 **Hm:** é (.) o ensino fundamental foi bem de boa também (.) achei tranquilo
35 aí (2) né tipo na sétima eu quase reprovei mas eu passei, (.) aí quando
36 eu cheguei no primeiro ano aí a gente começa a fazer umas besteiras
37 de moleque novo que não conhece as coisas né, começa começa se
38 envolvendo aí (.) aí eu parei (1) eu parei aí eu fiz de novo o primeiro
39 ano no ano seguinte (.) aí eu passei de boa (1) aí esse ano eu -tava
40 fazendo o segundo ano regular só que já -tava reprovado também aí eu
41 mudei pro EJA (.) pra ver se @passa@
42 **?m:** @1@

A entrevistadora Y1 inicia o tema introduzindo uma pergunta aos jovens acerca de como foi a trajetória escolar de cada um deles, ressaltando o interesse nas experiências vivenciadas até a chegada ao ensino médio.

Fábio inicia a conversa afirmando que sua trajetória escolar foi tranquila até a quinta série, tendo desandado depois disso, somente voltando a estudar direito da oitava série em diante, na EJA, depois de uma “professora gentil” tê-lo passado de ano. O jovem afirma que na EJA é puxado e que poderia ser mais fácil, devido ao fato de os estudantes serem velhos, atrasados e trabalhadores.

Guilherme narra que, na sexta série, reprovou por não ir à escola e ficou um ano sem estudar, porque foi morar com o pai na fazenda em Goiás. O jovem afirma que, quando voltou, não pôde estudar no regular devido à idade e, por isso, passou a estudar a noite na EJA, cujo ensino ele acha tranquilo. Alternava um semestre de estudos e um semestre de férias até concluir a oitava série e segue estudando continuamente a partir daí.

Hiago diz que achou o ensino fundamental tranquilo, não tendo reprovado até o primeiro ano do ensino médio, quando começou a “fazer umas besteiras de moleque novo” e parou de estudar. No ano seguinte, conseguiu concluir o primeiro ano. Iniciou o segundo ano na modalidade regular, mas, por já estar reprovado, mudou para a EJA para “ver se passa”. O estudante afirma que o que mais “poda” é o trabalho e as faltas e “acaba que é puxado”.

- 43 **Hm:** é mas tipo (.) é a questão que se falou também né aqui tipo o que poda
 44 mais é o trabalho, né, e as faltas (.) porque tipo o cara vai trabalha, ali
 45 e também tem outras coisas pra fazer na rua né, (.) tipo a vida do cara
 46 num é só trabalho e estudo (.) ele tem outras responsabilidades fora
 47 daqui como todo mundo (.) aí tipo, acaba que vem os trabalhos e a
 48 pessoa fica sem tempo, aí é acaba que é puxado (.) e as faltas também
 49 né, tipo eu chego no segundo horário quase sempre(.) às vezes terceiro
 50 e assim por diante (1).
 51 **Fm:** é(.) conciliar escola e trabalho é o que é mais cansativo (1).
 52 **Gm:** °é complicado véi°(.)
 53 **Fm:** no meu trabalho mesmo num tem como eu pegar declaração (.) eu
 54 trabalho como vendedor e assistente técnico(.) mexo com celular (0 eu
 55 praticamente sou o dono da loja porque o dono da loja nem vai lá (.)
 56 que declaração que eu vou dar na escola? não tenho declaração num
 57 rola (.) aí eu tenho que conversar com o professor(.) o professor que
 58 entender (.) bem, o que não entender (.) é falta e eu não posso fazer
 59 nada.
 60 **Hm:** é tipo isso aí também, essa questão da declaração né,
 61 **Fm:** ↳no primeiro ano eu estudei com ele também com o Hm lá na *escola*
 62 A @reprovamos.@
 63 **TD:** @2@

Fábio diz que conciliar escola e trabalho é o que é mais cansativo, por conta de dificuldade de apresentar declaração de trabalho, já tendo fugido da escola muitas vezes por conta do cansaço. Guilherme e Hiago concordam com as falas de Fábio.

Fábio afirma que estudou com Hm na primeira série do ensino médio, na modalidade regular, no turno noturno, período em que fugia das aulas porque não aguentava mais o cansaço. O estudante diz que na EJA é mais tranquilo porque os estudantes saem às 22h30,

enquanto no regular saiam às 23h. Fábio questiona os demais colegas quanto ao número de aulas do regular e Hm responde que no regular são 6 aulas e na EJA são 5 aulas por noite, o que é confirmado por Guilherme.

- 64 **Fm:** †reprovei (.) eu sou sincero(.) eu fugia da escola todo dia por causa do
 65 cansaço(.) fugia não, né, eu tô falando assim ia embora(.) porque dava
 66 nove horas já não aguentava mais o cansaço e ia embora (.) aí quando
 67 foi bem (.) eu fui, fui, fui (.) tinha condições de passar, mas quando foi
 68 bem no finalzinho parei de ir de vez (1) fiquei só em casa(.) aí foi que
 69 eu vim para cá. aí aqui eu vim para cá no começo do ano (.) é, no
 70 começo desse ano eu já vim pra cá(.) foi bem tranquilo, passei com
 71 nota boa e tudo (1) já era bem mais tranquilo aqui (.) que aqui sai dez
 72 e meia, lá saia (.) o quê? onze horas.
 73 **Hm:** °e aqui são cinco né (.) aulas. no regular é seis né(.)°
 74 **Fm:** é isso aí (.)
 75 **Gm:** né (.)
 76 **Fm:** faz as perguntas que -cê tem pra fazer

A pergunta inicial introduzida pela entrevistadora foi seguida de outras duas, que figuraram como a explicação imediata da primeira questão, tendo como objetivo suscitar que os jovens contassem sobre suas trajetórias escolares, indicando como foram suas experiências e como foi a chegada ao ensino médio, a fim de que as narrativas partissem do contexto escolar e possibilitassem a interface com os demais assuntos relevantes para a pesquisa.

Fábio declara que a sua trajetória escolar foi tranquila até a quinta série, a partir de quando começou a perder o rumo, o que incluiu mal comportamento, reprovações e abandonos, perdendo o ritmo dos estudos regulares e só retomando-o na oitava série. Segundo ele, só voltou a estudar de forma adequada quando, matriculado na EJA para cursar uma disciplina pendente para a conclusão da sétima série, foi aprovado para a oitava série, o que ele sugere ter acontecido por gentileza da professora e não por mérito, já que parou de frequentar as aulas. O estudante avalia que estudar na EJA é difícil e sugere que deveria ser mais fácil, tendo em vista que público-alvo dessa modalidade de ensino é formado por estudantes mais velhos e atrasados em relação à adequação idade-série e, inclusive, considerando o fato de a maioria trabalhar, apontando que os professores poderiam facilitar o processo de ensino-aprendizagem e, possivelmente, aprovação.

Guilherme declara que reprovou na sexta série por faltar às aulas e ficou um ano sem estudar, porque foi morar com o pai na fazenda em Goiás. O jovem afirma que, quando voltou para retomar os estudos, foi compelido a matricular-se na EJA, cujo ensino ele acha tranquilo, por acreditar não poder mais estudar na modalidade regular em razão da idade, o que corrobora o senso comum muito repetido no ambiente escolar de que o estudante fora do fluxo idade-série, com mais de 15 anos, precisa necessariamente estudar na EJA. Guilherme

declara que, na EJA, alternou até a oitava série entre semestres em que estudava e semestres em que tirava férias, aproveitando a estruturação da modalidade em semestres letivos e não em anos.

Hiago avalia que a sua trajetória escolar no ensino fundamental foi tranquila até que começou a fazer besteiras quando ingressou no ensino médio, envolvendo-se com coisas que não conhecia por ser novo e inexperiente. O estudante declara que cursou até a segunda série do ensino médio na modalidade regular, transferindo-se para a EJA quando percebeu que já estava reprovado, objetivando encontrar mais facilidade para alcançar a aprovação. Hm afirma que o trabalho limita o desempenho escolar na EJA, ocasionando ausências às aulas, atrasos constantes, cansaço e falta de tempo para cumprir demandas escolares e responsabilidades da vida pessoal.

Fábio corrobora a fala de Hiago, salientando que conciliar escola e trabalho é o mais cansativo e que, muitas vezes, os estudantes não conseguem apresentar formalmente declaração do trabalho para obterem tratamento particularizado na escola. O jovem exemplifica contando que, no seu caso, não consegue apresentar declaração à escola por ser praticamente o responsável pela loja em que trabalha. Fábio esclarece que precisa recorrer a conversas informais com os professores na tentativa de não ser prejudicado pelas faltas causadas pelo trabalho e revela que alguns entendem e outros não.

Hiago afirma também enfrentar dificuldade para apresentar declaração de trabalho à escola. Os dois jovens estudaram juntos na primeira série do ensino médio regular, no turno noturno, em uma escola da cidade, no ano em que reprovaram, o que justifica a cumplicidade entre ambos e indica que experiências importantes foram compartilhadas. Fábio rememora que ia embora mais cedo da escola, faltando aulas, devido ao cansaço que sentia por ter que estudar à noite depois de um dia de trabalho e aponta que na EJA essa rotina é mais tranquila pelo fato de a carga horária ser menor. Os participantes chegam à conclusão de que o ensino médio no regular noturno tem 6 aulas diárias, com encerramento do turno às 23h, e que o ensino médio na EJA no noturno tem 5 aulas diárias, encerrando o turno às 22h30.

Os jovens detalham suas trajetórias escolares dando ênfase às experiências vivenciadas no ensino fundamental e refletem acerca da EJA e das dificuldades enfrentadas por eles para permanecerem estudando. O grupo evidencia que o ensino fundamental foi tranquilo, apesar de reprovações e desistências/abandono escolar. A EJA configura-se como uma alternativa que viabiliza a retomada dos estudos e a conclusão da educação básica, tendo em vista que parte significativa do seu público-alvo trabalha e a dificuldade de conciliar estudos e trabalho.

4.2.5 Ensino Médio/EJA

Considerando as idades dos jovens participantes do GD e as trajetórias escolares compartilhadas em passagens anteriores, as perguntas elaboradas objetivaram apurar mais minuciosamente os motivos que contribuem para a vinda desses jovens estudantes para a EJA e como é a vivência deles na modalidade de ensino. Para isso, a entrevistadora busca esclarecer o contexto em que as questões estão inseridas e demanda dos participantes a produção de narrativas fundamentadas nas experiências e nos caminhos trilhados por eles até o momento.

- 112 **Y1:** e aí vocês (1) como que é a vida na EJA (.) quais os motivos que
 113 trazem vocês pra EJA? porque vocês são jovens tem idade inclusive
 114 pra -tá no regular se quiserem, mas vocês estão, na EJA (.) quais os
 115 motivos que vocês têm quais as experiências de vocês que trouxeram
 116 pra cá,
 117 **Fm:** é a melhor solução né? pra quem -tá atrasado, pra quem não tem
 118 tempo, (.) porque a gente trabalha de dia é o que a gente já -tá
 119 cansando de falar aqui a gente só fala sobre isso a gente trabalha o dia
 120 @inteiro@
 121 **Td:** L@2@
 122 **Fm:** aí a noite tem ensino regular a noite mas pô (.) tu vai estudar o ano
 123 todinho pra fazer uma série só, (.) em seis meses eu posso fazer uma
 124 série no EJA que é super mais tranquilo (.) os professores são super
 125 mais tranquilos não é aquela rigidez toda (.) todo mundo (.) aqui é só
 126 todo mundo com 18 anos todo mundo cabeça feita -cê num ver
 127 ninguém brigando em escola essas frescuras que tem aí (.) geralmente
 128 tem no ensino regular né (.)
 129 **Gm:** °com certeza°.
 130 **Fm:** aqui não (.) tem todo mundo é cabeça feita todo mundo maior de idade
 131 aqui é realmente pra quem quer ou você foca nos estudos e estuda ou
 132 você não vem pra escola porque não tem outra opção você não vai vir
 133 pra bagunçar, pra ficar conversando, (.) ou você estuda ou você estuda
 134 (1) aqui é bom por isso também é uma solução rápida (2)
 135 **Gm:** é que nem a questão mesmo que ele falou do trabalho (.) quando a
 136 gente trabalha durante o dia assim a gente -tá o dia todo ocupado então
 137 a gente às vezes é (.) prefere estudar a noite por conta disso o trabalho
 138 e a gente num deixar os estudos de lado é a gente tentar né, aí (.) eu
 139 estudo hoje a noite também (.) por conta da idade por ser de maior né
 140 (.) e também não dava pra mim -tá estudando mais no regular numa
 141 série um ano todinho fazer uma série e aí eu tô estudando no EJA pela
 142 (.) -cê fazer duas séries num ano né e aí eu optei por estudar a noite
 143 por conta disso e continuar trabalhando durante o dia (.)

Fábio propõe que estudar na EJA “é a melhor opção” para aqueles que tiveram a trajetória escolar atrasada, de alguma forma, ainda que pouco, em relação ao percurso e à adequação idade-série normatizados e para aqueles que não têm tempo em razão do trabalho, que é o caso do grupo. O jovem descarta o ensino regular noturno, cuja organização letiva se dá em anualidade, como uma opção tangível, devido às especificidades da EJA que a validam

como uma solução rápida e ideal, entre elas a oferta de período letivo semestral e o público-alvo a que está destinada, e, ainda, ao fato de a modalidade inculcar maior seriedade à tarefa de estudar e se dedicar aos estudos.

Guilherme concorda com as ideias apresentadas por Fábio e as desenvolve, afirmando que o grupo prefere estudar a noite por conta do trabalho e da duração da EJA, o que se apresenta como uma forma de conciliar trabalho e estudo e continuar tentando concluir o ensino médio. O estudante salienta que a idade também é um determinante para a migração para a EJA, principalmente com o alcance da maioridade.

- 144 **Hm:** ah é tipo eu penso assim que o ensino regular em questão de
 145 conhecimento é disparado, melhor né (.) mas tipo em contrapartida
 146 como aqui a gente fala a gente trabalha tem responsabilidades né (.) aí
 147 acaba que o ensino regular fica=fica viável mas não tão viável, quanto
 148 o EJA entendeu (.)
 149 **Gm:** É e aí a gente cai no EJA.
 150 **Fm:** eu já (.) assim numa parte eu discordo assim de o EJA não ter o
 151 mesmo ensino que o ensino regular. eu acho sim que é a mesma coisa
 152 (.) a diferença que tem é pouca só é mais correria porque é seis meses
 153 é mais correria porque o professor tem que “eu vou explicar isso aqui”
 154 (.) o tempo dele é muito curto entendeu são só seis meses porque o
 155 professor que -tá lá há um ano no ensino regular ele pode (.) ele tem
 156 mais tempo pra ensinar ele pode ensinar mais tópicos que são coisas
 157 diferentes aqui eles ensinam tudo só ensinam num tempo mais=mais
 158 corrido (.) então você tem que saber aproveitar de uma forma melhor
 159 (1) mas eles ensinam tudo numa forma muito boa igual o regular pra
 160 mim não tem diferença.
 161 **Gm:** é eu acredito que algo bem resumido eles passam pra gente e (.) que
 162 (1) por mais que a gente termine aqui a gente ainda tem que continuar
 163 chegar em casa e pesquisar porque a gente sabe que é corrido né,
 164 porque eles não vão passar algo que se passaria no regular a noite da
 165 mesma forma tem que ser um pouco mais acelerado que nem ele falou
 166 (.) eu acho que o que eles passam inteiramente lá eles passam
 167 resumidamente pra gente eu acho que funciona dessa forma aí a gente
 168 tem que (.)
 169 **Fm:** É isso é mais isso aí é igual ele falou é mais resumido.
 170 **Hm:** é mas tipo assim (.) pega (.) de 70 a 80% do ensino regular né, do que
 171 em relação ao ensino regular mas o regular ele pega mais eu acho que
 172 ele pega mais e também porque tipo assim tem muitas pessoas que
 173 pararam de estudar há muitos anos e aí os caras volta aí tipo num tem
 174 como você passar aquele mesmo conteúdo
 175 **Gm:** É
 176 **Hm:** É daquela pessoa que já teve aquela formação,
 177 **Gm:** É
 178 **Hm:** É aí eles voltam, um pouco e vem trazendo aí nisso acaba que eles
 179 perdem um pouco que o regular já começa de um ponto e puxa até o
 180 outro
 181 **Gm:** É aham
 182 **Hm:** É eles pega lá atrás e puxa até acho que a metade do que o regular
 183 puxa entendeu?
 184 **Gm:** aham (.)
 185 **Hm:** É por isso que eu acho que no meu ponto de vista ele não é tão
 186 eficiente (.)
 187 **Fm:** isso é verdade porque tem muita gente que vem pro EJA também tipo
 188 **Gm:** É que parou

- 189 **Fm:** cinco anos sem estudar (.) tem gente lá na sala que parou no primeiro
 190 ano e que -tava estudando no primeiro ano no semestre passado
 191 comigo que -tava há sete anos sem estudar?
 192 **Hm:** L°precisa puxar aquela revisão né°
 193 **Fm:** L a pessoa vem aqui e o que o professor explica lá no quadro é baque
 194 a pessoa num lembra
 195 **Hm:** L uhum
 196 **Fm:** a pessoa olha pro quadro e fala “oxe eu nunca vi isso na minha vida”
 197 mas viu há sete anos atrás
 198 **Hm:** L é
 199 **Gm:** às vezes já fala “pó eu já vi isso aqui mas não sei mais nem pra onde
 200 vai”
 201 **Fm:** L isso é um pouco isso é um pouco complicado em questão disso é
 202 um pouco complicado mas é a questão de se adaptar se a pessoa se
 203 esforçar também ela consegue (.) pra quem quer a madrugada vira dia.

O grupo discute assuntos relacionados à temática proposta, como as especificidades da EJA e do regular, a relação da modalidade de ensino com a conciliação do trabalho e dos estudos, o público-alvo de cada modalidade e as diferenças e as semelhanças entre os conteúdos a serem trabalhados no regular e na EJA, e avalia as modalidades de acordo com as suas experiências e percepções.

Quanto à avaliação do regular e da EJA e ao debate acerca das diferenças e semelhanças entre as modalidades, o grupo estabelece relação dialética e desenvolve tese, antítese e síntese, que culminam em conclusão considerada verdadeira sobre a temática.

Hiago apresenta a tese de que o ensino regular, no que se refere à promoção do conhecimento, tem qualidade superior à da EJA, mas se torna menos viável que ela devido às dificuldades para a conciliação com trabalho e responsabilidades.

Fábio anuncia antítese à proposição de Hiago, afirmando que a EJA e o regular têm o mesmo ensino e qualidade e argumentando que o que difere as duas modalidades é a redução da carga horária, que imprime maior celeridade ao processo de ensino-aprendizagem e exige mais comprometimento por parte de professores e estudantes. O jovem avalia positivamente os professores da EJA, esclarecendo que eles ensinam de uma forma muito boa e com presteza.

Os estudantes Guilherme e Hiago elaboram a proposição de Fábio e o grupo chega à conclusão de que a rapidez exigida pela EJA, por conta da limitação de tempo, ocasiona a redução daquilo que será ensinado na modalidade em comparação àquilo que é apresentado no regular, promovendo uma versão resumida de conteúdos programáticos e disciplinas e exigindo, inclusive, maior dedicação e aprofundamento dos estudos fora da sala de aula. Os jovens salientam que a EJA também atende estudantes que, muitas vezes, estão há muito tempo sem estudar e, por isso, requerem revisões para a garantia da obtenção de requisitos básicos para o acesso a novos conteúdos, o que não acontece com frequência no regular e

impacta no curso das aulas. Tais especificidades fazem com que, segundo o grupo, o regular seja mais eficiente, enquanto a EJA apresenta-se como mais eficaz.

A EJA se apresenta para o grupo como a “melhor solução” para aqueles que precisam conciliar estudo e trabalho e estão “atrasados”. O discurso dos jovens indica que as especificidades da EJA atendem às necessidades daqueles que trabalham e estudam e precisam concluir mais rapidamente o ensino médio, não concluído no curso considerado normal e conforme adequação idade-série, funcionando como uma maneira de a jornada na educação formal não ser pesada e dificultosa a ponto de suscitar o abandono escolar.

Para esses jovens, além da possibilidade de cursar as aulas no noturno, por conta das atividades profissionais desempenhadas no diurno, o primordial é que a EJA ofereça celeridade, tendo em vista que organiza o período letivo em semestres, garantindo que em um ano o estudante consiga cursar duas séries, enquanto no regular cursaria apenas uma, e, assim, solução para o problema do atraso escolar que eles sentem que têm. Os estudantes lidam constantemente com a sensação de que estão muito atrasados e de que, por isso, precisam correr para recuperar qualquer tempo possível, com a esperança de voltar para a trajetória considerada regular e que atinja as expectativas sociais para a idade deles.

O currículo da EJA ligado à definição do que ensinar, como ensinar, por que ensinar e pra quê ensinar, tanto o currículo prescrito quanto o praticado, contribui para tornar a modalidade mais voltada para a consideração da realidade do estudante trabalhador, que vai para a escola depois de um dia inteiro dedicado aos serviços profissionais, diferentemente do regular, que não tem esse ponto prescrito ou normatizado. Essas premissas podem ser percebidas nas falas dos estudantes, que afirmam que “no EJA é super mais tranquilo”, “os professores são super mais tranquilos”, “não é aquela rigidez toda”.

Outro ponto importante que foi assinalado pelo grupo é a definição do público-alvo a ser atendido em cada modalidade de ensino da educação básica. O grupo avalia os estudantes da EJA como mais maduros e responsáveis, “aqui é só todo mundo com 18 anos, todo mundo cabeça feita”, o que é justificado pela ausência de brigas, intrigas e “frescuras” muito comuns ao ensino regular, e notabiliza a inviabilidade de permanecer no ensino regular após o alcance da maioridade, sugerindo que esse espaço não os suporta mais, não é mais destinado a eles, àqueles que tem já completaram 18 anos.

Fica evidente que o grupo acredita que a realidade deles, que já envolve trabalho e responsabilidades, não possibilita que eles permaneçam no regular, sendo direcionados para a EJA, que é a modalidade destinada a eles, o que também indica a abreviação da juventude e automática transição para a vida adulta. Os estudantes salientam que os desafios enfrentados

para a permanência na escola, associados às responsabilidades da vida adulta, fazem com que o estudante da EJA esteja mais comprometido e focado nos estudos e, assim, não se envolva tanto com bagunças e conversas, tendo em vista que “ou você estuda ou vou estudar”, pois, se você não está interessando em estudar, “você não vem pra escola”.

A questão da valoração do regular e da EJA está presente no discurso do grupo e promove a elaboração de orientações que compõem o quadro de referência que direciona a discussão. Os participantes indicam, inicialmente, que, embora menos viável do que EJA, no que se refere à “questão de conhecimento”, o ensino regular demonstra uma enorme vantagem qualitativa. No entanto, a tese é negada e ocorre a promoção de síntese, que culmina na orientação conclusiva de que as modalidades de ensino em questão são distintas, apresentam especificidades, mas não podem ser hierarquizadas do ponto de vista da qualidade, pois a brevidade da EJA e o atendimento a pessoas que estão há algum tempo sem estudar exigem dela a adoção de dinâmica diferente da do regular.

O grupo afirma que os professores e os estudantes da EJA precisam de maior dedicação e presteza para que o curto período disponível para ensino e aprendizagem seja aproveitado da melhor maneira possível, o que faz com que haja a necessidade de regressão para o desenvolvimento de competências e habilidades indispensáveis relacionadas aos currículos de séries anteriores, de compressão dos conteúdos programáticos de cada período letivo efetivamente abordados em sala de aula e de agilização das atividades pedagógicas. A EJA exige do estudante mais autonomia para a gestão de sua vida acadêmica, sendo importante ampliar o aproveitamento dos momentos de estudos vivenciados no ambiente escolar e fora dele.

Os estudantes parecem lastimar o fato de não terem, na EJA, acesso completo aos mesmos conteúdos do regular e abordados com a mesma complexidade, fazendo que, ainda que eles entendam como necessária a estadia na modalidade noturna, a sensação de que perderam ou perdem por não concluir o ensino médio no regular esteja sempre presente. É possível afirmar que a dicotomia entre melhor e pior foi superada na avaliação das modalidades, mas suscitou discussão que levou à orientação de que, para o grupo, a EJA “não é tão eficiente”, se comparada ao regular, embora possa ser considerada mais eficaz, por atender ao propósito dos estudantes.

Por fim, a fala de Guilherme, afirmando que “a gente cai na EJA”, direciona o entendimento de que não podemos considerar que esses estudantes escolheram estar na EJA, que fizeram uma opção clara e consciente por estudar nessa modalidade, mas, sim, que eles sucumbiram a isso, que foram conduzidos à EJA como alternativa viável para a conclusão do

ensino médio diante de suas condições de vida e tiveram que se adaptar às particularidades que encontraram.

- 249 **Y1:** e vocês como estudantes da EJA vocês já sentiram em algum
 250 momento algum tipo de discriminação ou tratamento diferenciado
 251 quando você fala que é estudante da EJA, (.)
 252 **Gm:** ah (.) tipo fora da escola(.)
 253 **Y1:** é (.)
 254 **Fm:** fora da escola sim (.)
 255 **Hm:** L é
 256 **Fm:** eu já escutei gente falando “ah estuda no EJA num é a mesma
 257 educação? num é a mesma coisa” “ah esse faz EJA” é porque a
 258 pessoa não é o que ela pensa, entendeu é o que -tá formado na cabeça
 259 dela num é ela num viu ela num sabe qual é a realidade então é algo
 260 que ela faz na mente dela “ah é EJA(.) a pessoa -tá fazendo duas
 261 séries em um ano e isso isso num existe (.) isso é algo de outro
 262 mundo (.) a pessoa num -tá aprendendo, num -tá estudando, isso é só
 263 um um jeitinho de ter um diploma” não **é isso** se a pessoa ela vim pra
 264 cá e ver qual é a realidade, ela vai ver que realmente não é o que ela
 265 pensa entendeu a discriminação que eu vejo é essa a minha mãe tinha
 266 essa discriminação(.) aí ela na base da conversa da **briga** do @tapa, a
 267 gente@
 268 **Td:** @3@
 269 **Fm:** a gente ela ela passou a entender também porque a minha esposa
 270 convive muito? com ela também estuda aqui (.) então ela começou a
 271 ter uma ideia de como as coisas são entendeu aqui no EJA (.) pra
 272 mim não tem diferença (3)

Os estudantes compartilharam experiências vivenciadas na EJA e abordaram de maneira breve a relação entre a modalidade e a condição social do grupo. Buscando compreender como os jovens se relacionam com o fato de estarem na EJA, se isso impacta as suas relações sociais e se eles percebem terem sofrido ou não algum tipo de discriminação por isso, a entrevistadora apresentou uma pergunta que suscitasse narrativas acerca do tema.

Fábio constata que fora da escola já sofreu discriminação por ser estudante da EJA, indicando que as falas discriminatórias, geralmente, estão associadas às convicções advindas do senso comum de que a educação ofertada pela modalidade tem qualidade inferior àquela ofertada pelo ensino regular e de que os estudantes são desinteressados e/ou envolvidos com a bandidagem. O jovem afirma que a avaliação depreciativa da EJA está arraigada no inconsciente coletivo e é reproduzida pelos indivíduos sem uma análise minimamente fundamentada, acrescentando que sua mãe pensava da mesma forma e teve suas convicções revistas a partir do convívio com estudantes da EJA.

- 273 **Hm:** é eu vejo é tipo assim tipo como -cê falou né tem uma discriminação
 274 isso é discriminação por exemplo -cê vai falar com um cara tipo um
 275 patrão seu né, -cê vai em uma entrevista sei lá alguma coisa assim um
 276 cara de um patamar mais elevado que tipo num mora aqui na Santa
 277 Maria talvez(.) aí tu vai -cê vai conversar sobre os estudos com o cara
 278 aí -cê fala “pô não curso EJA” os cara vai olhar pra tu e já vai falar

- 279 né(.) ou ele vai falar sempre duas coisas né, tipo(.) vai falar sempre
 280 que o ensino num num é a mesma coisa e às vezes ele vai te
 281 discriminar vai falar “pô você -cê então” e aí o cara fala assim “não eu
 282 moro na Santa Maria” e aí os caras vai falar “vixi ah esse aí é o
 283 moleque é meio metido a bandidinho” que num sei o que e tal (.) Já vi
 284 essa discriminação também entendeu mas tipo assim (.) às vezes tipo
 285 assim é pode ser que rola com uma parte pode ser que rola com muitas
 286 pessoas isso aí né mas tipo num é todo mundo tem muitas pessoas que
 287 -tá no EJA pelas dificuldades(.)
 288 **Fm:** geralmente rola essa parada mesmo de discriminação pelo lugar onde
 289 a gente mora (.) a gente é morador da Santa Maria
 290 **Hm:** L e cursa o EJA os cara já fala “vixi”
 291 **Fm:** L é periferia a gente é morador da periferia aí cursa o EJA aí o cara já
 292 vai olhar e fala “vixi, -tá fazendo o EJA porque num estudou -tá
 293 atrasado”
 294 **Hm:** L é
 295 **Fm:** L num sei o quê. mas nem sabe do teu passado num sabe o que tu
 296 viveu num sabe (.) julga só julga entendeu,
 297 **Gm:** L °achismo né véi°
 298 **Fm:** é
 299 **Gm:** L é tipo as vezes a pessoa nem sabe a tua antecedência só(.)
 300 **Fm:** só fala (.)
 301 **Hm:** discrimina porque o cara é morador de periferia fala “não, -tá atrasado,
 302 porque num estudou aí -tá correndo atrás agora no EJA” não (.)
 303 também=também estamos correndo atrás do atraso que a gente teve às
 304 vezes por consequência nossa às vezes dos nossos atos às vezes por
 305 consequência da vida porque eu não sei da vida dele e nem da dele eu
 306 não sei das dificuldades deles dois entendeu (.) cada um tem um (.)
 307 tem uma realidade diferente (1) mas é isso a discriminação é
 308 basicamente essa (3)

Hiago concorda que existe discriminação e conta que a percebe no mercado de trabalho e, principalmente, quando está em contato com pessoas que não são moradoras da Santa Maria. O estudante elabora a proposição de Fábio, salientando que, comumente, as pessoas propagam duas afirmações quando sabem que um jovem de periferia é estudante da EJA: que o ensino da modalidade é de qualidade inferior e que o estudante é “metido a bandidinho”. No entanto, o jovem destaca que, embora possa haver estudantes da EJA envolvidos com criminalidade, essa realidade não pode ser generalizada, indicando que “tem muitas pessoas que -tá no EJA pelas dificuldades”.

Fábio e Guilherme validam a proposição de Hiago, corroborando a orientação de que a discriminação que eles experimentam está, essencialmente, associada ao lugar em que moram, ao fato de serem moradores de Santa Maria, tendo em vista que se trata de periferia e que a cidade e seus habitantes são alvo de marginalização e segregação social, sem qualquer chance de sobreposição dos pré-julgamentos a que estão destinados. Fábio salienta que a EJA proporciona que eles possam dirimir o atraso escolar a que estão sujeitos “às vezes por consequência nossa às vezes dos nossos atos às vezes por consequência da vida”.

Suscitado a pensar sobre a possível discriminação do estudante da EJA, o grupo aborda assuntos como o desconhecimento coletivo acerca de como é a modalidade, o preconceito, inclusive por parte da família de estudantes e do mercado de trabalho, e a discriminação do meio social em que estão inseridos associada a estudar na EJA. O estudante Guilherme, nessa passagem, não se manifestou expressamente, embora tenha ratificado, por meio de sinais verbais, as orientações que emergiram do discurso do grupo.

O emprego reiterado do termo “entendeu”, ligado a um vício de linguagem, pode sugerir que se trata apenas de uma marca da linguagem específica dos estudantes desprovida de significado. No entanto, é possível considerar que a palavra acrescenta o objetivo de testar a comunicação, verificando se os demais interlocutores estão atentos ao discurso realizado.

O grupo aponta a existência de discriminação fora da escola pelo fato de serem estudantes da EJA, no entanto, salientam que o tratamento diferenciado fica ainda mais evidente quando associado ao meio social em que os jovens estão inseridos. As falas dos participantes sugerem que a marginalização da EJA está relacionada à marginalização do público-alvo a que ela se destina: pessoas da periferia, de classes populares e com atraso escolar, o que garante à modalidade de ensino, desde sua origem, o estado de exclusão e a qualificação como educação de segunda classe, tendo em vista a destinação voltada à escolarização de pessoas excluídas do processo educacional.

É possível depreender do discurso do grupo a orientação de que a EJA está sujeita à discriminação em razão do preconceito causado pelo desconhecimento coletivo acerca de como se dá o processo de ensino-aprendizagem na modalidade, os estudantes referem-se a uma construção cultural arraigada que distancia as pessoas do que a EJA realmente é e das oportunidades que ela pode oferecer quanto à aquisição de conhecimento e à constituição de projetos de futuro, extrapolando o papel institucional de viabilizar a conclusão da educação básica e oferecendo mais do que o acesso à diplomação. Os participantes do GD registram que não existe diferença entre a EJA e o ensino regular na busca por reforçar a viabilidade de aprender cursando o ensino médio em turmas da modalidade, ainda que seja possível realizar duas séries em um ano.

O meio social se destaca por sua relevância para os estudantes, indicando um enquadramento do qual eles não se distanciam e que norteia a maneira como percebem tudo aquilo com que se relacionam, assim, eles sempre partem do contexto em que estão inseridos para a narração e a análise das experiências vivenciadas. Quando Hiago fala de “um cara de um patamar mais elevado que tipo num mora aqui na Santa Maria”, a referência ao lugar em que a pessoa mora e a relação disso com o nível social supostamente mais elevado sugerem o

entendimento de que a cidade está relacionada com a realidade social em que estão inseridos e determina como se relacionarão com outros grupos sociais e como serão tratados.

Ser morador da Santa Maria marca a vida e as relações desses jovens e significa estar sempre associado ao crime, à marginalidade e a antecedentes ruins, ainda que essas não sejam características comuns a todos os moradores de uma comunidade pobre, carente, principalmente de oportunidades, e segregada. Quando se percebem parte desse contexto, os estudantes reconhecem que essa associação pode ser válida para muitos estudantes da EJA, mas enfatizam que “num é todo mundo” e que “tem muitas pessoas que -tá no EJA pelas dificuldades” e não por possuírem algum tipo de relação com a criminalidade.

Os estudantes desaprovam os julgamentos aos quais estão submetidos por ainda não terem concluído o ensino médio e estarem na EJA, enfatizando que muitos fatores distintos podem ser considerados responsáveis pelo atraso escolar e que ninguém conhece as dificuldades pelas quais eles tiveram que passar até aqui. Fica evidente a convicção de que estar fora do fluxo padrão de idade-série, como eles acreditam que estão, não seria tão grave, ou alvo de discriminação, se eles não fossem moradores da Santa Maria, se não fossem da periferia.

4.2.6 Projetos de futuro

Pensar e organizar o futuro, geralmente, não é tarefa fácil e com a qual estamos familiarizados, apresentando-se para os jovens como um verdadeiro desafio, requerendo a implementação de ações para o desenvolvimento de recursos que auxiliem nesse processo. Dessa forma, é imprescindível que realizemos frequentemente o exercício de projetar o futuro. Visando suscitar o desvelamento dos projetos de futuro dos estudantes, e partindo de suas indicações iniciais sobre o tema, a entrevistadora questiona os participantes do GD com perguntas sequenciadas e complementares.

- 342 **Y1:** pronto aí -cê entrou num assunto bem, importante, que é muito
 343 importante assim pra gente né -cê falou de foco é só um. quais são os
 344 objetivos de vocês (.) as perspectivas de vocês pro futuro? fala um
 345 pouco como que é? como vocês veem isso? quais são os planos de
 346 vocês os projetos de vocês as perspectivas de °vocês,°
 347 **Fm:** eu terminando=terminando o ensino médio não que no momento que
 348 eu tô no ensino médio eu ainda quero aproveitar uma etapa boa da
 349 minha vida que é fazer o Enem pra tentar entrar na universidade
 350 pública né, que é **muito difícil**

- 351 **Hm:** mas é possível (.)
- 352 **Fm:** muito difícil mesmo, mas é possível (.) é possível sim (.) tem muito,
- 353 muito muita=muita pessoa assim que é hoje em dia que eles falam né
- 354 (.) é morador de periferia que graças ao esforço dele -tá fazendo a
- 355 faculdade dele vai cumprir a faculdade dele (.) futuramente vai ser um
- 356 médico, uma enfermeira, um doutor, entendeu (.) um advogado (.)
- 357 Então essas são as metas. Eu eu=eu a minha meta é (.) ou pelo Enem
- 358 procurar uma faculdade pública entendeu ganhar uma bolsa ou por
- 359 outros meios pelo trabalho entrar na faculdade de alguma maneira e
- 360 tentar fazer uma faculdade. eu ainda não escolhi a faculdade que eu
- 361 quero fazer mas eu já tenho alguns focos entendeu que ou é a
- 362 sociologia ou a educação física entendeu (.)
- 363 **Gm:** bom (1) pra mim é meio complicado você tipo (.) eu traçar uma meta e
- 364 assim (.) o quê que eu quero pro °futuro° porque eu ainda não tenho
- 365 certeza do quê que eu quero ainda (1) mas o meu objetivo é que nem o
- 366 Fábio também quer fazer que é terminar o ensino médio fazer uma
- 367 faculdade concorrer no Enem cursar uma universidade °pública° mas
- 368 assim (.) por enquanto o que eu penso é isso talvez eu possa daqui pra
- 369 frente mudar o meu pensamento e ver o quê que realmente eu quero
- 370 ainda porque até um tempo atrás eu queria fazer educação física.(.)
- 371 mas aí depois eu falei “não aí eu quero fazer sociologia” aí aí eu falei
- 372 “não mas eu quero (.)” aí eu fico nessa ainda não sei o que (.) ainda
- 373 não decidi o quê que eu quero pra mim mas (1) eu continuo estudando
- 374 num parei vou (.) estudando até (1) achar ainda o quê que eu quero pra
- 375 minha vida mas assim definido eu ainda não tenho nada.
- 376 **Fm:** L é o foco né (.)
- 377 **Gm:** é (.)
- 378 **Fm:** o importante é não deixar de sonhar (.) -cê tem que sonhar (.)
- 379 **Gm:** é
- 380 **Fm:** quem não sonha não vive né,
- 381 **Hm:** @é@
- 382 **Fm:** °tem que sonhar°
- 383 **Gm:** L é isso
- 384 **Hm:** é tipo nem eles falaram o foco agora é (1) em mim e terminar o médio
- 385 depois que eu terminar o médio e fazer o Enem (.) aí eu quero ver a
- 386 minha nota mas tipo às vezes eu fico em dúvida fazer uma faculdade
- 387 de dois anos fazer um curso, um cursinho pra tentar passar em um
- 388 concurso público né mas tipo(.)
- 389 **Gm:** L °é já pensei°
- 390 **Hm:** Làs vezes também só que dependendo da minha nota eu consigo uma
- 391 bolsa aí de 50% pra fazer uma faculdade que eu mais quero né tipo(.)
- 392 direito ou educação física (.) ah primeiro é direito mas tipo depende
- 393 da nota também que você tira né -cê pegar uma bolsa integral 100%
- 394 pra uma pessoa assim é complicado né mas tipo 50% já dá pro cara
- 395 cair pra dentro (.) aí então tipo assim eu vejo assim né mas vai
- 396 depender da minha nota no Enem sempre que dá eu tô estudando
- 397 saindo a minha nota do Enem, eu quero tentar direito ou educação
- 398 física na pior, das hipóteses uma faculdade de dois anos e parto pra o
- 399 concurso (1) e sempre conciliando né o trabalho e o estudo(.)
- 400 **Fm:** ter um superior né, o importante é ter um superior tendo um superior
- 401 você já tem um caminho andado né(.)
- 402 **Gm:** é (.)
- 403 **Fm:** já é um
- 404 **Hm:** L por mais que você num seja concursado mas até pra você encontrar
- 405 um emprego quando o cara olha lá a sua escolaridade, e vê nível
- 406 superior, já atrai mais a atenção, né (.) mas o ideal é passar num
- 407 concurso mesmo e ficar que nem esses caras lá tipo eu trabalho tô indo
- 408 pro Ministério agora essa semana (.) o pessoal lá chega e bate o ponto
- 409 e vai embora (.) aí volta bate o ponto e vai embora e quando -tá lá é só
- 410 @conversando@

411 ?m: @1@
 412 Hm: L @num faz nada,@ eu falo “esses caras aí concursados aí” (.) os
 413 terceirizado -tá lá oh tem que trabalhar bate o ponto e trabalha o
 414 concursado bate o ponto e vai embora (.) agora os concursados (.) uma
 415 morcegagem infeliz (.) quem num quer ter uma vida boa assim? e
 416 ganhando bem. então é isso aí (.)

A pergunta de Y1 que deu início ao bloco temático objetiva que os jovens narrassem sobre suas perspectivas de futuro, contemplando as percepções acerca da noção de futuro e dos objetivos e projetos de vida.

A organização do discurso do grupo se realiza prioritariamente na complementação, validação e ratificação das orientações propostas e elaboradas pelos participantes, sendo que os jovens se preocupam em formular respostas completas às questões iniciais e desenvolvem assuntos relacionados ao tema proposto pela entrevistadora. O grupo “Contrariando estatísticas” interage de forma orgânica, inclusive se apropriando, acrescentando e repetindo falas uns dos outros, e os jovens referem-se uns aos outros com cumplicidade, evidenciando que têm vínculo estreito e que compartilham experiências conjuntivas.

Fábio, mais uma vez, conduz a discussão, desempenhando o papel de líder do grupo, apresentando proposições, ajustando, agregando e até antecipando as falas de Guilherme e Hiago, que parecem aguardar assentimento do colega para construção e conclusão de suas narrativas, legitimando-o como um guia e modelo. As passagens são encerradas após cada participante exercer a palavra e responder aos questionamentos iniciais.

O grupo partilha do mesmo plano que serve de base para o futuro, proposto por Fábio, envolvendo metas elementares a serem atingidas para o alcance de quaisquer outros objetivos de vida, sendo eles: concluir o ensino médio, fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e cursar uma faculdade. Fábio salienta o anseio de ingressar em uma universidade pública e reconhece que, embora seja difícil, é possível realizá-lo. O jovem reitera algumas vezes que conhece muitos moradores de periferia que fazem faculdade para justificar as metas traçadas e validá-las. A discussão acerca de possíveis escolhas de faculdades é iniciada por Fábio, que relata ainda não ter decidido entre os cursos de sociologia e educação física. O estudante apresenta proposições acerca da importância de sonhar e de ter formação superior.

Guilherme enfatiza que até então não tem convicção do que quer para o futuro e que isso torna a tomada de decisões ainda mais difícil e complicada numa etapa em que, segundo ele, ainda não tem certeza do que quer. O estudante elabora os planos de futuro indicados por Fábio, inclusive quanto às opções de cursos de graduação que considera, e assevera, mesmo diante de dúvidas, a asserção de que continuará estudando. Quando fala que não tem nada

realmente definido, Guilherme sugere que seu projeto de vida ainda está em construção e que está avaliando as possibilidades para, efetivamente, arrematar seus objetivos e as metas.

Hiago elabora as proposições apresentadas pelos colegas de grupo, reafirmando que o foco é terminar o ensino médio e fazer o Enem. O jovem menciona dúvidas e condiciona a conclusão de seu projeto de futuro e definição das demais metas ao seu desempenho e à nota que alcançará no Enem, o que possibilitará a escolha entre a realização de faculdade ou concurso público. Embora saliente que o seu maior desejo é cursar faculdade de direito ou educação física e valide a proposição de que o ensino superior é indispensável para a ascensão profissional, Hiago fala da necessidade de conseguir uma bolsa de 50% de desconto para custear os estudos em instituição particular, acreditando que “pra uma pessoa assim”, como ele, é complicado alcançar bolsa integral, e cita o concurso público como uma alternativa viável. O estudante discute a inevitabilidade de conciliar o trabalho e os estudos.

O tema proposto pela entrevistadora é discutido priorizando a abordagem do âmbito educacional da vida e do futuro dos participantes, tendo em vista que as narrativas estão dedicadas a indicar planos referentes à vida escolar e seus impactos nas trajetórias profissionais dos jovens, abordando assuntos relacionados à área.

Desde o início das falas da passagem, é possível perceber planos bem marcados e o esboço de projetos de vida que apresentam ações que podem ser realizadas concretamente, embora ainda pouco desenvolvidas. Tudo o que, nesse momento, é almejado para o futuro, a curto, médio ou longo prazo, gira em torno de passos elementares que funcionam como receita base para qualquer outro passo a ser definido posteriormente: concluir ensino médio, realizar o Enem e ingressar no ensino superior. Fica evidente nas falas dos estudantes uma sequência lógica do caminho a ser percorrido e que eles possuem a compreensão do que precisam fazer para alcançar suas metas e realizar seus projetos, atendo-se aos primeiros passos do percurso para viabilizar os demais e o resultado almejado, que é uma vida estabilizada e realizada.

A universidade pública está distante da realidade desses jovens e sonhar com o acesso a ela desponta como um ato transgressor, tendo em vista o meio social em que os jovens estão inseridos, o que é evidenciado por Fábio, quando enfatiza que conhece muitos moradores da periferia que conseguiram ingressar no ensino superior, para mostrar que é possível, com esforço, repetir a façanha. Quando os jovens afirmam que entrar em uma universidade pública é difícil, mas é possível, o grupo esclarece que sabe dos obstáculos a serem enfrentados para alcançar esse espaço, mas está convencido de que tem esse direito, ou ao menos o direito de tentar, ainda que, de fato, saibam das barreiras impostas pela realidade social.

A menção a moradores de periferia, oriundos do mesmo contexto social dos participantes do grupo, que conseguem cursar faculdade serve de modelo motivacional que alimenta os sonhos e ajuda a direcionar as metas desses jovens, contar sobre eles significa, inclusive, reafirmar e comprovar a existência deles. Entre as orientações dos participantes, está marcada, também, a importância de representatividade no que se refere ao acesso de pessoas provindas da periferia a cursos de graduação reconhecidos pelo senso comum por serem destinados às elites, como medicina, enfermagem e direito, e à possibilidade de continuação da trajetória acadêmica até o alcance de um título de doutor. É possível perceber o quão importante para os estudantes é resistir e acreditar que esse lugar também pode ser destinado a eles, que eles também podem fazer parte desse cenário e ocupar esses espaços sociais.

O Enem consagrou-se como um instrumento que contribuiu para a democratização do acesso ao ensino superior no Brasil, capaz de tornar tangível o ingresso em universidades públicas e privadas. Os jovens demonstram que conhecem o exame e o percebem como indispensável para concretizar suas metas, tendo em vista que a importância dos resultados obtidos no exame emerge das falas dos participantes do grupo e direcionam, inclusive, a definição de seus futuros. Os participantes empregam os termos universidade e faculdade como sinônimos, o que pode indicar a ausência de conhecimento aprofundado acerca das características que os diferenciam.

Definir na juventude os rumos da vida acadêmica e profissional apresenta-se, de modo geral, como desafio para os jovens, tendo em vista os múltiplos questionamentos comuns a esse período de busca de definições e constituição de identidade, fazendo com que esses jovens se preocupem com o fato de escolherem agora seus caminhos futuros, por estarem em constantes mudanças e mudando constantemente de opinião. A escolha da faculdade, ou seja, do curso de graduação e, conseqüentemente, dos rumos de vida escolhidos é um ponto comum em que os jovens manifestam inseguranças e incertezas, como se não estivessem preparados e/ou, nesse momento, não dispusessem dos recursos necessários para tomar a decisão com clareza e certeza quanto à área que querem estudar e em que querem atuar.

Fábio menciona dúvida entre sociologia e educação física e é seguido por Guilherme, que, provavelmente por influência do colega indica os mesmos cursos. Hiago fala de educação física ou direito, também apresentando uma opção comum aos demais talvez para indicar que partilham de “gostos” ou “planos” parecidos. No entanto, é significativo perceber que, mesmo diante de dúvidas, os jovens ressaltam a certeza de continuar estudando, de não

ficarem restritos ao ensino médio e de darem prosseguimento às suas trajetórias escolares o quanto for possível, vislumbrando a vida acadêmica de maneira ampla, realista e viável.

Os estudantes compartilham a orientação de que o ensino superior é uma etapa essencial e indispensável a ser cumprida, destacando que ter o ensino superior já é ter um “caminho andado”, ou seja, que representa já ter percorrido uma parte importante do caminho, que passa pela realização dos planos e leva até a concretização dos projetos de vida. “Entrar na faculdade” se sobressai como o plano imediato após a conclusão do ensino médio e que deverá ocorrer de qualquer forma.

O grupo reconhece a importância da escolaridade para a ascensão profissional, narrando que ter nível superior abre mais possibilidades e melhora a posição no mercado de trabalho, tanto em vaga já ocupada quanto em seleções futuras. Considerando que eles já trabalham, fica evidente que reconhecem a necessidade de melhorar a vida profissional para realizar sonhos e a relação direta entre os estudos e essa melhora, ou seja, e o alcance de um emprego melhor. Destaca-se que todos os planos de futuro elaborados pelos jovens partem da premissa de que eles sempre precisarão conciliar trabalho e estudo.

A orientação proposta por Fábio, que é ratificada e validada pelos demais participantes, acerca da importância de continuar sonhando, de não deixar de sonhar, remete, na verdade, à urgência de continuar acreditando que, com muito esforço, é possível ocupar lugares que não estão destinados naturalmente a eles. Proposições sobre a importância do sonho figuram como sendo alternativa viável para que, apesar da realidade difícil, esses jovens se mantenham acreditando que é possível realizar seus projetos de futuro.

- 837 **Y1:** e aí então pensando ainda no futuro (.) como que vocês se veem daqui
 838 a cinco anos (.) se falar assim pra vocês(.) como que vai ser você
 839 daqui a cinco anos, quê que vocês imaginam, o que vocês imaginam
 840 daqui a cinco anos?
 841 **Gm:** cinco anos passa assim né (.)
 842 **Td:** @2@
 843 **Y1:** então pensa aí (.) e quando passa assim como é
 844 **Fm:** cinco anos passa rápido, -cê pensa que não mas passa rápido? (.)
 845 depois dos 18 então aí é que (.) o negócio fica feio (.) aí que é que
 846 passa rápido mesmo mas é (1) daqui a cinco anos eu quero -tá
 847 concluindo uma faculdade (.) porque a gente já termina aqui no meio
 848 do ano que vem saindo a prova do Enceja agora em novembro talvez
 849 a gente já termine agora em novembro (.) que já é o quê (.)
 850 **Hm:** °seis meses a menos°
 851 **Fm:** L seis meses a menos. aí é o quê (.) começar a faculdade no começo
 852 do ano de um jeito ou de outro se vira, malandro(.)
 853 **Hm:** @é@
 854 **Gm:** L tipo isso.
 855 **Fm:** inicia sua faculdade dá os seus pulos (.)
 856 **Gm:** é
 857 **Fm:** e se esforça o mais importante da caminhada é dar o primeiro passo.

- 858 **Hm:** é
 859 **Gm:** é (.) eu acredito que também tipo (1) recebendo o resultado do Encceja
 860 e terminando o ensino médio já correr pra (.) que nem o Fábio falou
 861 “se vira malandro” e tentar uma faculdade entendeu, e acredito que até
 862 lá eu já me formo e (1) num sei (2) num sei se pode acontecer (.) é (1)
 863 como é que eu posso dizer (.) posso dizer tipo (.) eu num sei até lá mas
 864 o objetivo eu acredito que é terminar daqui a cinco anos a faculdade e
 865 talvez (.) trabalhando na área que eu desejo (3) é isso aí (.)
 866 **Hm:** é (.) tipo daqui a cinco anos vamo supor que eu faça educação física
 867 eu já quero -tá por aí estudando passando (.) cursando (.) competindo
 868 né, e tipo num (1)
 869 **Fm:** ↳ mestrado
 870 **Hm:** num concurso público né, ou fazer um mestrado tipo (.) se eu tiver se
 871 eu (.) fazer direito eu quero -tá no último ano no último semestre
 872 terminando aí e tal e junto com a formação do superior (.) -tá aí né
 873 num empregozinho melhor, aí né.
 874 **Fm:** é (1) é o mais importante que a gente já fez né que é (.) que o povo
 875 costuma falar “é morador de periferia vai virar usuário de drogas” é
 876 **Hm:** ↳ ah é
 877 **Fm:** “ser dono de boca”
 878 **Hm:** ↳ já -tamo fugindo dessa trajetória.
 879 **Fm:** Já estamos há 19 anos contrariando as estatísticas né, estamos
 880 estudando trabalhando graças a Deus se Deus quiser com um futuro
 881 encaminhado (.) vamos aí,(.)
 882 **Gm:** °é isso aí°

A noção de tempo e a construção de planos de futuro considerando diferentes prazos indicam a relevância de verificar como os jovens se imaginam no porvir. Assim, a pergunta da entrevistadora foi elaborada objetivando o desenvolvimento de narrativas que apontassem como os participantes se veem ou pensam que estarão daqui a cinco anos.

Os participantes do grupo interagem com facilidade e complementam as falas uns do outros, demonstrando cumplicidade e identificação quanto às suas perspectivas. Os estudantes abordam assuntos como a sensação da passagem do tempo, o Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos (Encceja), a conclusão do ensino médio, o início de uma faculdade, as possibilidades de seguir na vida acadêmica e/ou realizar concurso público e o envolvimento com a criminalidade.

Guilherme inicia a discussão propondo a assertiva de que o tempo indicado passa muito rápido, expressando o pensamento por meio da associação da expressão “assim né” e de gesto, que foi explicado verbalmente por Fábio à entrevistadora. A fala de Fábio associa a passagem rápida do período de cinco anos ao fato de terem mais de 18 anos, salientando que, depois dessa idade, “aí é que passa rápido mesmo”.

Fábio afirma que quer estar concluindo uma faculdade, proposição validada nas falas de Guilherme e Hiago, e menciona o Encceja como uma possibilidade de antecipar a conclusão do ensino médio para, imediatamente, iniciar uma faculdade. O jovem salienta a importância de “dar o primeiro passo” e indica que propõe que “o mais importante é o que a

gente já fez”, fazendo referência ao fato de estarem estudando e não terem se envolvido com as drogas e a criminalidade, como “o povo costuma falar”. Fábio evidencia que eles já estão com um futuro encaminhado por estarem trabalhando e estudando e, assim, contrariando as estatísticas para jovens de periferia.

Guilherme valida a proposição de Fábio de que, após o resultado do Encceja e a conclusão do ensino médio, tentará iniciar uma faculdade de qualquer forma, pretende concluir uma faculdade dentro do prazo indicado e estar trabalhando na área que deseja. Guilherme demonstra incertezas quanto à tomada de decisão para a definição de futuro.

Em cinco anos, Hiago já quer estar cursando ou concluindo a graduação e vislumbra, em sequência, estar em um concurso público ou fazer um mestrado. O estudante anseia, além da formação superior, estar em um emprego melhor e valida a proposição de Fábio quanto já ter iniciado o seu projeto de futuro, frisando que “já -tamo fugindo dessa trajetória”.

O primeiro ponto que se apresenta como quadro de referência do grupo nessa passagem, e talvez de maior relevância por direcionar a discussão, é a orientação dada à noção de tempo. Os jovens declaram que cinco anos passam muito rápido, sugerindo a caracterização do período indicado como de curto prazo, e iniciam cálculos para indicar eventos que possam realmente estar materializados em cinco anos e, assim, serem validados em seus futuros, apontando que se preocupam em deslocar os desejos para o plano prático e real.

O grupo compartilha a sensação de que a passagem rápida do tempo fica ainda mais evidente depois dos 18 anos, apontando o entendimento de que estão ficando mais velhos e a transposição da juventude para a vida adulta. Tendo em vista que a idade e o cotidiano são fatores que influenciam a forma como percebemos a passagem do tempo, é possível observar o encurtamento da juventude para esses jovens, promovido pelas atividades ligadas à inserção no mundo do trabalho, pelo meio social e pelas responsabilidades que os estudantes precisaram assumir desde muito cedo.

Quando consideram o prazo indicado, os jovens revisam os seus projetos de futuro, fazendo adaptações, para o que consideraram ser um curto prazo, que envolvem a aceleração dos acontecimentos vindouros. A realização do Encceja¹³, proposição de Fábio validada por Guilherme, é incluída à frente da conclusão do ensino médio na escola como uma possibilidade de antecipar, ainda mais do que a EJA, a diplomação. Com o tempo para limitar

¹³ O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) é exame responsável pela concessão de certificado de conclusão do ensino fundamental e do ensino médio para aqueles que, submetidos à avaliação, alcançarem pontuação mínima.

seus planos e o objetivo de garantir que, daqui a cinco anos, tenham conseguido, efetivamente, cumprir o que propõem agora, os jovens demonstram pressa e se mobilizam para iniciar imediatamente a execução de seus projetos de vida, inclusive, constatando que eles já estão em curso.

Os planos apresentados como respostas à pergunta da entrevistadora são organizados e realistas, e os estudantes empregam expressões metafóricas, como “de um jeito ou de outro”, “se vira malandro” e “dá os seus pulos”, para indicar que estão dispostos a realizá-los apesar de quaisquer desafios que se apresentem e ainda que estejam sozinhos nessa batalha, não podendo contar com ajuda. Os jovens novamente manifestam a vontade de dar prosseguimento às suas trajetórias escolares – almejando iniciar uma faculdade imediatamente após a conclusão do ensino médio e cursar mestrado – e, novamente, salientam a relação entre a formação superior e o alcance de um emprego melhor. As falas do grupo expressam determinação e urgência em iniciar a execução de seus planos de futuro, salientando a importância de dar o primeiro passo.

Outro ponto a ser destacado é que o grupo notabiliza a importância dos estudos e da conclusão do ensino médio no meio social em que está inserido para a superação do estigma social associado a moradores de periferia, que, segundo os participantes do GD, está relacionado à crença de que os destinos possíveis são “virar usuário de drogas” ou “ser dono da boca”. A fala de Fábio, afirmando que são “19 anos contrariando as estatísticas”, validada por Guilherme, faz uma paráfrase de versos da música “Capítulo 4, Versículo 3”, do grupo de *rap* Racionais Mc’s, que parte da apresentação de estatísticas sobre os jovens favelados, pobres e negros para narrar sobre a realidade e os destinos traçados para esse grupo social. Dessa forma, os participantes sintetizam as ideias e reflexões suscitadas no *rap* e apontam dificuldades enfrentadas para a sobrevivência no cenário marginalizado da periferia sem fazer parte das estatísticas negativas quanto à expectativa de vida, à violência, à criminalidade e ao tráfico e consumo de drogas. Assim, os estudantes afirmam que estão fugindo da trajetória esperada, traçando rumos diferentes dos pré-definidos, e reforçam que, apesar das probabilidades contrárias, têm, ao longo de suas vidas, conseguido prosseguir estudando, trabalhando e construindo um futuro promissor, ou seja, contrariando as estatísticas para aqueles que pertencem ao grupo social.

4.3 GRUPO “SENDO MAIS MADURAS”

O grupo “Sendo mais maduras” foi realizado no dia 11 de outubro de 2018, na escola, a partir das 20h, com duração de 1h e 23 min e composto por quatro jovens, do sexo feminino, estudantes da segunda etapa do terceiro segmento da EJA – referente à 2ª série do ensino médio, sendo elas: Luiza (Lf), 19 anos, Mariana (Mf), 20 anos, Natália (Nf), 26 anos, e Olga (Of), 18 anos. Para a condução do GD, contei com a colaboração da pesquisadora Jéssica (Y2).

4.3.1 Diário de campo

Chegamos à escola mais cedo dessa vez, por volta de 18h e 45min, o turno ainda não havia começado e os estudantes se aglomeravam no pátio, ficamos conversando com alguns deles, curiosos com a nossa presença na escola já há algumas semanas, enquanto aguardávamos a chegada do supervisor pedagógico.

Assim que o supervisor chegou, procurou atender nossas necessidades para que nos sentíssemos a vontade na escola. As chaves das salas de recursos, ambientes que foram identificados como os mais adequados e confortáveis para a realização dos grupos, não estavam sendo encontradas, o supervisor suspeitava que uma professora do turno vespertino tivesse esquecido de entregar as chaves à coordenação e nos indicou uma sala de aulas comum, que estava disponível devido à ausência de um professor, para a realização do grupo. No entanto, por medo do barulho e das dificuldades que poderiam surgir por utilizar uma sala localizada na zona central da escola, próxima dos demais estudantes e de mais barulho, insisti em aguardar que as chaves da sala ideal fossem encontradas, explicando que o ambiente contribuía significativamente para o sucesso da pesquisa. Muito gentilmente, o supervisor se dispôs a continuar procurando as chaves e, depois de alguns minutos, conseguiu uma chave reserva guardada na direção. Fiquei muito aliviada por ter acesso àquele ambiente novamente e muito agradecida à disposição da escola em nos acolher e ajudar.

Eu e a Jéssica arrumamos a sala, a disposição das cadeiras e do lanche e organizamos o material de apoio. Tentamos testar os aparelhos para a gravação e tivemos problema com o gravador (não conseguíamos ligá-lo de jeito nenhum – pensamos que eram as pilhas, mas, no

final, descobrimos que o botão “Hold” tinha relação com a ligação ou não do aparelho). Quando conseguimos ligar o gravador, decidimos usá-lo, juntamente com os dois aparelhos de celular, para garantir mais gravações e, assim, melhor qualidade de áudio.

Depois das experiências anteriores bem-sucedidas com estudantes da mesma turma, me dirigi a uma turma de 2ª série que estava com alguns horários da noite vagos, em razão da ausência de um professor e da impossibilidade de “subir horário”, indicando, assim, um cenário ideal para que estudantes participassem do grupo. Me apresentei aos poucos estudantes que estavam na sala sem professor, expliquei novamente os objetivos da pesquisa e pedi que jovens do sexo feminino se dispusessem a nos acompanhar para participar do grupo. A estudante Olga se dispôs rapidamente e a turma insistiu bastante até que a Natália se prontificasse, indicando que ela era a mais divertida e extrovertida da sala. Quando estávamos saindo da sala, as estudantes Luiza e Michele chegam juntas, conversando e sorrindo, e foram convidadas pela Natália nos acompanhar. Num primeiro momento elas hesitaram, relataram que queriam utilizar o horário vago para copiar matérias dos cadernos das colegas, mas, no fim, decidiram nos acompanhar.

Seguimos para a sala de recursos às 19h50min, as Cartas-convite, os Termos de Esclarecimento e os Formulários Socioculturais já estavam sobre as cadeiras, eu expliquei novamente sobre a pesquisa, quais os objetivos, como funcionam os grupos de discussão, cada um dos documentos ali dispostos e elas começaram a preencher e assinar. Após o preenchimento, recolhemos os documentos e a gravação do grupo foi iniciada.

O grupo de discussão começou às 20h e 03min, com 4 participantes do gênero feminino.

O papo começou animadamente, as estudantes conversam e riam bastante. Eu pedi que cada uma delas se apresentasse para que fossem registradas as vozes e as posições, o que facilitaria a degravação, a partir do meu lado direito: Luiza, Mariana, Natália e Olga. Depois, iniciei a discussão com a pergunta inicial, do bloco temático Trajetória Escolar.

As jovens demonstraram disposição para conversar e entrosamento, afinidade necessária para um bom desenvolvimento do grupo. Desde o início alternaram o turno das falas; no começo, indicando quem deveria ser a próxima a falar; e, depois, deixando que as falas acontecessem naturalmente, conforme interesse nos temas abordados e identificação com as experiências narradas.

Os temas foram sendo tratados em sequência de acordo com o interesse das jovens e os assuntos introduzidos por elas, o grupo abordou questões relativas ao meio social, à família, ao tempo livre, ao ensino médio, à EJA, aos projetos de futuro e à juventude. O bloco

temático Trabalho não foi desenvolvido, tendo em vista que nenhuma das jovens trabalha atualmente e não têm interesse em trabalhar por enquanto. A temática Família dominou as discussões do grupo, aparecendo com muita frequência nas falas das jovens.

O número de participantes foi muito bom, ajudou o desenvolvimento da conversa e a quebra da barreira criada pela timidez, desconstruindo os primeiros receios quanto a falar e se expor e não representando mais um empecilho para a narração. Percebi que a idade não é um problema, principalmente tendo em vista o compartilhamento de experiências, é bem menos importante que a existência de um vínculo entre as participantes anterior ao grupo.

Após o sinal sonoro da escola tocar indicando o início do intervalo das aulas, às 21h e 15min, a estudante Natália interrompeu a discussão indicando que precisava sair para o intervalo. Motivada pela intervenção da jovem, tendo em vista inclusive que já tínhamos abordado as principais temáticas, iniciei o encerramento do grupo, explicando que eu não tinha mais perguntas e que deixava o espaço aberto para que elas falassem sobre o que quisessem. As participantes não quiseram abordar nenhum outro assunto, afirmando já terem falado mais do que o normal, inclusive acreditando que falaram coisas fora dos temas propostos por mim. No entanto, as estudantes deram início a novas narrativas, falando mais sobre suas famílias, o que fez com que o grupo mantivesse a discussão por mais alguns minutos.

4.3.2 Perfis das participantes

Luiza (19 anos)

Luiza (Lf) tem 19 anos, é parda, brasiliense, solteira e afirma não ter religião. A participante mora em Santa Maria desde que nasceu, durante a maior parte de sua vida, com a avó paterna e algumas tias e, atualmente, com o pai, a madrasta e uma de suas duas irmãs por parte de pai. Nunca teve contato estreito com a mãe biológica e considera a madrasta sua mãe, afirmando ser ela a pessoa de quem mais recebe cuidado, carinho e amor. O pai e a madrasta são brasilienses, empresários e têm ensino médio completo. A jovem não trabalha, não precisa contribuir financeiramente em casa e não soube informar a renda familiar mensal. Luiza estudou os primeiros anos do ensino fundamental em escola pública, mas a maior parte de sua trajetória escolar se deu em escola particular, com inúmeras reprovações. Estudou pela primeira vez na EJA, no noturno, em escola particular, aos 16 anos para concluir o ensino

fundamental e, em seguida, voltar para a modalidade regular no ensino médio dentro do fluxo idade-série. Reprovou na primeira série do ensino médio regular, no turno vespertino, em escola pública, e chegou a iniciar um novo ano ainda nessa modalidade, mas migrou para a EJA. Cursa a segunda etapa do terceiro segmento, equivalente à segunda série do ensino médio. Não ficou nenhum período fora da escola, sem estudar. Luiza tem celular, computador e acesso diário à internet, em casa e via celular, afirma permanecer conectada durante todo o dia e participa de redes sociais.

Mariana (20 anos)

Mariana (Mf) tem 20 anos, é branca, brasiliense, solteira e cristã. A participante mora em Santa Maria desde que nasceu, com os seus três irmãos e a mãe. O pai, com quem a jovem não tem contato, é piauiense, pedreiro e tem o ensino fundamental incompleto. A mãe é maranhense, aposentada com renda mensal de R\$1.900 (mil e novecentos reais) e tem o ensino fundamental incompleto. A jovem não trabalha e não precisa contribuir financeiramente em casa. Nunca estudou em escola particular, toda a sua trajetória escolar se deu em escola pública. Estudou pela primeira vez na EJA, no noturno, em escola pública, visando concluir os últimos anos do ensino fundamental e, em seguida, voltar à modalidade regular. Cursou duas vezes, nos turnos vespertino e noturno, a primeira série do ensino médio na modalidade regular e, atualmente, cursa a segunda etapa do terceiro segmento, equivalente à segunda série do ensino médio na modalidade EJA. Afirma ter ficado 6 meses sem estudar para esperar o início do ano letivo na modalidade regular, quando concluiu o ensino fundamental na EJA. Mariana tem celular, computador e acesso diário à internet, em casa e via celular, afirma permanecer conectada durante todo o dia e participa de redes sociais.

Natália (26 anos)

Natália (Nf) tem 26 anos, é parda, brasiliense, católica e solteira. A participante vive em Santa Maria desde que tinha 12 anos e atualmente mora com a mãe, o pai, uma de suas duas irmãs e o seu filho, uma criança de dois anos. O pai é natural de Minas Gerais, militar aposentado, a jovem não sabe informar sua renda mensal, e tem ensino médio completo. A mãe é natural da Bahia, servidora pública, tem renda mensal de aproximadamente R\$5.000,00 (cinco mil reais) e ensino superior completo. A jovem não trabalha, apesar de precisar contribuir financeiramente em casa, principalmente para o sustento de seu filho. Nunca estudou em escola particular, toda a sua trajetória escolar se deu em escola pública. Concluiu até a primeira série do ensino médio na modalidade regular. É a primeira vez que estuda na

EJA e cursa a segunda etapa do terceiro segmento, equivalente à segunda série do ensino médio. Afirma ter ficado 6 anos sem frequentar a escola. Natália tem celular, computador e acesso diário à internet em casa, afirma permanecer conectada durante todo o dia e participa de redes sociais. Declara ser usuária de Maconha.

Olga (18 anos)

Olga (Of) tem 18 anos, é parda, brasiliense, solteira e não tem nenhuma religião. A participante mora em Santa Maria desde que nasceu, atualmente com a mãe, o pai, a única irmã e a sobrinha, uma criança de três anos. O pai é cearense, vigilante, tem renda mensal de R\$2.000,00 (dois mil reais) e ensino médio completo. A mãe é brasiliense, dona de casa, não tem renda mensal e tem ensino médio completo. A jovem não trabalha e não precisa contribuir financeiramente em casa. Nunca estudou em escola particular, toda a sua trajetória escolar se deu em escola pública, com algumas reprovações. Concluiu o ensino fundamental na modalidade regular no diurno, iniciou a primeira série do ensino médio regular no turno matutino, mas concluiu no noturno. Na EJA, cursa a segunda etapa do terceiro segmento, equivalente à segunda série do ensino médio. Afirma não ter ficado nenhum período fora da escola, sem estudar. Olga tem celular, computador e acesso diário à internet em casa, afirma permanecer conectada durante todo o dia e participa de redes sociais.

4.3.3 Divisão temática

A divisão temática é apresentada no quadro 7 e indica os temas abordados pelo grupo.

Quadro 7 – Divisão temática: GD “Sendo mais maduras”

Bloco Temático	Início	Término	Duração
Trajetória escolar	2min 5seg	15min 35seg	13min 30seg
Meio social	15min 35seg	20min 36seg	5min 1seg
Família 1	20min 36seg	29min 10seg	8min 34seg
Família 2	29min 10seg	38min 50seg	9min 40seg
Tempo livre	38min 50seg	44min 20seg	5min 30seg
Ensino Médio/EJA	44min 20seg	59min 40seg	15min 20seg
Projetos de futuro	59min 40seg	1h 06min 35seg	6min 55seg
Juventude	1h 06min 35seg	1h 10min 17seg	3min 42seg

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa.

4.3.4 Passagem inicial – Trajetória Escolar

A passagem é iniciada pela entrevistadora com a pergunta acerca de como foi a vida escolar das participantes até chegar ao ensino médio, solicitando que falassem como foram as experiências vividas e as trajetórias escolares.

- 1 **Y:** Meninas, eu queria que vocês começassem dizendo pra mim como que
2 foi a vida de vocês na escola, até chegar no ensino médio, como foi?
3 Como foram as experiências de vocês na escola? A trajetória escolar de
4 vocês?
5 **Mf:** eu começo(.)
6 **Of:** é
7 **Nf:** eu começo(.)
8 **Mf:** começa
9 **Nf:** Eu começo então.
10 **TD:** @2@
11 **Mf:** vai lá Nf(.)
12 **Nf:** Eu(.) eu sempre(.) fui né aquela menina de família minha mãe botava
13 pra ir pra escola mas sempre tive o estudo regular. né regular que
14 fala(.) estudei normalzinho até eu estudava no Sítio do Gama vim do
15 Cruzeiro pra cá pra Santa Maria né pro Sítio do Gama aí de lá passei
16 pro ensino médio aí tive que vir pra Santa Maria pro *escola A* (.) aí
17 nessa trajetória da minha casa pra escola naquela fase que tu chega na
18 adolescência né.
19 **TD:** L@2@
20 **Nf:** -cê já sabe né (.) o quê que (.) acontece
21 **Mf:** uhrum
22 **Nf:** Lmuitas vezes eu nem chegava, na escola
23 **TD:** @4@
24 **Nf:** é é aí daí que começou minha filha aí
25 **Lf:** Ltudo desandou
26 **Nf:** aí já começou o desintere::::sse, é aquela coisa, né -cê vai conhecendo
27 coisas novas
28 **Mf:** @uhrum@::
29 **Of:** uhrum::
30 **Lf:** @1@
31 **Nf:** vai indo (.) aí -cabou que não aí -tá parei desisti de tudo fui pro *escola*
32 *A* fiz o primeiro aí todinho reprovei, aí fui tentar de novo (.) e (1)
33 desisti aí fui lá e arrumei um estágio um estágio lá nos Ministérios que
34 era a minha tia que era lá(.) a minha tia me arrumou mas tinha que
35 estudar (.) aí o que eu fiz(.) Paguei aqueles pago até esqueci o nome do
36 colégio paguei aqueles pagos que em seis meses tu termina tudo, acho
37 que era seis meses cada ano nem lembro direito como que era aí fui (.)
38 como eu entrei no estágio estudando à noite e estágio de dia aí acabou
39 que eu desisti de estudar aí descobriram e me tiraram do estágio
40 **TD:** @2@
41 **Nf:** é porque o estágio era pelo CIEE(.)
42 **Mf:** é tem que ter, estudar, né
43 **Nf:** era o CIEE né depende dos estudos né aí -cabou que nem um e nem
44 outro aí desisti logo de tudo (.) falei “vou estudar mais porra
45 nenhuma”,
46 **TD:** @3@
47 **Nf:** é, aí -cabou que quê que aconteceu (.) eu fiquei rebelde

Depois de questionamentos acerca de quem seria a primeira a responder, Natália inicia dizendo que sua vida escolar foi regular até o ensino fundamental, que concluiu no Sítio do Gama. Quando foi para o ensino médio, teve que estudar em outra escola na Santa Maria e, na trajetória da sua casa para a escola, por conta da adolescência, começou a conhecer coisas novas e a se desinteressar, explicando que muitas vezes “nem chegava na escola”. Depois de cursar todo o primeiro ano e reprovar, tentou novamente, mas desistiu. Arrumou um estágio que, devido à obrigatoriedade de estar estudando, a fez optar por estudar pagando em um daqueles colégios em que, em seis meses, o estudante termina tudo ou termina cada ano. A jovem afirma que, como o estágio era durante o dia e ela estudava a noite, desistiu de estudar, mas foi descoberta e tirada do estágio, ficando sem os dois e desistindo de tudo.

- 48 **TD:** @2@
 49 **Mf:** L é
 50 **Nf:** aí Nf
 51 **Mf:** é aí sai de casa, aí peguei e inventei de sair de casa, eu fiquei rebelde
 52 **Nf:** -cês num tão eu tô falando
 53 **Mf:** L se revoltou
 54 **Nf:** é aí fui? fui morar em Taguatinga saí de casa sai da família e tal e fui
 55 viver só aí ou eu vivia trabalhava(.) ou eu morria de fome né °eu
 56 sozinha° aí eu num queria nem saber de estudar nem passava pela
 57 cabeça “que estudar o quê meu fia”, num tenho mais paciência não “eu
 58 num vou estudar nada” e tive muitas oportunidades mas aí o que
 59 aconteceu? ((barulho de motocicleta)) aí eu arrumei então meu outro
 60 emprego esse emprego também não conciliei já -tava mais centrada já
 61 já tinha um emprego bom(.) aí -tava pensando em estudar mas só que o
 62 emprego me cansava °muito°(.) aí fiquei dois anos e meio foi até(.) na
 63 trabalhando de fiscal de loja e ali foi dois anos e meio em shopping e
 64 eu não tinha vida em shopping, -cê sabe que não tem vida(.) aí fui
 65 mandada depois de dois anos já cansada doida pra ser mandada embora
 66 mesmo consegui me mandava
 67 **TD:** L @2@
 68 **Nf:** é (.) aí quando fui mandada embora um mês depois eu engravidei (.) aí
 69 aconteceu de eu engravidar(.) eu não -tava casada, aí o que acontece?
 70 Grávida (.) Voltei pra onde? Pra casa da mãe
 71 **TD:** @3@
 72 **Of:** L teve que engolir o orgulho(.)
 73 **Nf:** @1@ é (.) e aí nasceu meu filho já -tá vai fazer dois aninhos já aí eu
 74 falei “vou voltar a estudar” né(.) e aí tem que criar vergonha na cara,
 75 porque né (.) tem outro ser humano aí
 76 **Mf:** L o futuro dele agora depende de você
 77 **Nf:** L é eu sei é por isso que eu voltei no começo do ano eu voltei pro
 78 primeiro ano de novo passei pelo primeiro foi uma luta foi anos pra
 79 mim sair desse primeiro ano(.) -cês num têm noção @1@ gente
 80 **TD:** @2@
 81 **Nf:** do tanto que eu lutei pra esse primeiro ano foi uns quatro anos nessa
 82 brincadeira foi por isso que eu desisti eu falei “ah num quero mais
 83 saber de estudar não é melhor” pois é e agora tô aí firme e forte (.) vou
 84 terminar (.) meu intuito é terminar (.) não quero fazer faculdade, depois
 85 que eu terminar aqui não penso em faculdade, penso em fazer uns
 86 cursos técnicos e tal e (2) como é que se fala?
 87 **Of:** L Profissionalizante
 88 **Nf:** é (.) em outras áreas que eu quero entendeu, mas faculdade mesmo eu

89 não penso muito espaço pra minha cabeça (.) tô aí (.) esperando o
 90 futuro aí e eu vou correr atrás pra chegar °até lá° (3) e agora vocês
 91 meninas (.)

Natália conta sobre sua vida pessoal, narrando que ficou rebelde, saiu de casa, foi morar sozinha e teve que trabalhar para se sustentar, salientando que não queria nem saber de estudar, embora tenha tido muitas oportunidades. Arrumou um emprego, trabalhou algum tempo em loja no shopping, sem direito à vida, pensou em retomar os estudos e, por fim, já cansada e “doída para ser mandada embora”, conseguiu ser mandada. Um mês depois de ser mandada embora, engravidou, sem estar casada, e, por isso, teve que voltar para a casa da mãe. A jovem fala que voltou a estudar para “criar vergonha na casa” em razão do seu filho, que hoje vai fazer dois anos de idade. Afirma que lutou muito para terminar o primeiro ano, tendo permanecido por anos nessa série, que não quer fazer faculdade, por não ter muito espaço em sua cabeça, e que agora pretende terminar e pensa em fazer cursos técnicos profissionalizantes.

92 ?f: @1@
 93 ?f: começa?
 94 Mf: °-ta muito tímida pro meu gosto° (.) mas era o quê mesmo a
 95 pergunta(.) desculpa(.)
 96 Y: Como que foram as suas experiências, como que foi a sua trajetória
 97 na escola
 98 Mf: L até o ensino médio
 99 Y: sim até o ensino médio(.)
 100 Mf: bom (.) eu já comecei a estudar atrasada porque no caso era prézinho
 101 né, e aí depois eu já fui direto pra escola só que porém atrasada então
 102 eu já o meu andamento na escola classe já num foi dos melhores(.) aí
 103 eu fiquei lá no meio das crianças pequenas eu era um pouquinho
 104 maior né, e fiquei nisso at::é a aceleraçã::o enfim até onde pudesse
 105 adiantar na escola eu -tava lá (.) então eu sai e já reprovei também na
 106 escola classe as duas vezes que eu nem lembro mais (.) aí fui pro
 107 fundamental (.) no fundamental reprovei também algumas vezes
 108 ?f: @1@
 109 Mf: assim faltava mais do que ia pra escola porque nunca tive assim
 110 aquele ânimo pra estudar até hoje num tenho mesmo não vou mentir
 111 e(.) é isso e aí eu reprovei duas ve:zes eu nem ia pra escola também(.)
 112 matava aula (.) e então aí eu -cabei me atrasando um pouco devido a
 113 essa questão de matar aula enfim perdi algumas séries e aí o tempo
 114 passa né, a idade chegando aos pouquinhos e aí a gente tem que ir
 115 tomando responsabilidade porque se -cê num estuda né aí num
 116 consegue um emprego e a gente precisa dum emprego no caso então
 117 o meu objetivo é que eu cheguei aqui até o primeiro ano o primeiro
 118 ano eu fiz (1) reprovei acho que parei desisti, agora no segundo aí
 119 vim fazer aqui em seis meses esse(.) os seis meses passados uma
 120 matéria só e agora estou no segundo e daqui eu vou terminar logo
 121 pretendo fazer a faculdade já ano que vem se Deus quiser -tamo lá
 122 vamo chegar lá (1) mas é só questão de profissão aí sim eu vou ter
 123 que (.) me animar mais pra poder estudar(.) pra formar no que eu
 124 desejo né (.) e é isso até então(2)
 125 TD: @5@
 126 Mf: L vai lá gata

127 **Nf:** @todo mundo olhando pra ela menina
 128 **Of:** é tipo é @1@

Mariana pede que a pergunta seja lembrada e diz que começou a estudar atrasada, o que prejudicou o seu andamento na escola classe, até participar de programa de aceleração disponível. A jovem afirma que reprovou duas vezes na escola classe e duas vezes no ensino fundamental, devido a não ir para a escola e, quando ia, matar aulas, porque nunca teve “aquele ânimo” para estudar. Segundo Mariana, conforme a idade vai chegando, as pessoas precisam tomar responsabilidade porque, se não estudar, não consegue emprego. Reprovou o primeiro ano, parou novamente de estudar, e veio fazer em seis meses. Agora está no segundo ano e pretende terminar logo para fazer a faculdade, acreditando que ficará mais animada para estudar para a profissão.

129 **Nf:** agora é você @2@
 130 **Lf:** L então (1) é(2) a minha infância foi(.) um pouco tensa devido (.)
 131 coisas assim que aconteceram e eu acho que (1) por ser criança eu acho
 132 que eu -tava precisando muito, de (2) de ter pessoas do lado ainda mais
 133 assim (2) meu pai e minha mãe não são juntos mas(.) eu falo que a
 134 minha madrasta é minha mãe porque realmente eu considero muito (2)
 135 por isso que eu coloquei até na fichinha como que eu moro com os
 136 meus pais (1) então eu num tive a minha mãe (1) na minha infância
 137 exatamente (.) num tive a minha mãe e nem o meu pai presente na
 138 infância total eu sempre morei com a minha avó (.) então eu não tive a
 139 minha avó trabalhava o dia todo e (.) no serviço tinha vezes que ela
 140 tinha que dormir lá então eu convivia mais com as minhas tias que eu
 141 hoje eu considero eu acho que nem é como tia é como irmã porque eu
 142 fui criada desde pequena (.) então (.) devido a isso muita coisa
 143 aconteceu na minha infância eu acho que querendo ou não quando
 144 você é uma criança (.) querendo ou não a gente fica sentimental
 145 sentindo falta de muita coisa (.) então eu fui perdendo o interesse, na
 146 escola passei por psicólogos em escola e então eu fui perdendo o
 147 interesse, e aí eu comecei muito tarde, já na escola (1) e (1) devido a
 148 isso foi passando-se o tempo (.) acho que eu num tinha mais aquele
 149 interesse devido a muita coisa -tá acontecendo (1) aí eu voltei a estudar
 150 na verdade eu reprovei (.) quando eu -tava na acho que no primeiro ou
 151 no segundo ano por aí (.) eu cheguei a reprovar e passei é igual eu falei
 152 passei até por psicólogo aí (2) passei e depois de um tempo eu fui
 153 morar com o meu pai (.) quase chegando ao ensino médio (.) aí eu fui
 154 pra o colégio particular (1) o *escola X* (.) como o grau de lá é bem
 155 diferente da escola pública não consegui (.) realmente não consegui
 156 passar(1) e aí fui pro colégio particular no *escola Y* (.) aí fiquei um
 157 bom tempo aí devido às séries que já (.) antes eu tinha reprovado eu
 158 tive que apelar pro EJA porque era muito difícil de ver seus irmãos (.)
 159 que na verdade eu acho que eu sou a segunda mais velha (.) o meu
 160 irmão já -tá na faculdade (.) é (.) e uma irmã que é bem mais nova -tá
 161 na minha frente é bem difícil por conta do passado (.) então eu fui pro
 162 EJA(.) aí devido umas coisas que aconteceram na escola no *escola B*
 163 aí eu voltei de novo pra minha avó muita coisa aconteceu (.) aí eu
 164 voltei pra minha avó, e comecei a fazer(.) o primeiro ano lá (.) aí eu fiz,
 165 tranquilo aí eu acho que a professora de português num foi com a
 166 minha @cara@
 167 **TD:** @3@
 168 **Nf:** L sempre tem um

- 169 **Lf:** Por causa de 5 décimos eu reprovei em português (.)
 170 **Mf:** L sempre tem uma
 171 **Lf:** aí eu tive que fazer seis meses só português que foi esse ano e aí agora
 172 eu tô fazendo o segundo ano(.)
 173 **Nf:** °nossa (1) pense (1) é complicado°
 174 **TD:** (3) @1@

Luiza foi incentivada pelas colegas a falar e começa afirmando que sua infância foi um pouco tensa, devido a coisas que aconteceram envolvendo a sua família. Afirma que não teve os pais presentes na infância, morando sempre com a avó e as tias, o que causou sentimento de falta de muita coisa e perda de interesse na escola, e, mais de uma vez, fala que passou por psicólogo na escola durante o ensino fundamental. Foi morar com o pai quando estava quase chegando ao ensino médio e passou a estudar em colégio particular, não conseguindo ser aprovado porque “o grau lá é bem diferente da escola pública”. Luiza fala que teve que apelar para a EJA porque era muito difícil ver os irmãos adiantados na escola em relação a ela. Voltou a morar com a avó devido a problemas ocorridos na escola em que estudava e conta que não foi aprovada porque a professora de português não lhe deu 5 décimos necessários para a aprovação. Apesar disso, no semestre seguinte, conseguiu concluir a disciplina pendente e agora faz o segundo ano.

- 170 **Of:** sou eu agora? (1) é eu comecei estudando no *escola C* (.) e aí tinha
 171 uma prima minha que a gente era muito apegada ela foi pro *escola D* e
 172 eu implorei pra minha mãe me levar pro *escola D* aí eu fui(.) aí tá até a
 173 quarta série foi tudo bem eu passei é(.) aí chegou eu tive que vir pro
 174 *escola E* né, por causa da quinta série aí °desandou° (1) aí eu reprovei
 175 acho que umas três vezes é (.) por causa de bagunça porque eu matava
 176 muita aula ia pro có::rrego ia lá pra centra::l
 177 **Nf:** ei::ta
 178 **TD:** @3@
 179 **Of:** @ficava em casa uma vez eu matei aula na laje na laje da minha casa e
 180 o meu pai me pegou,
 181 **TD:** @3@
 182 **Of:** @pense@ (.) eu quase dei um infarto porque eu morria de medo do
 183 meu (1) pai, mas ele num fez nada aí (.)
 184 **TD:** @3@
 185 **Nf:** @fico só imaginando a cena tu lá escondidinha@ o coração faltou sair
 186 pela boca@
 187 **Mf:** @né@
 188 **Of:** aí (.) na sexta série eu fui pro(.) colégio *escola F* porque só tinha EJA
 189 lá(.) quer dizer tinha no *escola G* que era mais perto pra mim (1) mas
 190 no tempo=no tempo tinha acabado as vaga aí eu tive que ir lá pro
 191 *escola F* porque eu num queria mais estudar no regular eu queria me
 192 adiantar(.) aí eu fiquei lá no *escola F* eu passei em tudo direto até a
 193 oitava(.) aí eu fui pro *escola A* porque eu não podia estudar aqui no
 194 *escola E* eu (.) foi no meio do ano passado que eu podia estudar aqui
 195 no *escola E* porque eu era de menor aí eu fiz (.) o primeiro lá e até o
 196 meio do ano agora eu fiz o segundo e vim pra cá porque era mais perto
 197 o *escola A* era muito longe pra mim(.) e foi isso -tamo aqui (1)
 198 °conversando°
 199 **TD:** @2@

Olga fala das escolas pelas quais passou desde o ensino fundamental, afirmando que sua trajetória escolar começou a desandar quando a jovem foi para a sexta série, reprovando três vezes devido a muita bagunça e a matar aula. Quando matava aula, a jovem ia para o córrego, para a central ou ficava em casa, narra a vez que matou aula na laje de casa e foi pega pelo pai. Foi para a EJA porque queria se adiantar, indo estudar numa escola que não era tão perto da sua casa, já que a mais próxima não tinha vaga. Concluiu o ensino fundamental na EJA e cursou o primeiro ano e o início do segundo em uma escola de ensino médio regular porque “era de menor”. Voltou a estudar na EJA porque a escola é mais próxima da sua casa.

Objetivando conhecer a trajetória escolar das jovens até a chegada ao ensino médio, a entrevistadora apresenta a pergunta inicial pedindo que as participantes falem acerca de como foi a vida escolar de cada uma delas, salientando a importância de contar como foram as experiências vivenciadas na escola.

Natália declara que a sua trajetória escolar transcorreu de modo regular até o final do ensino fundamental. A jovem registra nas primeiras falas a mudança de cidade, do Cruzeiro para a Santa Maria, indo morar especificamente no Sítio do Gama – conhecido como Residencial Santos Dumont, inicialmente, era uma área destinada a moradias funcionais de militares, e, após a abertura para compra e venda de lotes por militares e também civis, passou a configurar-se como um setor da região administrativa de Santa Maria –, e, ainda, a mudança de escola do ensino fundamental para o ensino médio, saindo das proximidades de casa e tendo que se deslocar para fora do perímetro em que morava. Natália revela que, nesse trajeto entre a sua casa e a escola em que cursava o início do ensino médio, começou a descobrir coisas novas e a perder o interesse pelos estudos, desviando muitas vezes o caminho e nem chegando à escola. Atribui tal comportamento à chegada à adolescência e convoca o grupo a concordar, indicando que todas já sabem o que costuma acontecer nessa fase. As demais participantes confirmam a afirmação de Natália, rindo e emitindo sons de concordância. Luiza pressupondo que “tudo desandou”, utilizando a expressão para indicar que ordinariamente, nessa fase, as coisas perderam o rumo.

Embora tenha tentado retomar a primeira série do ensino médio, Natália esclarece que desistiu algumas vezes de estudar, tendo regressado, em escola particular na modalidade EJA, apenas para conseguir ingressar em um estágio, o que exigia a matrícula escolar. A jovem desistiu novamente de estudar, insinuando que por conta da dificuldade de conciliar o trabalho durante o dia e os estudos à noite, e foi desligada do estágio, o que a deixou decidida a não

retomar novamente os estudos. Mariana confirma a obrigatoriedade de estar estudando para realizar estágio e Natália reitera que o vínculo com o estágio depende dos estudos.

Natália narra trechos de sua vida pessoal que não, necessariamente, dizem respeito à sua trajetória escolar, mas que se desenrolaram a partir dela, sugerindo que a jovem percebe relação entre os diferentes âmbitos de sua vida e as escolhas relacionadas aos estudos. A estudante declara que ficou rebelde, saiu de casa, foi morar sozinha, priorizou a entrada no mercado de trabalho e o alcance de autonomia, independência e liberdade, reconhecendo que, por algum tempo, não quis pensar em estudar, apesar de ter tido oportunidades. Depois, cansada de trabalhar em loja de shopping, emprego cujas características extenuantes considera de conhecimento público, explica que fez de tudo para ser demitida e conseguiu. No entanto, ficou grávida um mês após a demissão e, sem condições de custear sua casa, voltou a morar com a mãe. Natália sinaliza como negativo o fato de não ser casada quando engravidou e se refere à volta para a casa da mãe como um evento não planejado e até indesejado. Olga sintetiza o sentimento expressado por Natália quando traduz que a colega “teve que engolir o orgulho”.

O filho suscitou, na participante Natália, o sentimento de responsabilidade por uma outra vida, fazendo-a repensar a importância dos estudos e voltar a estudar. Mariana salienta que o futuro da criança agora depende da colega, que concorda e reafirma que, embora tenha demorado muito tempo para concluir a primeira série do ensino médio, está dedicada a concluir essa etapa escolar. Natália salienta que não quer cursar faculdade e que pretende realizar cursos técnicos profissionalizantes.

As participantes indicam Mariana para ser a próxima a falar e a jovem pede que a entrevistadora revise a pergunta inicial, complementando a informação obtida. Mariana afirma que entrou na escola atrasada em relação à adequação idade/série, o que prejudicou absolutamente o seu desempenho na escola classe – que compreende os primeiros anos do ensino fundamental, ou seja, do 1º ao 5º ano –, e fez com que a jovem participasse de programa de aceleração para correção da distorção idade/série – no DF orientado, entre outros documentos, pelo Parecer nº 238/2012, do Conselho de Educação do Distrito Federal. As narrativas de Mariana sugerem que ela não se sentia confortável na escola devido ao atraso escolar, tendo de se relacionar com estudantes menores e sendo sempre a mais velha entre eles. A participante afirma que o seu ensino fundamental foi marcado por reprovações, também causadas por seu desinteresse e falta de ânimo para estudar, que a fazia faltar muitas vezes. Mariana demonstra preocupação em concluir o mais rapidamente possível o ensino médio para conseguir um emprego e iniciar uma graduação em uma área da qual goste. Cabe

mencionar que, embora admita não ter ânimo para estudar, espera que isso mude quando se tratar de estudos voltados para a sua formação superior e profissional.

As demais participantes decidem que essa é a vez de Luiza responder à pergunta inicial e a intimam a falar. Luiza afirma que perdeu o interesse na escola devido a problemas vividos na infância, que foi bastante complicada. A complexa estrutura familiar da jovem e o distanciamento dos pais biológicos foram responsáveis por causar-lhe disfunções psicológicas, que foram percebidas na escola e acompanhadas por profissionais, impedindo que Luiza se dedicasse à vida escolar. A estudante repete mais de uma vez que foi atendida por psicólogo, buscando respaldo profissional que ateste que ela não estava bem e o vínculo da condição patológica com o baixo rendimento escolar. Quando estava quase chegando ao ensino médio, foi morar com o pai, a madrasta – que considera como sua mãe de fato – e os irmãos, passando a estudar em colégio particular na Santa Maria. A estudante declara ter notado diferença entre o ensino público e o privado, conferindo maior grau de dificuldade ao ensino da escola particular, o que contribuiu para a sua reprovação no ano de entrada na escola. Luiza salienta que recorreu à EJA como uma forma de adiantar os estudos, a fim de dirimir o pesar que sentia por ver seus irmãos adiantados nos estudos em relação a ela. Relata que reprovou a primeira série do ensino médio, pois uma professora, por não ter simpatia por ela, não aceitou dar-lhe 5 décimos para que fosse aprovada na disciplina. Kursou apenas a disciplina pendente no semestre seguinte na EJA e, agora, cursa a segunda série do ensino médio. Natália e Mariana concordaram que sempre existe um professor que não gosta de um ou outro estudante.

Olga conta que sua trajetória escolar decorreu bem até a quarta série, a partir de quando começou a reprovar, devido a mal comportamento e faltas. O jovem declara que faltava aulas para ir para o córrego da cidade, para as quadras centrais e até para ficar em casa, narrando um episódio em que foi pega pelo pai na laje de casa enquanto faltava aula. Olga conta que não quis continuar estudando na modalidade regular e que foi estudar na EJA para adiantar os estudos, tendo em vista os anos de atraso escolar. Afirma que, após concluir o ensino fundamental na EJA, teve que retornar à modalidade regular para cursar o ensino médio por não ter a idade mínima exigida para estudar na EJA – a LDB indica que a idade mínima para a matrícula no curso ensino médio na EJA é de 18 anos. Olga kursou a primeira e o início da segunda série do ensino médio na modalidade regular, tendo optado novamente pela matrícula na EJA porque a escola que oferece a modalidade é circunvizinha de sua casa.

As jovens, desde o início, atentaram para a organização das falas, cada uma questionando quanto à sua vez de falar e incitando as outras colegas a iniciarem as narrativas

ou a darem prosseguimento ao tema. Natália tomou a iniciativa de encabeçar a discussão e, em alguns momentos, incitou a participação das outras, inclusive indicando de quem era a vez de falar.

É possível notar, a partir das falas das estudantes, que elas utilizam as duas terminologias utilizadas para denominar o período letivo da educação básica, mesclando ano e série e divergindo dos normativos em vigor que fizeram a reestruturação da educação básica e indicação a nomenclatura correta a ser utilizada. As jovens abordam questões relativas às escolas em que estudaram, aos desafios para a continuidade dos estudos (problemas familiares, reprovações, atraso escolar, distorção idade/série e desinteresse pelos estudos) e às dificuldades enfrentadas em cada fase da vida. A EJA é mencionada nessa passagem como uma solução para o adiantamento dos estudos e retorno ao fluxo escolar esperado.

4.3.5 Ensino Médio/EJA

A entrevistadora visa suscitar a reflexão acerca da modalidade regular do ensino médio e, para esclarecer a qual modalidade se refere, adiciona a informação de que se trata das etapas realizadas por elas, predominantemente durante o dia, e nas qual cada série tem duração de um ano. As questões buscaram promover o desenvolvimento de narrativas que ilustrassem como foi a experiência do grupo nessa etapa e modalidade.

- 506 **Y1:** E como foi a experiência de vocês no ensino médio regular (.) estudar
 507 de dia estudar naquele ano inteiro, como foi a experiência de vocês (.)
 508 o que -cês viveram lá como era a escola?
 509 **Lf:** era um tédio (.)
 510 **Mf:** regular é um tédio, (.)
 511 **Nf:** era um tédio pra mim eu preferia estudar eu estudei de manh:ã e a tarde
 512 (.) eu preferia de manhã porque passava
 513 **Lf:** L é
 514 **Nf:** L mais rápido
 515 **Lf:** a tarde parece que o tempo num pass::a
 516 **Nf:** a tarde parece que -cê vai passar o dia todinho
 517 **Lf:** ainda mais quando os professores num vão com a tua cara e tu num vai
 518 com a cara do professor@
 519 **Nf:** L é
 520 **Lf:** acho que aí acho que a aula parece que vai (.) num passa nem um
 521 minuto
 522 **Nf:** °mas eu gostava
 523 **Mf:** eu sempre estudei a noite é a noite assim o meu ensino médio foi todo
 524 a noite regular (.) EJA eu até acostumei com esse horário porque acho
 525 que acordar cedo pra mim nunca foi o meu forte, né,
 526 **Lf:** L ah o meu também não
 527 **Mf:** e de tarde também parece que sei lá, a fome aperta aí -cê quer ir pra

- 528 casa almoçar e a hora num passa e o negócio num passa aí seis horas
 529 sai de noite da escola eu falei “então eu vou estudar a noite logo” aí
 530 tudo certo (2) sem problema nenhum, então eu estudo de noite e de dia
 531 oh e de dia eu só estudei fundamental e classe nunca gostei não (.)
 532 **Lf:** mas o meu ensino médio também foi sempre,
 533 **Mf:** eu sempre fico sonolenta
 534 **Lf:** eu acho que foi só dois anos que eu fui para o D e estudei no X aí na
 535 verdade foi um ano só porque eu sai do X porque altas coisas rolou (.)
 536 aí (1) eu fui pro D aí lá -cê sabe que os ensino é totalmente, diferente e
 537 lá não é semestral, @é bimestral, aí eu me ferrei@ quando foi na
 538 metade do ano e lá é semestral, num tinha todas as matérias @aí me
 539 ferrei?@ aí eu peguei e fui pro Y e estudei a noite, normal (.) eu acho
 540 que a noite é bem mais tranquilo do que de dia
 541 **Mf:** hoje em dia pra mim -tá assim é mais num é criança, é mais
 542 adolescente assim gente de mente muit::o infantil, né no meu caso
 543 **Lf:** L é
 544 **Mf:** L e dá muita confusão briga? o povo nunca foi com a minha cara assim
 545 nas salas sempre teve confusão
 546 **Lf:** L é por isso que eu sai @foi um dos motivo de ter saído do X@ gente
 547 **Mf:** o povo o povo olhava pra mim e já falava “não gosto de você” então
 548 dava rolo,
 549 **Lf:** L é tipo isso
 550 **Mf:** então dava muita confusão de dia, até de noite assim deu umas
 551 desavenças em outra escola mas nada assim nossa então é isso aí eu
 552 prefiro a noite que o pessoal é mais cabeça assim tem mais
 553 responsabilidade né que é o nosso foco assim pra estudar essas coisas
 554 (.) de dia eu acho mais pra adolescente criança mesmo °que aí° (.) é
 555 isso (2)
 556 **Of:** o meu era bom eu ia pra escola °só ficava matando aula°
 557 **Td:** @2@
 558 **Mf:** @era bom @
 559 **Td:** @2@
 560 **Of:** mas quando eu resolvi mudar e aí eu fui pro EJA mas depois eu voltei
 561 pro regular de novo no Y a noite (.) aí era bom também eu ia pra escola
 562 todo dia e foi bom a minha experiência foi boa (1) eu acho que de noite
 563 é melhor as pessoa são mais cabeça assim (2)

A passagem não tem uma conclusão efetiva, as jovens cessam o diálogo, como se não quisessem falar mais nada ou como se tudo já tivesse sido resumido (como se todas as respostas possíveis já estivessem ali, nas questões apontadas por elas, como um resumo). Natália não demonstrou preocupação em formular uma resposta específica à pergunta da entrevistadora, tendo interagido ao longa da passagem com as falas das outras participantes, complementando-as e validando-as. Olga limitou-se a responder diretamente à pergunta da entrevistadora, embora tenha ratificado, por meio de sinais não verbais, as orientações que emergiram do grupo

Luiza propõe que a experiência no ensino médio regular “era um tédio”. A jovem conta que cursou a maior parte do ensino médio no noturno, estudando no regular e na EJA, mas cita suas experiências em escolas com oferta do ensino médio regular diurno. Ratificando a proposição de Mariana, Luiza afirma que nunca gostou de acordar cedo e, por isso, buscou o noturno, porque “é bem mais tranquilo”. A estudante apresenta proposição de que o ensino da

escola K é “totalmente diferente” do ensino da escola A, incluindo a questão da semestralidade e da bimestralidade como fatores que dificultam a mudança de escola durante o ano letivo. Ela relata que migrou do ensino regular diurno para o noturno e, depois, para a EJA, principalmente, por conta de brigas e confusões.

Mariana valida a proposição de Luiza que o “regular é um tédio”, explicando que todas as séries do ensino médio que cursou foram à noite, tanto no regular quanto na EJA, pelo fato de nunca gostou de acordar cedo e de se sente mais produtiva a noite. A estudante salienta que, no diurno, “é mais num é criança é mais adolescentes”, que ela avalia como sendo “gente de mente muito infantil né”, o que justifica a assertiva de que “dá muita confusão”.

Natália também valida proposição de Luiza de que o regular “era um tédio”, mas afirma que, apesar de tudo, foi uma experiência de que gostava e, depois, que “era boa”. A jovem explica que as aulas no diurno, principalmente no turno vespertino, parecem não passar, ou passam muito devagar.

Olga avalia como boa a sua experiência no ensino médio regular e associa essa avaliação ao fato de que “só ficava matando aula”. A jovem conta que cursou o ensino médio regular no diurno e no noturno, depois de ter passado pela EJA no ensino fundamental, e salienta que “de noite é melhor as pessoa são mais cabeça”.

As participantes do grupo, nessa passagem, apresentam especificidades da modalidade regular de ensino, considerando que a escola era um tédio, narrando sobre conflitos com os colegas, afirmando a maturidade e a imaturidade dos estudantes de acordo com a modalidade e ressaltando a preferência pelo turno noturno.

O grupo avalia a experiência na modalidade regular do ensino médio como “um tédio”. Existe um consenso de que as aulas do diurno, principalmente do turno vespertino, parecem durar mais, demoram a passar, o que pode indicar uma crítica à carga horária da modalidade regular no diurno, que é maior do que a carga do regular noturno e da EJA, e justificar o fato de as jovens considerarem o ensino médio regular pouco agradável e enfadonho. Apesar disso, Natália propõe que gostava de estudar no regular, orientação que não é tomada como norte pelas demais estudantes.

Quando Luiza afirma que é sabido por todos que na escola K, localizada no Gama, o “ensino é totalmente diferente” do ensino da escola 310, localizada na Santa Maria, sugerindo que na primeira escola o ensino é mais difícil do que na outra, faz menção às diferenças relativas à organização escolar em semestralidade ou anualidade, chamada pela estudante de bimestralidade, como um fator que dificulta a mudança de escola e talvez até o processo de

ensino-aprendizagem, e à cidade em que a escola está localizada, já que existe a crença de que as escolas do Gama são melhores do que as escolas da Santa Maria – especificamente a escola K, inclusive, por ter altos índices de aprovação em vestibulares.

O grupo apresenta a representação de que o público-alvo do regular diurno é composto, em sua maioria, por adolescentes, que elas avaliam como sendo “gente de mente muito infantil”, enquanto o público-alvo do noturno, tanto do regular quanto da EJA, tem mais maturidade, “o pessoal é mais cabeça”. As estudantes salientam que se identificam mais com os estudantes do noturno, em falas como “a noite é bem mais tranquilo do que de dia”, “prefiro a noite que o pessoal é mais cabeça assim tem mais responsabilidade”, e “é o nosso foco assim pra estudar”.

É possível inferir que as jovens apagam a juventude do lugar de público-alvo do ensino médio, de qualquer uma das modalidades e em qualquer um dos turnos, ignorando-a e indicando a dicotomia, marcada no discurso do grupo, entre ser crianças, grupo que inclui os adolescentes, ou ser adulto, uma coisa ou outra obrigatoriamente, sem a possibilidade de estarem em outra fase, apontando entendimento de que a transição entre a adolescência e vida adulta é quase que imediata. As estudantes desconsideram a condição de ser jovem, ou até assumem a impossibilidade de sê-lo, como se elas estivessem dizendo que não lhes é permitido ser jovem, restando a escolha entre ser considerado adulto – responsável, maduro e interessado nos estudos – ou criança – brincalhona, briguenta, imatura e desinteressada.

Dessa forma, fica evidente que as estudantes asseveram como uma impossibilidade a permanência no diurno, ou mesmo no regular, ainda que no noturno, por não se reconhecerem mais como o público-alvo do turno e, principalmente, da modalidade, por se perceberem mais maduras, menos crianças e, possivelmente, mais adultas do que o restante do coletivo. O grupo indica supor que existe um lugar para ser imaturo, que é no diurno e no regular, e que, no noturno e na EJA, isso já não é mais permitido, ou seja, o regular e o diurno são para crianças e a EJA e o noturno são para adultos, como mostram falas como “de dia eu acho mais pra adolescente criança mesmo” e “de noite é melhor as pessoa são mais cabeça”. E, por isso, por essa constituição, afirmam que no diurno tem mais intrigas, desavenças, confusões e brigas, e atribuem a responsabilidade por isso diretamente à imaturidade de público-alvo. No entanto, a estudante Mariana propõe e revisa a sentença de que as confusões e desavenças são típicas do regular e não do turno, já que esclarece que a noite no regular também tem confusão e desavenças, embora menos frequentemente ou em menor número de vezes, “nada assim nossa”.

A maior parte do grupo teve experiência com o ensino médio regular em turmas no diurno e, principalmente, no noturno, indicando perceberem diferenças estruturais e curriculares entre as ofertas em turnos distintos da mesma modalidade e entre modalidades. É possível perceber que a escolha do turno é uma marca mais determinante para as estudantes do que, propriamente, a escolha da modalidade. Assim, fica evidente que as estudantes veem mais diferenças entre os turnos do que entre as modalidades, já que o regular noturno se assemelha muito mais à EJA do que ao regular diurno. A decisão por estudar a noite está relacionada a melhor adaptação ao ambiente, público-alvo, carga horária, horário das aulas, tranquilidade e facilidade.

- 564 **Y1:** e como é na EJA (.) como é ser estudante da EJA (.) como é ser
565 estudante jovem na EJA, como é, (.)
- 566 **Lf:** eu acho que hoje pra gente já é °normal° antigamente eu acho que não
567 era tão normal quando eu entrei na EJA assim eu falei “gente eu vou
568 encontrar só @vêi”@
- 569 **Td:** @3@
- 570 **Lf:** “vai ter só vêi dentro da minha sala” mas não @1@ por incrível que
571 pareça não e hoje eu acho que já é **bem mais** tranquilo sério (.) eu acho
572 que você -tá lidando com as pessoas adultas já então é bem mais
573 tranquilo do quê (.) hoje em dia a maioria desse povo criança -tá ainda
574 na escola e mesmo assim você vê o povo num tem maturidade eu fico
575 tentando entender o porquê aí do nada uma fofquinha aqui uma
576 fofquinha
- 577 **Mf:** L é
- 578 **Nf:** é porque muitos que -tão aqui né
- 579 **Lf:** L é
- 580 **Nf:** -tão aqui né num é pra brincadeira se -tá aqui é porque
- 581 **Mf:** L quer mesmo terminar quer o futuro
- 582 **Nf:** é meu povo porque -cê vim todo dia a noite duvido
- 583 **Mf:** depois do trabalho né
- 584 **Nf:** tem que ser uma pessoa muito °indigente°
- 585 **Td:** @2@
- 586 **Nf:** pra vir pra escola pra num fazer nada
- 587 **Of:** L pois é, então bicho todo mundo que -tá aqui é maduro e tem a sua
588 **Nf:** consciência que precisa terminar mesmo vem pra estudar assim (.) pra
589 estudar porque eu vou te falar não vou mentir eu não tenho paciência,
590 de ficar assim aqui dentro da sala assim seis horas às vezes vejo coisas
591 que eu sei que não vai ser coisas que eu vou levar pro meu futuro (.) eu
592 tenho certeza que muita coisa que eu tô vendo aqui nem em faculdade
593 assim fora o português matemática conta essas coisas né redação (.)
594 tem outras coisas aí que eu tenho certeza que no futuro eu nu:::m vou
595 ver entendeu, essas coisas mesmo de **artes** eu vou te falar eu num
596 tenho paciência pra
- 597 **Td:** L @2@
- 598 **Nf:** sério então num tem jeito tem que vim né se tu quer terminar
- 599 **Mf:** L a presença né
- 600 **Nf:** é (1) muita coisa eu já vi assim agora esse ano eu tô no segundo mas
601 muita coisa que a gente -tá estudando agora é coisa que já estudou mas
602 -tá bem tranquilo esse ano mas (1)

Tendo em vista os princípios (o histórico ou a estrutura) fundantes (ou geradores) da Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade de ensino voltada para o atendimento de

trabalhadores adultos que não tiveram oportunidade de cursar a educação básica na idade considerada adequada, e o processo de juvenilização pelo qual ela passa, faz-se necessário investigar como a modalidade tem recebido os jovens e de que forma ela tem se adequado para a diversidade que acolhe. Dessa forma, a pergunta inicial intenciona verificar como as estudantes percebem a experiência de serem jovens estudantes da EJA.

O grupo se comunicou por meio das experiências compartilhadas, o que possibilitou que as estudantes validassem as falas umas das outras e se sentissem representadas nos relatos individuais. A participação de Olga fica restrita a pequenas manifestações de concordância e ratificação das falas das demais e à manifestação ao final dos discursos, sugerindo que ela se preocupasse em responder diretamente a pergunta e realizar uma conclusão, para encerrar ou garantir que todas as participantes tenham uma manifestação expressa registrada, por isso, a fala dela parece destacada das demais, mesmo que ela considere orientações iniciadas pelo grupo.

Nessa passagem, as jovens dedicaram-se a explorar as especificidades da modalidade de ensino EJA, abordando questões como o gosto por estudar a noite, o contato com pessoas mais velhas, o ambiente colaborativo encontrado na EJA, a maturidade dos estudantes, a relevância dos conteúdos estudados, as características da forma como se dá processo de ensino, a sensação de tempo reduzido e a relação da modalidade com o futuro e a preparação para ele.

Luiza apresenta a proposição de que, embora tenha passado por período de adaptação, agora já se sente habituada e integrada à EJA. A jovem compartilhou crença antiga de que só encontraria pessoas “velhas” na modalidade, que foi contrariada no contato efetivo, e afirma a constatação de que na EJA as pessoas são adultas e mais maduras, em oposição ao público predominantemente “criança”, ou seja, mais novo e imaturo, do ensino médio regular, assertiva justificada pela ocorrência de fofocas. A estudante declara que há pessoas que acreditam que quem estuda na EJA não tenha futuro, mas contesta esse ponto de vista indicando a história de um professor que estudou na modalidade como argumento de que é possível estudar e progredir.

A fala de Natália propõe que quem estuda na EJA está disposto a encarar os estudos com seriedade e, elaborando a fala de Mariana, justifica afirmando que não acredita ser possível que uma pessoa vá à escola no noturno todos os dias, encarando dificuldades, como a conciliação com o trabalho, para não fazer nada. A estudante relata que não tem paciência para ficar seis horas em sala de aula aprendendo coisas (conteúdos) que, segundo ela, não tem aplicação prática em seu cotidiano ou impacto em seu futuro e lamenta que não existe

alternativa para quem deseja terminar o ensino médio a não ser frequentar as aulas. A participante diverge de proposição da Mariana acerca de ser negativo o fato de o cronograma das atividades da EJA ser mais comprimido, apontando que, embora a EJA não seja igual ao regular e tenha o período letivo reduzido, ela representa uma grande ajuda.

- 603 **Mf:** eu estranhei bastante, quando eu entrei no EJA
 604 **Nf:** L é
 605 **Mf:** e foi no ensino fundamental eu cheguei assim já devido a ser de noite
 606 já pra mim foi estranho no início né, e aí as pessoas assim mais, velhas
 607 sem problema nenhum porque eu achei assim até melhor tinha umas
 608 senhoras lá no ensino fundamental a minha sala nossa maravilhosa elas
 609 num perdia nada num tinha nenhuma falta o caderno completo o povo
 610 pedia ajuda assim se fosse pra responder alguma coisa era pra elas,
 611 num era elas que pediam ajuda pra gente era a gente que pedia pra elas
 612 porque elas superdedicadas entendeu e aí eu acabei me adaptando ao
 613 EJA eu acho assim que é bom é bom assim apesar de ser uma coisa
 614 muit::o
 615 **Lf:** L apertada
 616 **Mf:** assim acelerada “vamo logo passar -cês pra frente” mas é algo bom
 617 porque se num fosse isso eu acho que num tinha nem uma
 618 possibilidade de terminar logo (.) desatrasar um pouquinho né pelo
 619 menos eu acho que é bom assim na minha opinião o EJA é coisa
 620 **Nf:** L é não não é ruim não é claro que não né só num é igual o regular mas é
 621 uma ajuda e tanto né
 622 **Mf:** L pra mim é tranquilo
 623 **Nf:** a única diferença é só que é reduzido (1) seis meses
 624 **Mf:** maravilha, maravilhoso
 625 **Nf:** mas é assim mesmo
 626 **Lf:** L mas tem gente que já pensa que realmente as pessoas não tem futuro
 627 “ah vai -tá no EJA porque num tem futuro”
 628 **Mf:** L é -tá no EJA é porque
 629 **Nf:** ah mas aí é pessoas que tem uma mente fútil
 630 **Lf:** seguinte
 631 **Nf:** L tem uma mente pequena
 632 **Lf:** L é eu acho o seguinte acho que quando a pessoa quer de verdade?
 633 **Nf:** L é estudo do mesmo jeito cara
 634 **Lf:** gente tem um professor aqui dessa escola
 635 **Nf:** L eu falo assim
 636 **Lf:** @que eu fiquei sabendo que ele fazia EJA e hoje é professor e -tá
 637 dando aula@
 638 **Nf:** L é eu vou falar sério eu que não tenho paciência entendeu mas o EJA
 639 em si é uma coisa
 640 **Mf:** L se fosse uma coisa fútil ninguém estudava na EJA cara ninguém
 641 fazia porque no caso o povo quer terminar que é pra arrumar um
 642 emprego melhor fazer faculdade até mesmo gente de idade então num
 643 é uma coisa fútil? é porque as pessoas realmente querem um amanhã
 644 melhor entendeu, então e procura (.) é terminar logo (2)
 645 **Of:** quando eu entrei no EJA eu ia pro L né, só que aí num deu certo (.) aí o
 646 L era a maioria das pessoas que eu conhecia as pessoas aqui da Santa
 647 Maria aí eu fui pro W morrendo=morrendo de medo achando que ia só
 648 ter gente de idade que eu ia ficar no canto lá, ninguém ia falar comigo
 649 aí logo de cara eu já encontrei uma amiga minha que estudou comigo
 650 quando eu entrei lá (.) aí foi tranquilo tinha pessoas mais velhas na sala
 651 mas também tinha pessoas mais novas mas todo mundo se ajudava
 652 muito e foi bom (.) eu num me arrependo eu acho que foi uma escolha
 653 boa pra mim (2)

A afirmação de que o estudante da EJA quer concluir o ensino médio e dedicar-se a buscar um bom futuro foi realizada por Mariana. A jovem conta que achou estranho quando começou a estudar na EJA, mas salienta que acabou se adaptando e gostando de estar na mesma sala de pessoas mais velhas, principalmente porque essas pessoas são, segundo ela, muito dedicadas aos estudos e ajudam a promover um ambiente de colaboração em sala de aula. Mariana considera que a EJA tem um ritmo muito acelerado e percebe um lado negativo e um lado positivo nisso, salientando que a modalidade é uma oportunidade de concluir o ensino médio mais rapidamente e de buscar uma forma de construir um futuro melhor.

Olga afirma que, assim como as demais colegas, quando migrou para a EJA, estava “morrendo de medo” de encontrar apenas pessoas de idade mais avançada na escola e, por isso, ficar segregada. No entanto, constatou que havia “pessoas mais velhas na sala, mas também tinha pessoas mais novas”. A jovem concorda com a proposição de encontrar um ambiente de comunhão entre os diferentes grupos geracionais e colaborativo na EJA, ao completar que, apesar da diferença de idade entre os estudantes de uma mesma sala, “todo mundo se ajudava muito”.

As expectativas quanto ao primeiro contato com a EJA foram estabelecidas a partir da premissa de que o público-alvo da modalidade era composto, majoritariamente, por pessoas mais velhas. No entanto, embora tenha havido, inicialmente, um estranhamento, o grupo ressalta que, hoje, ser jovem estudante na EJA é normal. Luiza constatou que, “por incrível que pareça”, as turmas da EJA não tinham apenas estudantes mais velhos, indicando surpresa por constatar um cenário diferente daquele vulgarizado socialmente.

Quando Luiza afirma que “hoje eu acho que já é bem mais tranquilo”, associando essa avaliação ao fato de lidar com pessoas adultas, e de ter gostado da experiência de lidar com elas – experiência que não vivenciou no regular, sugere a generalização do público da EJA. Assim, o grupo reúne, numa classe geral, um conjunto de indivíduos distintos, ao concordar que a EJA é formada por adultos, ou seja, nem jovens e nem velhos, apenas adultos. Dessa forma, infere-se que é anulada a possibilidade de se pensar no jovem especificamente, como se, automaticamente, o jovem virasse adulto, da mesma forma que os velhos – tendo em vista a idade delas, parece ser a renúncia, ainda que inconsciente, da condição de jovem para estarem integradas à condição de adultas. Para justificar isso, as estudantes afirmam que “hoje em dia a maioria desse povo criança -tá ainda na escola e mesmo assim você vê o povo num tem maturidade”, ou seja, reforça a orientação, que surgiu na passagem anterior, de que no regular, diurno principalmente, só tem criança e as pessoas mais maduras estão na EJA, o que é confirmado pela afirmação de que “todo mundo que -tá aqui é maduro e tem sua consciência

que precisa terminar mesmo vem pra estudar”. Para o grupo, a comprovação da imaturidade está diretamente relacionada às dificuldades de relacionamento características do ensino médio regular, como “fofoquinhas”, intrigas, brigas e confusões, e ao comprometimento com os estudos.

Há o entendimento de que a maior parte do público da EJA, “muitos que -tão aqui”, não está disposta a brincadeiras, a dispor do tempo destinado aos estudos com distrações e gracejos, o que, na opinião do grupo, indica a existência clara do objetivo de realmente concluir o ensino médio e de planejar e desenvolver ações para o futuro. O grupo acredita que o estudante da EJA está predisposto a assumir com mais seriedade os estudos, o que é justificado pela incoerência de frequentar aulas no noturno, depois de enfrentar as dificuldades rotineiras do cotidiano, sem que haja dedicação para realmente estudar, e aponta a comprovação automática de que eles estão comprometidos com a execução bem-sucedida da tarefa de serem aprovados.

O grupo demonstra perceber pouca relação entre alguns conteúdos disciplinares abordados em sala de aula e aplicação prática no cotidiano, ou seja, impacto deles em seus projetos de futuro, e replica o senso comum de que disciplinas como matemática e português têm relação com a vida e arte não. Dessa forma, percebe-se abordagem clara de questões ligadas ao currículo, do ensino médio de modo geral, que revelam a defasagem ou a inadequação do currículo atual desenvolvido em sala de aula ou de como ele é percebido pelos estudantes. Tendo em vista que o Currículo em Movimento da SEEDF está baseado nas teorias curriculares que objetivam garantir que os conhecimentos sejam complementares e estejam fundamentados numa relação dialética que possibilite maior diálogo entre os diferentes saberes¹⁴, é importante refletir, a partir do discurso das jovens, se o que é ensino e aprendido em sala de aula é considerado relevante para o estudante e faz sentido para ele, para que não tenhamos um currículo na teoria e outro na prática.

Ainda que não veja sentido em muitas coisas que precisa estudar na escola, Natália salienta que não há alternativa para concluir a educação básica a não ser frequentar as aulas, ter presença, como completa Mariana. É possível inferir que o grupo indica repetitividade nos conteúdos estudados na EJA e revisão do que já foi estudado anteriormente.

As estudantes positavam a experiência de estudar com diferentes grupos geracionais, salientando que os mais velhos demonstram maior comprometimento com os estudos e as incentivam a se dedicar e a estudar mais, o que fica marcado em falas como “elas

¹⁴ DISTRITO FEDERAL (2014).

superdedicadas” e “num era elas que pediam ajuda pra gente era a gente que pedia pra elas”. O grupo identifica a existência de um ambiente colaborativo na EJA, o que está marcado em falas como “o povo pedia ajuda assim se fosse pra responder alguma coisa” e “todo mundo se ajudava muito”.

Mariana avalia como sendo bom estudar na EJA, mas afirma que o processo de ensino-aprendizagem na modalidade é acelerado e comprimido, o que se apresenta como negativo. No entanto, juntamente com as demais colegas do grupo, retifica essa característica classificando-a como positiva por possibilitar agilizar a conclusão do ensino médio, “desatrasar um pouquinho”. Apontando a redução de carga horária como sendo um aspecto muito atrativo da modalidade, o grupo ressalta que a EJA “num é igual o regular, mas é uma ajuda e tanto”, e, assim, a qualifica como diferente e inferior ao regular, mesmo salientando o papel importante que ela desempenha.

Apesar disso as jovens, explicitamente, se colocam como contrárias à ideia de que a EJA é inferior e se destina àqueles que não têm futuro positivo possível, afirmando que “é estudo do mesmo jeito cara” e que “quando a pessoa quer de verdade” não há impedimento. Luiza conta a história de um professor da escola que já foi estudante da EJA na intenção de apresentar comprovação – um exemplo real e próximo – de que quem estuda na EJA pode, sim, ter um futuro promissor. O exemplo serve de inspiração para as jovens e reforça o discurso em que elas querem acreditar de que não estão destinadas, por estudarem na EJA, a menos oportunidades ou oportunidades piores).

O grupo reforça que a EJA, e estudar na EJA, tem o seu valor, “não é uma coisa fútil”, e que se apresenta como uma chance de concluir logo o ensino médio para progredir na vida, arrumar um emprego melhor e cursar uma faculdade, por exemplo, tendo em vista que eles têm em comum o desejo de “terminar” e de “quererem um amanhã melhor”.

4.3.6 Projetos de futuro

Tendo em vista que uma abordagem preambular do tema “projetos de futuro” foi mencionada pelas falas das participantes em outro bloco temático, quando trataram o futuro como um evento a realizar-se, quase que exclusivamente, a longo prazo, a pesquisadora apresentou pergunta complementar acerca dos planos futuros das estudantes e de como elas se

imaginam daqui a 5 anos, objetivando provocar narrativas que indicassem como as jovens pensam acerca do futuro e seus projetos de curto e médio prazo.

- 811 **Y1:** -cês falaram um pouco assim dos planos de futuro de vocês (.) como
 812 que vocês se imaginam daqui a cinco anos (.) Se perguntar assim como
 813 vocês estarão (.) como que vocês se imaginam (.)
 814 **Nf:** L ah eu num tenho noção
 815 **Td:** @(1)@
 816 **Nf:** eu não porque eu penso assim o futuro a Deus pertence, então não
 817 adianta você fazer planos e ter sempre planos -cê faz plano e se fode
 818 nunca sai do jeito que você quer (.) por isso que eu não imagino é nada,
 819 (.) deixa do jeito que Deus quiser entendeu, e do jeito que eu tentar
 820 seguir atrás (.) mas eu imagino -tá claro né num emprego bom, ótimo
 821 de eu já ter terminado com fé em Deus o meu EJA
 822 **Td:** @(2)@
 823 **Nf:** mas assim planos mesmo
 824 **Mf:** concordando um pouco com a Natália no meu caso é mais questão de
 825 sonho mesmo daqui a uns cinco anos eu vou estar não quero eu vou
 826 estar casada entendeu filhos dois no máximo,
 827 **Nf:** L ah uma coisa que eu num vou pretendo é casar
 828 **Mf:** ::e ter o meu carro minha casa própria ter meu emprego ter uma
 829 família assim top entendeu (.) é assim daqui a cinco anos eu vou -tá
 830 assim num sei como é que eu vou chegar lá mas eu vou -tá assim **num**
 831 **quero nem saber**
 832 **Of:** @1@
 833 **Nf:** cinco anos -cê vai -tá querendo casar?
 834 **Mf:** não eu vou casar antes
 835 **Nf:** antes?
 836 **Lf:** antes?
 837 **Mf:** daqui a cinco anos eu vou estar casada e com filho
 838 **Of:** °ela já quer casar°
 839 **Mf:** exatamente daqui a cinco anos eu vou -tá casada e com filho ainda
 840 **Nf:** -cê num sabe o que -cê -tá falando não filha
 841 **Mf:** @é né@ é um sonho que eu tenho
 842 **Lf:** @1@
 843 **Nf:** vai estudar primeiro
 844 **Mf:** mas eu vou estudar
 845 **Nf:** eu vou falar (.) eu vou ser igual a minha mãe agora
 846 **Mf:** L mas dá pra casar
 847 também@
 848 **Nf:** vai estudar::: minha filha (.) vai estudar
 849 **Td:** L @(1)@
 850 **Mf:** mas dá pra casar também estudar casar
 851 **Nf:** L nada,
 852 **Mf:** só não pode ter um filho por enquanto
 853 **Lf:** hum
 854 **Nf:** depois que -cê casa minha filha -cê muda a sua vida totalmente
 855 **Mf:** L verdade
 856 **Nf:** e dependendo do homem tem homem que num deixa nem sair na
 857 esquina no começo ali é um amor “ah amorzinho para cá” depois que
 858 **casa** filha aí que -cê vai conhecer que é um cara que não deixa nem
 859 você ir na esquina
 860 **Mf:** L Deus me livre
 861 **Nf:** é tem uns que são psicopatas é -cê vê cara mas não vê coração é porque
 862 eu falo assim eu num penso em casar eu num penso em casar mas para
 863 quem já pensa, né velho
 864 **Mf:** daqui a cinco anos eu pretendo -tá como eu falei (.)
 865 **Nf:** com fé em Deus né fia. Fala (.) com fé em Deus,
 866 **Mf:** com fé em Deus (2) e tu gata?

867 **Lf:** então eu já pretendo acho que -tá terminando a °minha faculdade° @se
 868 Deus quiser@ já com uma casa própria,
 869 **Nf:** L é casa própria não pode esquecer
 870 **Lf:** L é lógico ficar com a maior mansão daquele jeito ainda
 871 **Mf:** não precisa ser uma mansão não mas sendo própria -tá bom
 872 **Td:** @(1)@
 873 **Nf:** é pode ser aqui no Goiás -tá bom não -tá
 874 **Td:** @(2)@
 875 **Mf:** ah não eu quero por aqui em torno mesmo
 876 **Lf:** @é entorno@
 877 **Nf:** ah eu sou humilde sendo minha não é não
 878 **Mf:** eu também só mas

A iniciação do tema promoveu um discurso dinâmico e interativo, marcado por orientações propostas e elaboradas pelas jovens, sugerindo desenvoltura e descontração para a tratativa dos assuntos, e momentos de oposição em que as diferentes nuances de uma mesma orientação estiveram presentes embora não tenham sido exploradas até a conclusão. Natália se destaca como uma liderança dentro do grupo, apresentando suas narrativas e avaliando, revendo, repassando e questionando as falas das demais participantes. É possível perceber que, na organização do discurso, as jovens se preocupam em retomar suas falas iniciais, mesmo depois de intervenções das demais participantes, para a conclusão das respostas dadas à pergunta inicial da entrevistadora, demonstrando interesse em concluir o raciocínio, ou o plano, iniciado. A passagem é encerrada como resultado automático alcançado após o registro de falas de todas as participantes com respostas que, na percepção delas, satisfizessem o questionamento inicial.

Natália inicia resposta à pergunta inicial com a proposição de que não tem nenhuma noção de como estará após a passagem de tempo indicada pela entrevistadora e afirma que nem mesmo se permite imaginar, valendo-se do fato de que planos podem não se realizar para justificar sua resistência quanto a fazê-los. A estudante propõe que “não adianta você fazer planos e ter sempre planos”, argumentando que eles nunca promovem os bons resultados esperados e salientando que o futuro é imprevisível e incerto. No entanto, a jovem salienta que tem desejos, como concluir a EJA e conseguir um emprego, evidenciando que não são exatamente planos e que não passam, por enquanto, de ideais, quimeras e súplicas a Deus, por se apresentam, ainda, apenas resultantes da imaginação, pouco estruturados e pouco desenvolvidos.

A estudante Mariana desenvolve a proposição de Natália, afirmando que o que tem realmente são sonhos, inclusive porque esclarece não saber e não querer saber como realizá-los. A jovem reafirma em sua fala, como uma espécie de mantra, que realizará seus sonhos, que envolvem estar casada, com filhos, ter bens materiais e um emprego, tudo “top”, mesmo

que, agora, não se detenha a esboçar os passos que pretende implementar para a realização do que anseia. Os temas casamento e filhos foram iniciados por Mariana e suscitaram debate no grupo de discussão, promovendo narrativas acerca de outros assuntos, como perspectivas sobre casamento, relação de casamento e filhos com a continuidade dos estudos, perfis e comportamentos masculinos, relacionamentos amorosos e independência.

- 879 **Lf:** quero -tá °bem-sucedida° já (.) trabalhando (.) na minha própria área
 880 mesmo e:: (1) se Deus quiser daqui a cinco anos acho que eu já tô
 881 pensando em casar depois da @faculdade@ (.) eu quero realmente
 882 casar depois da faculdade eu falo às vezes brincando com o meu
 883 namorado falando que eu quero casar logo mas na verdade eu penso
 884 mais em ter a faculdade (.) acho que é porque às vezes a gente vai
 885 vendo tanta coisa e dá vontade de sair de casa logo mas realmente eu
 886 quero casar
 887 **Nf:** é foca no estudo mesmo primeiro porque querendo ou não acaba
 888 °estragando seu foco°
 889 **Lf:** eu acho que eu tenho medo de parar (1) a faculdade
 890 **Nf:** então (.) -cê vai querer se dedicar ao mari::do (.) quando chegar o
 891 maridinho -tá a casa arruma::da comidinha pro::nta cuequinha
 892 cheiro::sa
 893 **Td:** @(3)@
 894 **Nf:** é porque eu já fui amigada eu num fui casada entendeu, então foram os
 895 piores três anos da minha vida, cara no começo foi igual eu te falei me
 896 anulou depois eu nem na academia eu podia ir sério,
 897 **Mf:** **Deus me livre**
 898 **Nf:** aham eu chegava com as pernas cansadas da=de tanto que eu andava
 899 na esteira e ele falava que eu -tava só °dando°
 900 **Td:** @(3)@
 901 **Nf:** é “essas pernas bambas assim -cê num -tava na academia não” eu falei
 902 “gente” é eu tô falando não quero casar não quero? (frescura) mesmo
 903 casa mesmo se -cê for casar casa depois que -cê terminar todos os
 904 estudos porque homem filha no começo é numa boa
 905 **Lf:** aí depois que eu terminar a faculdade gente eu quero ter a minha vida
 906 assim dum jeito=dum jeito
 907 **Nf:** ^L eu sei que -cê já vai casar
 908 **Lf:** aí depois que eu penso
 909 **Nf:** vai viajar
 910 **Lf:** penso em ter filhos acho que depois que eu tiver uma estrutura boa já
 911 que eu possa (1) realmente ser como é que eu posso dizer (.) que o meu
 912 filho me veja como espelho e queira ser igual a mim entende (.) então
 913 pra isso eu preciso batalhar hoje pro meu filho futuramente me ver
 914 como um espelho e não só eu que penso assim mas como o meu
 915 namorado também (.) então ele fala que não quer casar agora por conta
 916 que ele fala que não quer me dar uma vida igual muita gente passa por
 917 necessidade porque morou junto e hoje (.) isso realmente acontece eu
 918 falo isso porque eu tenho família assim que passa uns apertos, mas eu
 919 num quero, (.) ser assim (.) depender de alugue:l, de coisa de gove::rno
 920 (.) eu num me vejo assim (.) eu me vejo com os meus próprios com o
 921 meu próprio dinheiro, com a minha própria casa, com a minha vida
 922 estabilizada? (2) e é isso
 923 está certo é isso mesmo porque se antecipa demais aí tem que trabalhar
 924 **Of:** pra se sustentar=sustentar outra pessoa
 925 ^L sustentar todo mundo e a gente nem tem certeza que vai ficar no
 926 **Lf:** trabalho? (1) né e de repente do nada você é despedida e aí você vai se
 927 sustentar de **quê**
 928 **Mf:** por isso °que eu vou casar com uma pessoa assim° não por **interesse**

929 mas com uma pessoa que já tenha um futuro já conquistado vamos
 930 dizer assim né (.) mais avancado que o seu porque aí -cê não vai poder
 931 isso você não vai poder tã:o se preocupar **nossa?** não depender de
 932 ninguém você tem que ser independente também? mas (.) se você
 933 começar do zero com uma pessoa é bem mais difícil do que você
 934 **Lf:** ↳ mas talvez você já conquista mais do que aquela pessoa
 935 **Mf:** depende também né,
 936 **Lf:** ↳ é depende do interesse da pessoa também
 937 **Mf:** exatamente
 938 **Of:** é eu num consigo me imaginar não daqui a cinco anos eu sempre falo
 939 que eu quero -tá forma::da que eu quero ter ca::sa ca::rro essas coisas
 940 mas assim quando eu paro assim pra mentalizar mesmo eu não consigo
 941 me enxergar assim daqui a cinco anos eu num sei porque eu nunca
 942 consegui tipo (.) olhar assim (.) mas eu tô indo bem né@
 943 **Td:** @(1)@
 944 **Lf:** ↳ no caminho
 945 **Of:** aí espero que (.) aconteça alguma coisa boa @
 946 **Td:** @(2)@

A fala de Luiza indica a vontade da jovem de cursar o ensino superior e valida orientações elaboradas pelas outras participantes quanto ao desejo de trabalhar, casar e ter filhos. A jovem afirma que quer ser bem-sucedida e relaciona essa ideia à continuidade dos estudos, à constituição de uma família e à conquista de independência financeira e de bens materiais, como casa e carro, que lhe garantam sustento e uma vida estabilizada. O papel da graduação, mencionada como faculdade, está presente nas falas de Luiza como um passaporte para o acesso à vida com que tanto sonha. A reflexão acerca do desejo de sobrepujar a realidade social em que está inserida orienta as narrativas de Luiza, que esboçam os primeiros projetos de futuro da jovem.

Olga elabora a proposição de Natália quanto à dificuldade de se imaginar daqui a 5 anos, afirmando que tem desejos, mas que não consegue mentalizar e enxergar o futuro. As falas de Olga demonstram inquietação por não conseguir pensar no futuro e, conseqüentemente, não saber o que fazer quanto a ele, deixando evidente que a jovem se limita, agora, a esperar que algo de bom aconteça.

Diante da provocação suscitada pela pergunta inicial, percebe-se que aquela era, possivelmente, uma das primeiras oportunidades do grupo de refletir acerca do futuro, ou mesmo pensar em como estarão suas vidas dentro de curto ou médio prazo, e a falta de oportunidades implica em despreparo, o que é evidenciado nas falas de Natália e Olga, respectivamente, “eu num tenho noção” e “quando eu paro assim pra mentalizar mesmo eu não consigo me enxergar assim daqui a cinco anos”. Essa incapacidade pode ser percebida pela análise da relação entre duas questões importantes evidenciadas nas narrativas quanto ao tema abordado: a primeira é relativa à formulação do conceito de futuro, e a segunda, à própria noção de tempo e de passagem de tempo.

Quando suscitadas à estruturação de uma resposta que contemple seus futuros, observa-se que as jovens expressam relativa incompreensão do que de fato pode ser encarado como futuro e da passagem do tempo. O futuro se apresenta como um evento distante e transcendental que, obrigatoriamente, se realizará a partir de um espaço de tempo tão longo que nem mesmo pode ser mensurado, provocando imprecisão entre as perspectivas de curto, médio ou longo prazo, tendo em vista que as estudantes falam em daqui a 5 anos como se fosse um período tão afastado de suas realidades atuais que não possa ser estimado. Percebe-se que elas têm dificuldade de calcular efetivamente o espaço de tempo indicado pela entrevistadora, inclusive desconsiderando os passos necessários para a realização dos sonhos, ou para a transformação dos sonhos em projetos e, a partir daí, em realidade.

Para as jovens, o amanhã caracteriza-se como imprevisível e incerto e, por isso, deve acontecer fortuitamente, sendo entregue à proteção divina e inviabilizando a realização de planos. As expressões “o futuro a Deus pertence”, “deixa do jeito que Deus quiser”, “com fé em Deus” e “se Deus quiser” indicam que a noção de futuro está relacionada ao plano divino. Dessa forma, a extraordinariedade do futuro prenuncia, além do despreparo para refletir sobre ele, a consequente inabilidade para lidar com ele, o que envolve planejamentos e a implementação de projetos. O fato de que planos podem não se concretizar e que a gente pode “se dar mal”, como salienta Natália, insinua que as estudantes substituem planos por sonhos, a fim de não ter que pensar em concretizá-los e de evitar frustrações, demonstrando sentimento de medo em relação a pensar/planejar o futuro.

Dessa forma, outro ponto relevante a ser analisado, que se apresenta como um dos quadros de orientação delineados pelo grupo, é a diferenciação entre planos e sonhos. As estudantes deixam claro que não possuem planos, mas, sim, desejos e sonhos, evidenciando que se trata apenas de quimera e demonstrando que compreendem que sonhos não precisam de caminho prático, não precisam de passos estabelecidos realisticamente, enquanto os projetos envolvem planejamento e propósitos com finalidades. Assim, as jovens fazem inconscientemente a opção de não planejar e, sim, sonhar.

O que as jovens indicam como sendo sonhos são imagens de um futuro idealizado, que apresenta uma realidade com a qual elas não estão familiarizadas e que parece distante do que a condição social em que estão inseridas denota a elas, sugerindo que, embora elas se permitam, nesse momento, sonhar chegar mais longo do que realmente acham que estão determinadas a chegar, não sabem, e têm medo de saber, o que fazer para realizar esses sonhos, proposição iniciada por Mariana. Percebe-se que o questionamento acerca dos projetos de futuro suscitou nas jovens reflexões que, ao que parece, não são feitas com

frequência, sugerindo que não costumam realizar o exercício de projetar suas condições futuras de vida e buscar meios de viabilizar suas projeções.

É possível afirmar que as jovens não tiveram acesso aos recursos necessários, como orientação, esclarecimentos, exercícios, interação na escola etc., que as auxiliassem a construir e desenvolver seus projetos de vida. Diante dessa carência, elas não conseguem, ainda, relacionar os sonhos aos processos possíveis e necessários para torná-los reais, a uma conduta organizada para materializá-los que passa pela definição de objetivos que podem ser galgados, o que os transformaria efetivamente em projetos. Assim, percebe-se que as jovens não possuem os instrumentos necessários para o desenvolvimento de projetos de vida e demonstram enfrentar dificuldades comuns a muitos jovens no que se refere a pensar nos rumos de suas vidas e, ainda, assumir a responsabilidade sobre o sucesso ou o fracasso de possíveis planos que venham a fazer e/ou consequências das escolhas que fizerem ou decisões que tomarem. As narrativas indicam que as jovens não se sentem preparadas para a tomada de decisão que projetos de vida envolvem, para além do que elas consideram básico, como concluir o ensino médio, casar-se, ter filhos, ter emprego e alcançar bens materiais.

A temática casamento e maternidade é muito marcante no discurso das jovens e está envolta por uma atmosfera onírica que direciona os planos e projetos do grupo. A estudante Mariana apresenta o sonho de se casar e ter filhos, mantendo-se firme e segura daquilo que almeja, sem deixar que a avaliação e os questionamentos das demais participantes impactasse o que para ela já está solidificado. Natália parece julgar a escolha de Mariana, baseando-se em sua experiência conjugal, avaliando o evento de forma negativa e como um acontecimento que “transforma a vida”, e lembrando-se de sua mãe, aconselhando a colega a esquecer a ideia de se casar e focar nos estudos. O grupo promoveu o esboço de uma orientação que não foi validada, de que o casamento não é positivo para as mulheres e não deve figurar como sonho, mas arrematou o direcionamento entendendo que se casar e ter filhos não é negativo desde que a ação aconteça em um tempo certo e não atrapalhe os estudos e a conquista da independência.

Por fim, infere-se que os desejos para o futuro apresentados pelas estudantes propõem que, para elas, existe relação direta entre a vida adulta estabilizada e a construção de uma família e a conquista de autonomia financeira. A ideia de ter a sua própria casa representa a concretização do futuro e da vida adulta bem-sucedida na percepção das estudantes, reverberando orientações sexistas acerca dos papéis de cada gênero na relação conjugal e familiar.

5 ANÁLISE COMPARATIVA E CONSTRUÇÃO DE TIPOS

Para que se possa realizar a análise comparativa dos grupos de discussão e, assim, mais um passo da reconstrução das orientações coletivas dos jovens estudantes que migraram do ensino médio regular para a EJA, este capítulo apresenta as temáticas discutidas, apresentadas e analisadas nos grupos, sendo elas: trajetórias escolares, ensino médio/EJA e projetos de futuro, desvelando, assim, padrões homólogos do meio social.

A análise comparativa faz parte do método documentário de interpretação, figurando como uma das etapas indispensáveis para a reconstrução de dados empíricos proveniente de grupos de discussão. Logo, ela busca analisar o modelo de orientação de cada grupo, tendo em vista que ele “só pode ser constatado quando colocado em relação a outros horizontes ou universos comparativos de outros grupos” para “comprovar e validar empiricamente um discurso, comportamento ou ação típico de um determinado meio social e não apenas de um grupo” (BOHNSACK; WELLER, 2013, p. 82).

Os três grupos que compõem a amostra analisada com profundidade por esta pesquisa partem do mesmo meio social e, por conta disso, registram trajetórias que se aproximam em diversos aspectos e se distanciam em outros. Após as análises das orientações coletivas apresentadas por cada grupo, foi possível perceber que existem padrões experienciais que reverberam na vida dos estudantes, contribuindo para o registro coletivo da influência em suas jornadas de questões escolares, sociais, culturais e econômicas.

Os nomes dos grupos de discussão emergiram da orientação coletiva desses grupos em relação ao que o ensino médio na EJA assume para os estudantes que participaram de cada GD, permeadas por inúmeras e diferentes questões sociais, culturais, econômicas e relacionais. A partir das orientações coletivas que emergiram das discussões, foi possível eleger uma expressão que sintetizasse o principal sentido da migração para a EJA, que nesse caso também se configura como tipos que puderam ser reconstruídos a partir das interpretações de cada caso, conforme apresentado no capítulo anterior. O gerúndio, forma verbal padronizada para a escrita dos nomes dos grupos, foi escolhida propositadamente, a fim de expressar uma ação que ainda está em curso e/ou que está acontecendo simultaneamente a outra (as), transmitindo a noção de que existe uma progressão indefinida ligada ao sentido atribuído pelos grupos.

O primeiro tipo analisado, composto por um grupo com 5 participantes do gênero masculino, foi nomeado de “Recuperando o tempo perdido” tendo em vista que as narrativas

apresentadas indicaram a orientação de que os participantes saíram da trajetória escolar – e, conseqüentemente, de vida – considerada socialmente ideal, tomando rumos inadequados e, até, ruins, segundo eles, e que, ingressando na EJA, puderam retomar o caminho idealizado, objetivando a conclusão da educação básica e, assim, viabilizando a recuperação do que pode ter sido perdido, desde tempo até outras dimensões.

O segundo tipo analisado, composto por um grupo de 3 participantes do gênero masculino, foi nomeado de “Contrariando as estatísticas” tendo em vista que, mesmo com todas as dificuldades experienciadas no decorrer de suas trajetórias, não se desvencilharam do objetivo de se manterem longe fora das estatísticas comuns ao meio social em que estão inseridos, empreendendo esforços hercúleos para continuar estudando, trabalhando e, principalmente, sonhando.

O terceiro tipo analisado, composto por um grupo de 4 participantes do gênero feminino, foi nomeado de “Sendo mais maduras” tendo em vista que, em suas narrativas, as jovens indicam que, em momentos passados, se consideravam menos maduras, inclusive por agirem de maneira a não conseguir acompanhar o ensino regular no diurno, acarretando reprovações e distorções idade série. As participantes fazem uma avaliação do ensino médio regular a partir do nível de amadurecido delas e, a cada ano, quanto mais maduras, menos paciência têm e menos acreditam que o regular as cabe, as suporta – a modalidade não as quer, mas elas também não querem a modalidade. Assim, ir pra EJA significa assumir e ter reconhecido o amadurecimento.

Os três tipos que puderam ser construídos a partir dos dados empíricos suscitam reflexões, considerando as trajetórias marcadas por pobreza, segregação, defasagem escolar, forte ligação com a família e desinteresse pela escola, chegando à EJA por motivos distintos. Faz-se necessário salientar que os sentidos suscitados pelos jovens, ao longo desta pesquisa, posicionam esses estudantes como sujeitos históricos e sociais, tais como: a EJA como uma condição, e não uma escolha; as diferenças entre as modalidades de oferta do ensino médio, no que tange ao currículo, à carga horária, ao público atendido e ao processo de ensino-aprendizagem; e a importância que atribuem à continuidade dos estudos.

Percepções sobre a trajetória escolar fora do fluxo regular da educação básica

As experiências do grupo “Recuperando o tempo perdido” indicam que o ensino fundamental foi a etapa da educação básica em que estiveram concentrados os principais registros que marcaram a trajetória escolar e a trajetória de vida desses jovens. A vida na escola e a vida fora da escola estão intimamente associadas na definição dos caminhos percorridos por eles e, mais ainda, dos caminhos que pretendem percorrer de agora em diante. Desse modo, é possível perceber que os desvios no campo escolar influenciaram e, ao mesmo tempo, foram influenciados pelos desvios de outros pontos da jornada social dos estudantes (outros campos sociais).

O grupo “Recuperando o tempo perdido” avalia que o ensino fundamental foi bom, ainda que marcado por “desandamentos”, traduzidos como desinteresse, indisciplina, reprovações, abandono escolar e contato com o mundo das drogas e da criminalidade, motivados por questões como problemas familiares, pobreza e necessidade de buscar por dinheiro, ou seja, se inserir, informal e ilegalmente, no mercado de trabalho. Embora eles afirmem explicitamente que a trajetória escolar desandou, de um modo geral, é possível inferir que se referem também às fases da vida correspondentes às etapas da educação básica mencionadas. Assim, a infância e o início da juventude desses estudantes – estágios correlatos ao ensino fundamental e às primeiras experiências no ensino médio –, de fato, se distanciaram do desenvolvimento esperado socialmente, ficando atrelados a uma realidade que prejudicou os estudos, fazendo-os “perder tempo”, devido a demandas comuns ao meio social.

O grupo “Contrariando as estatísticas” positiva a vida escolar, mas destaca os anos finais do ensino fundamental como a fase em que a trajetória escolar começou a se distanciar do curso padrão traçado para a educação básica, registrando eventos como reprovação, abandono escolar e indisciplina, e indica a EJA como a alternativa para a retomada do curso educacional e a diminuição da distância entre a idade de conclusão do ensino médio e a adequação idade-série para a etapa. Os comportamentos desviados do padrão comportamental instituído para cada fase da vida são marcados pelo grupo e admitidos como típicos de cada etapa do desenvolvimento.

A influência do trabalho no desempenho dos estudantes é apontada pelo GD “Contrariando as estatísticas”, que constrói as orientações de que a EJA deveria ser ainda mais condescende e flexível para o trabalhador e o ensino regular é ainda menos oportuno à realidade desse sujeito. Esses sentidos são constatados na inadequação curricular e nas

exigências formais que a escola faz para a comprovação e consideração da situação de trabalho, que, na maior parte das vezes, entrava a dedicação plena aos estudos. Conciliar estudo e trabalho é ação indicada pelo grupo como uma das limitações e complicações que marcam a assunção da vida adulta, impondo maiores responsabilidades e mais cansaço.

Para o grupo “Sendo mais maduras”, a trajetória escolar está entrelaçada à trajetória de suas vidas fora da escola, associando uma postura de “menina de família” à consecução do roteiro socialmente esperado para as atividades escolares e os comportamentos de jovens mulheres e, ainda, os problemas familiares e as fases de rebeldia e revolta a reprovações, desinteresse pela escola, evasão escolar, desejo de independência e saída da casa dos pais. O discurso do grupo aponta, desde a infância, a percepção de exclusão e segregação em diferentes âmbitos da vida por estarem fora do fluxo escolar considerado adequado para a idade, sendo que as causas e consequências desse cenário estão marcadas nas experiências relacionais das jovens.

O grupo “Sendo mais maduras” vincula amadurecimento à compreensão e à aceitação das estruturas sociais que regulam as jovens desde a infância, sinalizando a orientação de que o desfecho reservado àquelas que não se dedicarem aos estudos e ao atendimento das prescrições familiares para a conquista efetiva da independência é manter-se vinculadas ao julgo de quem as sustenta, alternando entre pais, responsáveis e maridos, até a retomada e conclusão da trajetória escolar em algum ponto da vida. Assim, a conclusão do ensino médio é apontada pelo grupo como o caminho para o alcance da independência e, mais que isso, a garantia de não precisarem continuar subjugadas.

A ânsia por ganhar o próprio dinheiro sugere que os jovens desde cedo percebem as questões ligadas ao contexto socioeconômico em que estão inseridos, seja sentindo-se intimados a contribuir para o sustento da família ou a serem independentes financeiramente, não sendo motivo de preocupação e gastos. A partir disso, o trabalho entra em campo, antecipadamente, desde a infância para o gênero masculino, como definidor da condição desses indivíduos, trazendo à tona a importância de a escola considerar esse quadro e, principalmente, de o governo intervir, garantindo que as famílias desse grupo social tenham recursos suficientes para que crianças e jovens não sejam obrigadas à trabalhar em detrimento da escola, inclusive, nada mais do que os normativos do país já regimentam.

Na dimensão relacional, destaca-se dos grupos que os jovens são emocionalmente muito apegados às famílias e aos grupos sociais com os quais se relacionam, a exemplo a forma como se referem aos pais, aos familiares, aos amigos e à cidade, o que coloca em evidência a importância dos espaços de sociabilidade. Além disso, o consumo de drogas, para

o gênero masculino, aparece como um refúgio, possibilitando a fuga da realidade, muitas vezes dura e insustentável.

Por fim, a constatação e a validação do estigma social ligado à exclusão e marginalização do meio social estão ancoradas na convicção de que continuarão sendo considerados nada ainda que estudem. No entanto, os grupos constroem o modelo de orientação coletiva de que a educação tem papel-chave nesse contexto e apresenta-se como oportunidade, talvez a única, de mudança e de valorização social.

Percepções sobre o ensino médio, as modalidades regular e EJA e a migração para a EJA

O regular é reconhecido pelo grupo “Recuperando o tempo perdido” como a oportunidade de vivenciar o processo de aprendizagem em um tempo supostamente mais adequado, sem pressa e sem a pressão que a vida adulta e, por conseguinte, a EJA impõem. No entanto, enquanto o tempo do regular parece ser mais lento (e/ou mais longo), o tempo da EJA se apresenta corrido demais, ainda em desacordo com os anseios do grupo, embora mais bem ajustados à realidade social.

O tempo escolar na EJA é percebido pelo grupo “Recuperando o tempo perdido” como curto e totalmente diferente do tempo do ensino regular, impactando a relação entre os segmentos escolares, a organização e as atividades pedagógicas, o grau de dificuldade, os conteúdos ministrados e seu aproveitamento. O grupo, ainda, destaca que a migração do regular para a EJA representa uma mudança de tempo e de clima muito radical para os estudantes, exigindo a assunção de postura e comportamentos distintos e que não são vistos como juvenis.

O grupo “Recuperando o tempo perdido” destaca o acesso à modalidade EJA como uma alternativa para minimizar os impactos do afastamento da trajetória escolar padrão e, assim, garantir a conclusão do ensino médio. Os estudantes problematizam e questionam o estigma social negativo de que perderam tempo, mas, ainda assim, estão submetidos a essa crença e pautam suas trajetórias na busca por recuperar o tempo perdido, a fim de voltar para o fluxo escolar esperado para a faixa etária de que fazem parte e de afastar de vez o fantasma do desvio que marca suas vidas, ainda que não apenas pelo aspecto escolar, já que eles registram um forte envolvimento com o mundo das drogas e a criminalidade. Assim, o grupo

percebe a EJA como uma oportunidade de recuperação do que foi perdido, exteriorizando à submissão à pressão social, e suscita maiores reflexões acerca do tempo de cada sujeito jovem para o respeito dos diferentes modos de ser jovem. A EJA assume, para este grupo, sua função reparadora.

Os jovens do grupo “Recuperando o tempo perdido” evidenciam por meio de suas orientações coletivas que precisam da EJA para acelerar o processo de conclusão do ensino médio e, assim, para aproximá-los dos seus sonhos e projetos de vida. Eles sentem a necessidade (quase irracional) de recuperar alguma coisa, ainda que não saibam o quê, como se disso dependesse a felicidade deles e o reconhecimento social de que precisam para validar as lutas que precisam travam diariamente para se manterem longe da criminalidade. Esse grupo acredita que perdeu e, por isso, precisa recuperar. As falas deles indicam que eles estão sempre tentando manter o crime e o uso de drogas distantes de suas vidas sociais, apesar de essas mazelas os encontrarem com frequência.

O grupo “Contrariando as estatísticas” está marcado pela luta contínua para se distanciar do cenário considerado mais comum e quase certo para o qual um jovem da Santa Maria é impelido: o envolvimento com a criminalidade. Esses jovens buscam na EJA e na educação o suporte necessário para terem forças para continuar empenhados na construção de uma trajetória que não valide as estatísticas para a juventude desse meio social. Importante esclarecer que as dificuldades enfrentadas fazem esses jovens reverem constantemente seus objetivos e se desafiarem a continuar sendo esperançosos e sonhadores.

A EJA é, conforme declara o grupo “Contrariando as estatísticas”, a última alternativa para àqueles que, embora atrasados, tendo de trabalhar e sem disponibilidade tempo para dedicar-se aos estudos, ainda querem concluir o ensino médio, fazendo frente à opção de evasão escola. Enquanto isso, o ensino médio regular noturno, que poderia ser uma possibilidade, fica inviabilizado pela organização curricular, principalmente quanto à carga horário e à pouca flexibilidade dos professores, e pelo atendimento de público com menos de 18 anos, considerado, pelo GD, imaturo e pouco compromissado.

O grupo “Contrariando as estatísticas” ressalta as especificidades de cada modalidade de ensino, construindo a orientação de que a EJA é mais eficaz e o regular é mais eficiente. Apesar disso, os jovens concordam que não é adequado nivelar as duas modalidades quanto à qualidade do ensino e aos recursos didáticos empregados, tendo em vista a distinção de tempos, demandas e públicos atendidos por cada modalidade.

O grupo “Sendo mais maduras” negativou a experiência no ensino médio regular, marcada pelo tédio e pela sensação de que o tempo na escola demorava para acabar. Assim, o

grupo vincula a modalidade regular, principalmente no diurno, ao desinteresse pelos estudos, tanto por conta do tempo escolar quanto da adaptação às demandas da forma de oferta, sugerindo a necessidade de revisão da organização curricular, nas diferentes etapas da educação básica e turnos, ainda que o regular no noturno seja considerado mais tranquilo.

As percepções do grupo “Sendo mais maduras” acerca das diferentes modalidades de ensino estão diretamente ligadas ao público que cada modalidade atende e ao turno, tendo em vista a orientação de que os estudantes do ensino regular, independentemente do turno, são infantis e imaturos e demonstram comportamentos envolvidos por brigas, confusões e desavenças. Nesse sentido, os estudantes da EJA são apontados como mais maduros, responsáveis, interessados em estudar e com as relações interpessoais mais bem-resolvidas. As diferenças entre turnos são marcadas principalmente na associação deles a uma categoria social, para as jovens, quem estuda durante o dia é criança e quem estuda a noite é adulto.

O grupo "Sendo mais maduras" busca na EJA um ambiente escolar que as considerem enquanto sujeitos e que possibilite que elas mostrem à sociedade que estão amadurecendo e que não querem mais ser tratadas como crianças, ainda que, para isso, tenham de abrir mão da categoria social de que fazem parte, a juventude, para assumir as responsabilidades da vida adulta. Essas jovens estavam cansadas do regular por não se identificarem com o cenário e com o público da modalidade, tendo em vista que já se percebiam mais maduras do que a maioria e, ao longo do tempo, foram perdendo a paciência com isso. Elas se sentem mais acolhidas pela EJA.

O grupo “Sendo mais maduras” constrói a orientação de que as jovens estão sendo mais maduras ao buscar a EJA como alternativa viável e apropriada à realidade delas para a conclusão do ensino médio e, inclusive, demonstrando a habilidade de abandonar comportamentos tidos como infantis e imaturos e a competência para assumir as responsabilidades da vida adulta. Além disso, a modalidade funciona como oportunidade de “desatrasar” as trajetórias escolar e biográfica, que as jovens sentem impactada devido a não conclusão do ensino médio.

Os significados e sentidos atribuídos a tempo são diversos e estão relacionados tanto a período e duração quanto a contexto, circunstância oportuna, condição favorável e andamento, envolvendo aspectos como o cansaço, a disponibilidade para estudar, a dedicação aos estudos, e a conciliação do estudo com atribuições da vida adulta. Assim, fica evidente que as modalidades de ensino realmente trabalham com tempos distintos, no entanto, supõe-se que nenhuma delas obtêm sucesso efetivo na tarefa de garantir o respeito aos tempos da juventude, enquanto categoria social, e, conseqüentemente, dos vários modos de ser jovem.

Os grupos destacam que estudar no turno noturno e, principalmente, na EJA não é uma questão de escolha, mas, sim, é resultado compulsório da falta de oportunidades para permanecer no ensino regular associada à necessidade de assumir definitivamente as responsabilidades da vida adulta e enfrentar os desafios inerentes a essa condição. O meio social e as instituições escolares expurgam os indivíduos maiores de 18 anos do ensino médio regular, direcionando-os à EJA depois que alcançam a maioridade, como destacam os grupos por vários motivos, como: por dizer aos jovens expressamente que eles não podem continuar no regular; por obrigá-los a priorizar a inserção formal no mercado de trabalho; por fazer com que eles busquem recuperar um tempo que os jovens nem mesmo sabem se realmente foi perdido; por asseverar que eles estão muito atrasados em relação ao padrão e, assim, precisam ganhar tempo.

No que concerne à percepção da qualidade do ensino médio na EJA e no regular, emerge dos grupos a orientação de que as modalidades não podem ser submetidas a uma comparação simples porque não estão no mesmo patamar, tendo em vista que os tempos, os ritmos, as realidades e as oportunidades, dos estudantes, dos professores e da escola, são díspares. Os jovens da pesquisa, inclusive, demonstram chateação com o fato de as pessoas julgarem a EJA, inclusive desqualificando o ensino promovido na modalidade, sem conhecerem a realidade.

Os grupos relacionam mais o ensino médio regular no noturno à EJA do que ao ensino médio regular diurno, distanciando e diferenciando mais o cenário encontrado em cada turno do que em cada modalidade. Existe o padrão de que as maiores marcas diferenciais e desnivelamentos dos currículos escolares, principalmente acerca da garantia do atendimento às especificidades da juventude, são, nesse meio social, mais acentuadas entre os turnos do que entre as modalidades.

Para os jovens, a EJA é a solução para os problemas advindos do atraso escolar e da imperiosidade do trabalho, legitimando-se como a modalidade apropriada para o estudante trabalhador, que, na percepção dos grupos, por precisar assumir as responsabilidades atribuídas à vida adulta, não pode ser considerado jovem e gozar das circunstâncias e oportunidades que acreditam serem próprias da juventude, inclusive do ensino regular. No entanto, os jovens reforçam que não escolheram, mas, sim, foram impelidos à EJA, inclusive apontando a crença de que não poderiam continuar no regular depois de alcançarem a maioridade e salientando que gostariam de concluir o ensino médio na modalidade regular por conta dos aspectos curriculares ligados à administração disciplinar.

Assim, a migração para a EJA aparece como uma consequência natural oriunda do atraso escolar, mas, principalmente, da não identificação com o público da modalidade regular, inclusive porque a EJA é apontada como o espaço ideal para quem vai à escola realmente para estudar.

As orientações acerca da EJA corroboram a condição de exclusão da modalidade e de seus sujeitos, que são amplamente marginalizados por estigmas sociais, econômicos e culturais negativos e, ainda, penalizados por supostamente não terem aproveitado a primeira oportunidade de consumir a educação básica conforme o previsto, no ensino regular e de modo regular. Os jovens indicam a existência de discriminação em relação a ser estudante da EJA, destacando que as convicções sociais, baseadas no desconhecimento da realidade e das funções da EJA, consideram a modalidade como de menor qualidade, um improviso para a obtenção da certificação da educação básica.

Ainda pior do que o preconceito sofrido por serem estudantes da EJA é aquele advindo do fato de serem estudantes da EJA e moradores de periferia, nesse sentido, os grupos esclarecem que a segregação da modalidade está enraizada na segregação sofrida por conta da classe e do meio social a que os estudantes pertencem, evidenciando o padrão histórico de estigma social das regiões periféricas e de baixa renda e da associação compulsória de seus moradores à criminalidade e à vadiagem.

Percebe-se o apagamento do jovem no discurso dos grupos, sugerindo a orientação de que a juventude não é destinatária de nenhum dos contextos educacionais, como se, nesse meio social, não tivesse o direito de existir e/ou de ocupar um espaço.

A pluralidade geracional encontrada na EJA, embora registrada como menor do que a imaginada quando do ingresso na modalidade, é positivada pelos grupos e avaliada como um fator positivo que contribui para o incentivo à dedicação, ao aproveitamento dos estudos e ao amadurecimento.

Percepções sobre a organização do futuro

A educação para o grupo “Recuperando o tempo perdido” é a chave para o futuro, seja ligada ao alcance dos planos e sonhos que consubstanciam suas vidas, como a formação de uma família e o pleno desempenho de papéis sociais, como a paternidade, seja viabilizando o acesso a metas mais iminentes, como a educação superior e estabilidade profissional e

financeira. Os jovens demarcam a atribuição de maior valor às conquistas relacionais e ligadas à sociabilidade, em detrimento de poder econômico, ainda que reconheçam a importância de alcançarem estabilidade financeira.

O grupo “Recuperando o tempo perdido”, partindo dos diferentes e extremos cenários sociais concorrentes na capital do país, diferencia vida bem-sucedida de vida estabilizada no que atine à esfera socioeconômica, destacando que a primeira diz respeito à riqueza e ao luxo, também podendo ser aproximada do excesso, do esbanjamento e da soberba, e a segunda, ao equilíbrio financeiro que garanta a manutenção, ao longo do tempo e em qualquer cenário econômico, da condição monetária considerada ideal e razoável para custear uma vida sem problemas dessa ordem. Os jovens salientam o desejo de ter uma vida estabilizada, simplesmente, sem fazer da vida bem-sucedida, desse ponto de vista, um objetivo a ser buscado.

O grupo “Recuperando o tempo perdido” firma a educação como meio para alcançar um fim (instrumento-meta), sem deixar de explicitar a sua imprescindibilidade na busca pela formação permanente e como viabilizadora da aquisição de conhecimentos, ainda mais valorada pelo fato de eles se tornarem bens indisponíveis, ou seja, que, depois de adquiridos, não podem mais ser subtraídos de seus detentores.

O grupo “Contrariando as estatísticas” atribui importância à continuação da trajetória escolar após a conclusão do ensino médio para o alcance do futuro desejando, registrando o sonho de cursar o ensino superior em instituição pública, apesar da percepção de obstáculos que os distanciam dessa realização, que é consagrada como pouco acessível aos estudantes oriundos da periferia. A marginalização do meio social e a exclusão compulsória de seus sujeitos se firmam como orientações do grupo “Contrariando as estatísticas”, que denunciam o enfrentamento cotidiano de inúmeros obstáculos à progressão escolar, ao acesso e à permanência em cenário ligado à educação. Os jovens reafirmam, reiteradas vezes, que se acreditam sujeitos de direito, dispendo de exemplos que validam a orientação, com a intenção de reclamar as garantias ao atendimento de suas necessidades, e, principalmente, de se manterem acreditando nesse princípio para continuarem motivados na busca pela posse dos espaços sociais que ambicionam.

Para o GD “Contrariando as estatísticas”, os projetos de futuro estão baseados nas oportunidades de agilizar a conclusão do ensino médio, como o Encceja, e viabilizar o ingresso no ensino superior, ainda que particular, como o Enem, por meio de acesso a políticas de incentivo e financiamento. Os jovens desse grupo demonstram conhecimento um pouco mais aprofundados da estrutura da educação superior, da organização das instituições

públicas e privadas destinadas a essa fase da educação escolar e das possibilidades de trajetórias distintas dentro desse campo, considerando, por exemplo, mais de uma opção de curso de graduação.

As orientações do grupo “Sendo mais maduras” acerca do futuro sugerem os sonhos de conquistar independência e uma vida estabilizada e construir a própria família. As jovens do grupo não pomenorizam as metas a serem trilhadas para o alcance dos sonhos, mas registram o desejo genuíno de torná-los reais, salientando o lugar do matrimônio, da maternidade e das expectativas sociais para o gênero.

O grupo “Sendo mais maduras”, embora tenha aspirações quanto à continuidade dos estudos além da educação básica, aceitando a possibilidade de buscar tanto o eixo de formação técnica quanto o de formação acadêmica, prioriza a inserção no mercado de trabalho como meta básica e primeira e destaca a falta de ânimo e o interesse para estudar.

A orientação acerca de assunção de responsabilidades e transição para a vida adulta registra que o tempo vivenciado pelas jovens do grupo “Sendo mais maduras”, nesse sentido, está diretamente relacionado ao desejo, presente ou não, de conquistar autonomia. A sensibilidade feminina, socialmente estimulada, possibilita que as jovens registrem mais claramente as marcas psicológicas deixadas pelas experiências vivenciadas e, assim, estejam mais atentas para tratá-las.

Conquistar melhores lugares no mercado de trabalho e construir uma vida estabilizada figuram como os principais projetos dos grupos, sustentados pelos planos ligados ao desejo de qualificação profissional, de aprovação em concurso público e de formação de uma família.

Dos grupos emerge o modelo típico do meio social de que o concurso público é a melhor alternativa profissional para a conquista da estabilidade, não só financeira, como também familiar, e do reconhecimento social. Essa orientação é oriunda dos valores intrínsecos do meio social e vivenciados de perto durante toda a vida dos jovens, tendo em vista que, no DF, onde a cultura do concurso público é muito forte e o número de vagas significativo, e, na Santa Maria, cidade pobre e periférica, as pessoas mais próximas deles consideradas bem-sucedidas construíram suas vidas a partir dos frutos do serviço público. Dessa forma, os jovens partem da observação dos grupos sociais adjacentes para a aclamação e a aspiração dessa trajetória profissional.

Por fim, para os grupos, o tempo é percebido com diversos sentidos e significados, mas a maior parte deles é impactada pelo alcance da maioria e está vinculada a prazo fugaz que os pressiona a “dar um rumo” às suas vidas, lê-se encontrar o rumo esperado e validado socialmente. Os jovens replicam no discurso as ideias meritocratas que os excluem

(de modo indistinto), embora as questionem e as descontruam com suas práticas e a partir da observação da realidade experienciada.

Os jovens são desassistidos por todas as instâncias, pelo governo, que é incompetente, pela escola, que se omite e segrega, pela família, que não tem recursos – do financeiro ao cultural – para ajudar, e, assim, a bandidagem ganha espaço, já que é a instituição que mais se aproxima e dialoga com eles, principalmente no caso do gênero masculino, jovens, pobres, de periferia, com comportamento tipicamente indisciplinado na escola, problemáticos, sonhadores e revoltados com as condições sociais que os oprimem etc.

As orientações propostas pelas jovens estudantes, do gênero feminino, do grupo “Sendo mais maduras”, e pelos jovens estudante, do gênero masculino, “Recuperando o tempo perdido” e “Contrariando as estatísticas”, salientam que a questão de gênero é muito importante nesse meio social e se relaciona às questões geracionais e ao percurso escolar. As mulheres jovens entrevistadas marcam que estão socialmente vinculadas a crivos aos quais os meninos não precisam nem considerar, como a luta por liberdade e independência.

Os projetos de vida, como elementos-chave para que o ensino médio alcance os objetivos a que se prepõe, tem significados e sentidos diferentes para os grupos, que tiveram de recorrer ao desenvolvimento individual deles, já que a escola não atuou efetivamente na orientação e na disposição de recursos para que eles aprendessem a fazer isso individual e coletivamente e de forma sistematizada.

CONCLUSÃO

A ação de pesquisar requer, inicialmente, envolvimento e dedicação por parte do pesquisador. No entanto, as exigências para a realização de um trabalho de pesquisa que realmente alcance resultados acerca do campo do estudo e para esse campo são ainda maiores.

O pesquisador precisa estar em uma empreitada séria rumo à sua formação e qualificação, que, desde os primeiros passos, se mostra contínua e interminável, para que qualquer pesquisa se torne bem-sucedida. Além disso, o compromisso com o campo de pesquisa e com o rigor metodológico necessários para validar os resultados não podem ser perdidos de vista.

Partindo dessas premissas, este trabalho dissertativo representa, além de uma análise interpretativa das orientações coletivas dos jovens estudantes do ensino médio da EJA, uma parte definidora da minha formação enquanto pesquisadora e, ainda, uma oportunidade única para reflexão acerca dos temas pesquisados e para o meu aperfeiçoamento profissional, enquanto professora do ensino médio.

O presente estudo parte dos indicadores governamentais de fluxo escolar que sistematizaram e quantificaram o fenômeno de migração de estudantes do ensino médio regular para a EJA, no DF e em todo o país, para a realização de reflexão e investigação acerca de quem é o estudante que migra de modalidade, dos motivos que levam à migração e de como se dá esse processo, e das adequações curriculares e das práticas pedagógicas do ensino médio para o atendimento às necessidades e expectativas do público migrante, que é formado, majoritariamente, por jovens.

Para isso, a escuta dos jovens estudantes que migraram para a EJA foi estabelecida como fator indispensável para o acesso às visões de mundo desses indivíduos e às orientações coletivas desses grupos sociais.

Buscou-se inicialmente, como ponto de partida para o desenvolvimento da pesquisa, a aproximação de perspectivas teóricas que serviram para sustentação e orientação dos processos investigativo e interpretativos estabelecidos neste estudo. Dessa forma, diferentes autores, conceitos, normas e teorias foram combinados num processo dialógico para a apropriação das temáticas juventude, ensino médio, modalidades de ensino – regular e EJA, juvenilização da EJA e currículo.

Além de relacionar os principais segmentos teóricos abordados na pesquisa, listando, fazendo e estabelecendo relações, salienta-se a importância de evidenciar o quanto eles estão

associados epistemologicamente. Assim, a pesquisa notabilizou, por exemplo: que não é possível falar de ensino médio sem falar de juventude; que o entendimento de juventude compreende a consideração de diferentes critérios e concepções, que é importante conhecer e investigar as diferentes modalidades de ensino; que cada modalidade de ensino constrói uma identidade e é impactada por diferentes aspectos; que fenômenos como a juvenilização da EJA e a migração para a EJA estão associados e precisam ser aprofundados e que o currículo é a instância capaz de abarcar, permear e integrar esses diferentes campos.

A presente pesquisa possibilitou constatar que o conceito de juventude é complexo e não pode ficar restrito, e/ou ser restringido, à definição de uma faixa etária específica, embora ela sirva de parâmetro objetivo para o levantamento de dados acerca dessa categoria social e para a implementação de políticas públicas. Além dos aspectos biológicos, para o “estudo” da juventude, é imprescindível considerar as questões históricas, sociais, culturais, políticas, econômicas e geracionais. Nesse sentido, adotar uma concepção única de juventude concorre a impropérios e, principalmente, à controle e ao cerceamento dos sujeitos jovens, possivelmente negando a grupos sociais o direito de ser jovem e não se dispondo a compreender os vários modos possíveis de ser jovem.

O ensino médio representa uma das principais categorias de análise deste trabalho, mas optou-se por, após breve levantamento de suas condições legais e teóricas, deixar que as vozes dos sujeitos jovens que o constituem e para quem ele se destina sejam evidenciadas e ocupem o lugar de destaque que merecem na definição dessa etapa da educação básica e, ainda, da formação e constituição de pessoas.

Logo, o ensino médio precisa servir a mais do que apenas representar a terminalidade de uma etapa educacional, ele deve atuar na formação do indivíduo e garantir os instrumentos necessários para a elaboração de projetos de vida, desempenhando o seu papel indisponível, além de preparação para o ingresso no ensino superior ou de profissionalização de indivíduos, para formação humana integral.

Além disso, outro ponto de grande relevância para a discussão do acerca do ensino médio, é a aquiescência de que essa etapa da educação básica não é ofertada apenas na modalidade regular, a fim de que se legitime os demais tipos de oferta. A modalidade EJA é historicamente invisibilizada e o seu descredenciamento enquanto parte do EM reforça essa mácula e, concomitantemente, os seus sujeitos.

Apesar de ser a segunda modalidade em relação ao maior número de matrículas do ensino médio, a EJA é expelida desde, por exemplo, cálculos estatísticos sobre a etapa educacional, passando pela destinação de recursos, até a implementação de políticas públicas.

Outras modalidades, menos significativas do ponto de vista de quantitativo de matrículas, recebem maior atenção e maiores investimentos.

A modalidade EJA é reafirmada como a modalidade da exclusão, excluída e excluindo socialmente por atender indivíduos marginalizados. Na atualidade, a modalidade vivencia o processo de juvenilização de suas salas de aula, sendo marcada pelo registro cada vez maior e, muitas vezes, predominante do número de jovens matriculados, o que reafirma a necessidade imperativa de reexame dos currículos e das práticas pedagógicas que ajudam a construir a identidade da EJA para que ela consiga efetivamente atender aos anseios e necessidades do público que a procura e alcançar o reconhecimento social que merece.

O indicador de fluxo escolar “migração para a EJA” apresenta um cenário importante acerca da mudança para a EJA de jovens estudantes que, legalmente/formalmente, poderiam continuar estudando do ensino regular, ainda que com distorção idade-série. Considera-se que, na pesquisa empírica que constituiu esse trabalho dissertativo, foram consideradas as relações entre os jovens estudantes com 18 anos ou mais, principalmente na faixa de 18 a 24 anos, e o ensino médio.

No DF, as taxas de migração para a EJA no ensino médio são muito significativas, inclusive maiores que a média brasileira, fazendo com que esse fluxo escolar seja ainda mais relevante no âmbito das temáticas envolvidas nesta pesquisa e sugerindo, no mínimo, a necessidade de avaliação do sistema.

O currículo é o principal recurso para entender a organização de qualquer nível/etapa educacional, tendo em vista que ele assume a condição de ser um documento de identidade e que retrata não só a educação como os mais diversos âmbitos sociais envolvidos. Por isso, torna-se impraticável analisar qualquer aspecto educacional ou etapa da educação sem considerar os documentos curriculares que os regulam e regem. A Radiografia curricular possibilitou a análise dos aspectos mais relevantes acerca dos currículos da EJA e, dessa forma, das temáticas ensino médio, modalidade regular, modalidade EJA, diretrizes pedagógicas, diretrizes curriculares e estrutura organizacional.

Os principais propósitos deste estudo e sua fundamentação teórico-metodológica estão relacionados: à pesquisa qualitativa reconstrutiva, que não parte de hipóteses, mas, sim, de questões de pesquisa para se relacionar com os dados apresentados pelo campo, a fim de que o que é realmente importante emergja dos dados e do campo pesquisado; aos Estudos Comparados em Educação, que desempenham papel importante na fundamentação e realização das análises e interpretações da pesquisa; aos grupos de discussão e ao método documentário, como métodos de coleta e interpretação de dados que priorizam a investigação

do enquadramento das orientações coletivas e visões de mundo de um determinado grupo social.

A abordagem reconstrutiva adotada na pesquisa contribuiu para promover a investigação e a aproximação com o campo, de forma muito mais aprofundada e vinculada ao rigor metodológico requerido, e para alcançar dimensões sociais ímpares, marcadas desde a preparação e realização dos GDs até o desenvolvimento das fases de análise e interpretação conforme MD. Os grupos de discussão e o método documentário figuraram como ferramentas extremamente ricas no trabalho com os jovens e apropriada à reconstrução dos meios sociais e dos modelos que orientam os comportamentos e as ações dos indivíduos.

O percurso metodológico da pesquisa foi definido com base na análise pormenorizada do cenário que se pretendia pesquisar e, a partir disso, da definição da cidade em que os dados empíricos foram construídos. Santa Maria apresentou uma realidade marcada por um grande percentual de jovens, proporcional a sua população, e um número médio de matrículas na EJA em relação ao total do DF e as demais regiões. Além disso, coincide com o meu espaço de atuação profissional. Logo, constatou-se a relevância do acesso às histórias e experiências de jovens estudantes desse meio social e de investigar as orientações coletivas desses grupos.

A preparação e a realização dos grupos de discussão na escola noturna indicada pela CRE de Santa Maria se desenvolveram contando a o apoio de toda a comunidade escolar, os diferentes segmentos presentes dentro escola contribuíram com muita disposição para viabilizar a pesquisa de campo. Foram realizados oito grupos de discussão, selecionando três deles para a análise em profundidade e implementação dos demais passos metodológicos e interpretativos.

A maior parte do tempo destinado à realização do trabalho dissertativo foi, sem sombra de dúvidas, dedicado ao recorte empírico da pesquisa, tendo em vista a complexidade de se cumprir as fases indicadas pelas teorias com o devido rigor metodológico, buscando seguir atentamente às orientações do método e possibilitar o alcance dos objetivos propostos.

Cada grupo selecionado teve suas dinâmicas comunicativas e uma parte de seus dados analisados detalhadamente, possibilitando perceber que um padrão de organização do discurso de cada grupo, de modo geral: 1) no grupo “Recuperando o tempo perdido, o discurso é basicamente voltado para as entrevistadoras, como se os jovens pontuassem suas falas a partir das perguntas e da expectativa de apresentar às entrevistadoras o meio social no qual de que fazem parte e as orientações que emergem dele – como se eles estivessem empenhados em, mais do que dialogar com os colegas, estarem unidos para contar, se fazer ouvir, esclarecer como é a realidade deles –, se preocupam em, hora ou outra, explicar algumas das metáforas

utilizadas a fim de fazerem entender; 2) no grupo “Contrariando as estatísticas”, os jovens demonstram espontaneidade para expressar sua linguagem e interação com descontração e cumplicidade – utilizam símbolos próprios do meio social para narrar e se relacionar; 3) no grupo “Sendo mais maduras”, as jovens tomam posse do diálogo e das relações interativas, empregando linguagem semelhante à vida cotidiana e buscando incluir as entrevistadoras como parte do grupo, embora tenham selecionado, em alguns momentos, as experiências e histórias que inicialmente não queriam compartilhar.

Na análise refletida, fez-se a escolha de não aprofundar temas como drogas, criminalidade e gênero por conta da necessidade de outras leituras para que eles não fossem tangenciados. No entanto, as metáforas de foco, as orientações dos grupos e análise comparativa indicaram a importância de associar essas discussões teóricas à interpretação. Assim, registra-se que essas temáticas precisam ser aprofundadas em outras pesquisas e/ou desdobramentos dessa pesquisa, como artigos científicos.

As orientações propostas pelas jovens estudantes, do gênero feminino, do grupo “Sendo mais maduras”, e pelos jovens estudantes, do gênero masculino, “Recuperando o tempo perdido” e “Contrariando as estatísticas”, salientam que a questão de gênero é muito importante nesse meio social e se relaciona às questões geracionais e ao percurso escolar. As mulheres jovens entrevistadas marcam que estão socialmente vinculadas a crivos aos quais os meninos não precisam nem considerar, como a luta por liberdade e independência.

O estudo deu voz e, assim, centralidade aos sujeitos desta pesquisa, abrindo espaço para que eles construíssem seus retratos e apresentassem suas identidades definitivamente marcadas e determinadas pelo meio sociocultural e pela condição socioeconômica.

Conforme padrão homólogo emergido dos grupos, ser jovem está mais próximo de ser criança ou adolescentes e não de ser adulto – o que de fato eles já precisam ser. Os participantes dessa pesquisa são jovens estudantes da EJA e contribuem para os índices que apontam a juvenilização da modalidade, no entanto, eles não se consideram mais jovens, preferem ser associados à vida adulta, já que percebem a juventude associada à imaturidade. Isso salienta a condição desses indivíduos de serem jovens apenas biologicamente, mas adultos socialmente.

Assim, o conceito de moratória social (MARGULIS, 1991) foi recuperado diversas vezes ao longo do estudo, também pelas vozes dos estudantes, justamente por ser algo de que os jovens dessa classe social não dispõem, tendo em vista que eles não gozam da condição de jovens e de moratória, por serem obrigados a assumir responsabilidades como protelar a

entrada no mercado de trabalho, a saída da casa dos pais, a independência financeira e, até, a constituição da própria família.

Tendo em vista que esses jovens associam a juventude, o público-alvo do ensino médio regular, à imaturidade, não se veem pertencentes à modalidade de ensino e se sentem inapropriados para ela, por isso, migram para a EJA, buscando o respeito aos seus tempos e condições de vida. Os jovens atribuem maior seriedade à EJA, fazendo com que ela não seja um local para brincadeiras e, sim, para que o estudo seja encarado responsável e interessadamente.

Percebe-se que os três grupos possuem semelhanças em suas trajetórias: cresceram na mesma cidade, estudaram nas mesmas escolas de ensino fundamental anos finais e vivenciam as mesmas realidades socioeconômicas. Ainda assim, cada grupo viveu de maneira diferenciada seus percursos.

Os grupos do gênero masculino passaram por experiências de segregação, discriminação, limitação econômica, consumo de drogas e contato com a criminalidade. No entanto, cada um respondeu de uma forma diferente. O grupo “Recuperando o tempo perdido” reagia de maneira a evadir da escola, se distanciando do caminho considerado “normal” e “se perdendo”; enquanto o grupo “Contrariando as estatísticas” reagia de maneira a não abandonar a escola, insistindo em conciliar o trabalho com o estudo, mesmo que isso acarretasse suas reprovações a cada ano. O grupo do gênero feminino, “Sendo mais maduras”, vivenciou experiências semelhantes às dos outros grupos, exceto pelo contexto de drogas e criminalidade. As jovens insistiam em estudar no ensino médio regular, mas a cada ano a adaptação ao ensino regular se tornava cada vez mais difícil.

Ao final, os três grupos com orientações coletivas distintas reencontram suas trajetórias na EJA, com objetivos semelhantes, ligados à conclusão do ensino médio, e propósitos diferentes, como: recuperar o caminho e o tempo perdido; contrariar as estatísticas que apontavam que seus destinos seriam a marginalização e bandidagem; e, por fim, serem mais maduras do que quando estavam no diurno. Todos com a intenção de não serem mais discriminados, segregados e serem vistos como adultos e elegem a educação e a EJA como as ferramentas para isso.

Os dados que ainda não foram analisados, tanto dos grupos selecionados como dos outros, possibilitam muitas discussões e interpretações futuras ligadas a diferentes âmbitos, se atentando para aspectos que, como não eram o cerne deste trabalho, não foram aprofundados e trazendo à tona outras questões, como: os exames de avaliação nacional, como o Enem e o

Enceja, os sentidos, os significados deles para esses jovens; o ensino superior; a relação dos estudantes com os docentes no regular e na EJA; a formação dos docentes da EJA; etc.

Por fim, condensando e aplicando os resultados desta pesquisa, sugiro que, para efetivamente contemplar a juventude, o ensino médio – em todas as suas modalidades, neste caso, especificamente regular e EJA, e envolvendo todos os seus atores – precisa desafiar-se a encarar esses sujeitos como jovens estudantes e não como estudantes jovens.

“Ops”! Jovens estudantes *versus* estudantes jovens? O que isso significa?

Eu posso explicar.

Como professora de Língua Portuguesa do ensino médio, costumo empregar o uso de diferentes recursos pedagógicos e linguagens para abordar, em sala de aula, os conteúdos programáticos de forma significativa, buscando desenvolver relações metafóricas para a plena compreensão dos assuntos. Dessa forma, proponho o estabelecimento de laços entre o que é ensinado e os mais corriqueiros e inusitados aspectos da vida cotidiana que farão com que os estudantes se apropriem dos fundamentos que constituem aquele conceito teórico e, então, estejam preparados para efetivamente aprendê-lo e não simplesmente decorá-lo.

Trazendo essa mesma prática para o contexto deste trabalho dissertativo, com o objetivo de explicar os termos indicados e realizar a síntese final dos principais resultados e ensinamentos desta pesquisa, proponho a breve imersão numa simbólica sala de aula para, inicialmente, a compreensão do modelo didático e, enfim, a explicação acerca da constatação conceitual a que cheguei.

Nas aulas de gramática em que tenho que abordar e explicar o tema “classes gramaticais”, fazendo com que os estudantes desenvolvam habilidades para alcançar o conceito teórico e aplicá-lo em contextos práticos, como em uma análise morfológica, sugiro a eles que, metaforicamente, equiparem as palavras a nós, seres humanos.

Vamos pensar um pouco sobre os seres humanos e as constatações lógicas que podemos inferir de sua natureza em razão dos contextos relacionais em que estão inseridos. A saber, a sua classificação, se considerada apenas a questão morfológica, é, em primeiro nível avaliativo, de ser humano, via de regra, na maior parte dos contextos em que você esteja e em primeiro plano, será identificado prontamente como pertencente à classe *homo sapiens*. No entanto, se perguntarem ao seu filho a qual classe você pertence, obviamente, num primeiro momento, ele não dirá que você é um ser humano, mas, sim, que você é mãe! Então, a designação inicial não abarca todas as possibilidades nas quais você se enquadra e a constituição apenas morfológica não é suficiente para designar o que você é, fazendo entrar em jogo o papel social que você desempenha. Logo, a sua classe muda se considerarmos o

contexto e a sua função social junto àqueles com quem se relaciona. Isso faz com que a sua classe possa ser, por exemplo, mãe, professora, estudante, tia, amiga etc., embora sua constituição morfológica seja de ser humano, mulher.

Partindo desse princípio alusivo, assim como as pessoas, a classe gramatical, a que cada palavra pertence, e, por consequência, o seu significado podem mudar de acordo os contextos em que elas estão inseridas, as outras palavras com as quais se relacionam e a função que desempenham.

Dessa forma, nas expressões “jovens estudantes” e “estudantes jovens”, há mudança de classe gramatical e de sentido quando invertemos a ordem que cada uma dessas palavras assume. Em “jovens estudantes”, a categoria a que nos referimos prioritariamente é aquela formada pelos jovens, que, nesse contexto, são estudantes, mas poderiam ser quaisquer outras coisas. Sendo assim, o foco da nossa atenção está na juventude e não no papel social de estudante.

Portanto, o ensino médio precisa pensar em seus sujeitos como, primordialmente, jovens e não como estudantes, já que ser estudante é uma condição da qual eles podem dispor mais facilmente. Dessa forma, podemos reavaliar a etapa educacional e seus currículos de modo realmente a contemplar a juventude e os modos de ser jovem.

REFERÊNCIAS

- AFRO, L. L. **Juvenilização na Educação de Jovens e Adultos no ensino médio**: um estudo de caso no município de Salvador Bahia. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.
- APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Penso, 2006.
- APPLE, M. Repensando Ideologia e Currículo. *In*: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARROYO, M. G. Educação de Jovens e Adultos - um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- ARROYO, M. G. Repensar o ensino médio: por quê? *In*: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (orgs.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 53-74.
- BARBOSA, E. F. V. **Políticas públicas para o ensino médio e juventude brasileira**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- BARRIOS, J. B. de C. **O abandono do ensino médio regular pelos estudantes e a juvenilização da EJA**: uma teia de relações. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.
- BASSALO, L. de M. B. **Entre sentidos e significados**: um estudo sobre visões de mundo e discussões de gênero de jovens internautas. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (orgs.). **Pesquisa em Educação Comparada**: abordagens e métodos. Brasília: Liber Livro, 2015.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 5 de julho de 2000, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. CNE/CEB: 2000a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB 11/2000**, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. CNE/CEB: 2000b.

BRASIL. Lei n. 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. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 05 ago. 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio**, etapa I - caderno I: ensino médio e formação humana integral / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [organizadores: Paulo Carrano, Juarez Dayrell]. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio**, etapa I - caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [organizadores: Paulo Carrano, Juarez Dayrell]. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio**, etapa I - caderno III: o currículo do ensino médio, seu sujeito e o desafio da formação humana integral / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Carlos Artexes Simões, Monica Ribeiro da Silva]. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013d.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. MEC/SEB/DICEI: 2013e.

BOHNSACK, R. A multidimensionalidade do habitus e a construção de tipos praxiológica. **Educação Temática Digital**, v. 12, n. 2, p. 22-41, 2011. Disponível em: <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/25604>. Acesso em: 23 out. 2018.

BOHNSACK, R.; WELLER, W. O Método Documentário na Análise de Grupos de Discussão. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (orgs.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**: teoria e prática. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 67-86.

BONITATIBUS, S. G. **Educação Comparada**. Conceito, Evolução e Método. São Paulo: EPU, 1989.

BORGES, L. F. F.; MACHADO, L. C. **Radiografia de uma estrutura curricular**. Material de orientação disponibilizado para a disciplina Currículo: Fundamentos e Concepções, PPGE/UNB, 2017.

BORGES, L. F. F.; SILVA, F. T. Currículo do ensino médio: um recorte da atual rede pública de ensino do Distrito Federal. In: WELLER, W.; GAUCHE, R. (orgs.). **Ensino médio em debate**: currículo, avaliação e formação integral. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017, p. 57-93.

CARVALHO, N. M. **Ensino Médio Integrado, representações de gênero e perspectivas profissionais**: um estudo com jovens dos cursos de Agropecuária e Agroindústria em Guanambi/BA. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

CARVALHO, E. J. G. **Estudos comparados: repensando sua relevância para a educação**. In: TERCER CONGRESO NACIONAL, Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación, Segundo, 2009, Buenos Aires. Reformas Educativas Contemporáneas: continuidad o cambio?. Buenos Aires: SAECE - Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación, 2009. Disponível em: <http://www.sbec.org.br/evt2008/trab10.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.

CARRANO, P. C. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e adultos**, v. 1, ago. 2007. Belo Horizonte.

CASTELLI JR, R.; HADDAD, S.; RIBEIRO, V. M. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**: insumos, processos e resultados. São Paulo: Ação Educativa, 2014.

CINTRA, E. D. **Jovens negras no ensino médio público e privado no DF**: um estudo comparado e interseccional sobre suas vivências e percepções do racismo. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (Codeplan). **Perfil dos Jovens do Distrito Federal**. Brasília: SPLAN/GDF, 2012.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (Codeplan). **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) 2015 – Santa Maria**. Brasília: SPOG/GDF, 2015.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (Codeplan). **O Perfil da Juventude do Distrito Federal**: uma análise dos dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio 2015/2016. Brasília: SPOG/GDF, 2016.

DAMASCO, D. G. de B. **Contando uma história**: o ensino público de línguas estrangeiras a partir das interpretações de jovens e de docentes do Distrito Federal. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

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

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set./out./nov./dez., 2003.

DAYRELL, J. Juventude, grupos culturais e sociabilidade. **Jóvenes Revista de Estudios sobre Juventud**, México, ano 9, n. 22, p. 296-313, jan./jun., 2005.

DAYRELL, J. Prefácio. In: WELLER, W. **Minha voz é tudo o que eu tenho**: manifestações juvenis em Berlim e São Paulo. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DAYRELL, J.; GOMES, N. L. **A juventude no Brasil: questões e desafios**. 2008. Disponível em: www.fae.ufmg.br/objuventude/textos/SESI. Acesso em: 23 nov. 2017.

DI PIERRO, M. C. A Educação de Jovens e Adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago., 2015.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento – Pressupostos Teóricos**. Livro 1. Brasília: SEDF, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento – Educação de Jovens e Adultos**. Livro 7. Brasília: SEDF, 2014b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos 2014/2017**. Brasília: SEDF, 2014c.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes de Avaliação da SEEDF**. Brasília: SEDF, 2014d.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Político-Pedagógico Professor Carlos Mota**. Brasília: SEEDF, 2012.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Censo Escolar 2017**. Brasília: SEEDF, 2017.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Censo Escolar 2018**. Brasília: SEEDF, 2018.

DOLLA, M. C.; COSSETIN, M. A **“juvenilização” da Educação de Jovens e Adultos**. 2017. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_35.pdf. Acesso em: 13 abr. 2017.

EVANGELISTA, J. R. **Geração sem fronteiras: experiências de intercâmbio internacional de estudantes universitários oriundos do ensino médio público**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

FARIAS, P. L. D. **Comparação entre EJA e ensino regular**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação de Jovens e Adultos e Privados de Liberdade) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/72700>. Acesso em: 15 jun. 2019.

FERREIRA, A. G. Sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008. Disponível em: file:///C:/Users/vilar_000/Downloads/2764-9806-1-PB.pdf. Acesso em: 10 abr. 2017.

FERREIRA, A. G. O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. In: SOUZA, D. B.; MARTINEZ, S. A. (orgs.). **Educação comparada: rotas de além-mar**. São Paulo: Xamã, 2009.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Coleção Pesquisa Qualitativa. São Paulo: Artmed, 2009.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). Portaria Interministerial nº 07, de 28 de dezembro de 2018. Valor anual por aluno estimado, no âmbito do Distrito Federal e dos Estados, e estimativa de receita do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – 2019. FNDE: 2018. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/area-para-gestores/consultas>. Acesso em: 22 maio 2019.

FREITAS, L. M. **Interfaces entre o ensino médio regular e a juvenilização na EJA: diálogos, entrelaçamentos, desafios e possibilidades sobre quefazeres docentes**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

"GERAÇÃO", in: **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa** [em linha], 2008-2013, <https://dicionario.priberam.org/gera%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 22 abr. 2019.

GROUX, D. L'éducation comparée: approches actuelles et perspectives de développement. **Revue française de pédagogie**, v. 121, pp. 111-139, 1997. Disponível em: http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_121_1_1149. Acesso em: 15 maio 2018.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, maio/ago., 2006.

HADDAD, S. (coord.). **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)**. MEC/Inep/Comped: 2002.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio/jun./jul./ago., 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Defasagem entre idade e série continua alta. **Portal INEP**, Notícias, 24 nov. 1998. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/defasagem-entre-idade-e-serie-continua-alta/21206. Acesso em: 13 jan. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília: Inep, 2017a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 04 maio 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Indicadores de Fluxo Escolar da Educação Básica**. Brasília: Inep, 2017b. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206. Acesso em: 15 maio 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Nota Técnica nº 8/2017**. Brasília: CGCQTI/DEED, 27 jun. 2017c.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Indicadores de Fluxo Escolar da Educação Básica**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206. Acesso em: 15 jan. 2019.

KRAWCZYK, N. (org.). **Sociologia do Ensino Médio**: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014.

MARGULIS, M. Juventud: una aproximación conceptual. *In*: BURAK, Solum Donas (comp.). **Adolescencia y juventud en América Latina**. Cartago: Libro Universitario Regional, 2001. Disponível em: <http://www.binasss.sa.cr/adolescencia/Adolescenciayjuventud.pdf>. Acesso em: 14 out. 2018.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. **La juventud es más que una palabra**. 1996. Disponível em: https://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/mario_margulis-la-juventud-es-mas-que-una-palabra.pdf. Acesso em: 02 nov. 2017.

MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, A. Modelos de análise em educação comparada: o campo e o mapa. *In*: SOUZA, D. B. de.; MARTINEZ, S. A. (orgs.). **Educação comparada**: rotas de além-mar. São Paulo: Xamã, 2009.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *In*: RIBEIRO, V.M. (org.) **Educação de jovens e adultos Novos leitores, novas leituras**. São Paulo: Ação educativa, 2001.

RODRIGUES, S. H. **Jovens oriundos de países africanos de língua portuguesa na Universidade de Brasília**: experiências de migração internacional estudantil. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, C. M. da. **Escola, saberes e cotidiano no meio rural**: um estudo sobre os (as) jovens do sertão da Bahia. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SILVA, C. M. da. **Encontro de tempos na escola**: um estudo sobre gerações de estudantes no meio rural baiano. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SILVA, C. V. C. da Silva. **O ensino médio público no passado e presente**: um estudo de seus sentidos e significados nas vozes docentes do Gama – DF. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SILVA, H. M. S. **Juventude e debate político no processo de reestruturação do ensino médio brasileiro**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 24, set./dez., 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000300003>. Acesso em: 14 dez. 2017.

SPOSITO, M. P.; SOUZA, R. Desafios da reflexão sociológica para a análise do ensino médio no Brasil. *In*: KRAWCZYK, N. (org.). **Sociologia do ensino médio**: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014. p. 33-62.

VENTURA, J.; BOMFIM, M. I. Formação de Professores e Educação de Jovens e Adultos: o formal e o real nas licenciaturas. **Educ. rev. [online]**, v. 31, n. 2, p. 211-227, 2015,

WELLER, W. Práticas Culturais e Orientações Coletivas de Grupos Juvenis: um estudo comparativo entre jovens negros em São Paulo e jovens de origem turca em Berlim. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 13, 2002. **Anais [...]**. Ouro Preto: s.ed., 2002.

WELLER, W. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**, v. 7, n. 13, p. 260-300, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n13/23564.pdf>. Acesso em: 11 maio 2017.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf>. Acesso em: 11 maio 2017.

WELLER, W. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 25, n. 2, p. 205-224, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922010000200004. Acesso em: 12 jan. 2018.

WELLER, W. **Minha voz é tudo o que eu tenho**: manifestações juvenis em Berlim e São Paulo. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

WELLER, W. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (orgs.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**: Teoria e Prática. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 54-66.

WELLER, W. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. *In*: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (orgs.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 135-156.

WELLER, W. Compreendendo a Operação Denominada Comparação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 921-938, jul./set. 2017a. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623665106>. Acesso em: 15 mar. 2018.

WELLER, W. Investigaciones sobre juventude em Brasil - género y diversidad. **Ciudadanías**, n. 1, v. 1, 2017b.

WELLER, W. **Etapas de análise segundo o método documentário**. Material de orientação disponibilizado para a disciplina Seminário de Pesquisa, PPGE/UNB, 2018.

WELLER, W. Group Discussion and documentary method in education research: experiences in Latin America. **Oxford Research Encyclopedia of Education (OREE)** [em edição], 2019. No prelo.

WELLER, W.; SANTOS, G.; SILVEIRA, R. L. L. da; ALVES, A. F.; KALSING, V. S. S. Karl Mannheim e o Método Documentário de Interpretação: uma forma de análise das visões de mundo. **Soc. Estado**. Brasília, v. 17, n. 2, dez. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922002000200008. Acesso em: 21 abr. 2017.

WELLER, W.; PFAFF, N. Pesquisa qualitativa em Educação: origens e desenvolvimentos. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (orgs.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**: Teoria e Prática. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

APÊNDICE A – Carta de apresentação da pesquisa à escola



Universidade de Brasília – UnB
 Faculdade de Educação – FE
 Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
 Linha de pesquisa: Estudos Comparados em Educação

Pesquisa: O JOVEM COMO SUJEITO ATUANTE NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: uma análise comparativa entre os currículos do Ensino Médio Regular e EJA na perspectiva dos estudantes

Mestranda: Rafaela Vilarinho Mesquita

Orientadora: Prof.^a Dra. Wivian Weller

CARTA DE APRESENTAÇÃO À ESCOLA

Eu, Rafaela Vilarinho Mesquita, mestranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília (UnB), sob a orientação da Prof.^a Dra. Wivian Weller, estou realizando uma pesquisa com jovens alunos (as) que estão cursando a segunda série do ensino médio na modalidade regular e segunda etapa do terceiro segmento na modalidade Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa tem como objetivo compreender, por meio de um estudo comparado, como as propostas curriculares do EM contemplam os jovens estudantes que migram do ensino Regular para a Educação de Jovens e Adultos.

O trabalho de campo consiste na realização de grupos de discussão e aplicação de questionário aos/às jovens e será realizado entre o período de julho e setembro de 2018.

Solicitamos, assim, a autorização e o apoio dessa instituição para realizarmos a coleta de dados. Os(as) jovens estudantes pesquisados (as) deverão preencher, no momento da pesquisa, individualmente, com a presença da pesquisadora, uma ficha para identificação e um termo de garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo.

A pesquisadora responsabiliza-se pela não divulgação dos nomes dos(das) jovens estudantes participantes da pesquisa. Ressalta-se que todas as informações prestadas no âmbito desta pesquisa são de livre consentimento dos participantes e são, absolutamente, confidenciais, não sendo divulgados os nomes dos pesquisados ou quaisquer outros informantes.

O contato com a pesquisadora poderá ser feito pelo telefone (61) 99265-5272 ou pelo e-mail <vilarinho.rafaela@gmail.com>.

Agradecemos a colaboração desta instituição,
 Atenciosamente,

Rafaela Vilarinho Mesquita
 Mestranda do PPGE – FE – UnB
 Matrícula 17/0169618

Prof.^a Dra. Wivian Weller
 PPGE – FE – UnB
 Matrícula 1010212

APÊNDICE B – Questionário para aproximação com os participantes da pesquisa



Universidade de Brasília – UnB
 Faculdade de Educação – FE
 Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
 Linha de pesquisa: Estudos Comparados em Educação

Pesquisa: O JOVEM COMO SUJEITO ATUANTE NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: uma análise comparativa entre os currículos do Ensino Médio Regular e EJA na perspectiva dos estudantes

Mestranda: Rafaela Vilarinho Mesquita

Orientadora: Prof.^a Dra. Wivian Weller

QUESTIONÁRIO DE APROXIMAÇÃO PARA PESQUISA

Prezado jovem, solicitamos que responda as questões abaixo que orientarão uma aproximação com os estudantes desta escola para a realização de uma pesquisa em educação.

Todas as informações serão tratadas com rigor e sigilo.

Nomes não serão divulgados.

Nome: _____

Série/Turma: _____ Telefone: _____

E-mail: _____

Data de nascimento: _____ Idade: _____

Qual série do Ensino Médio você está cursando atualmente?

1. () 2. () 3. ()

Quanto ao Ensino Fundamental, responda:

Período: _____

Escola/Local: _____

Escola pública () Escola particular ()

Ensino regular () Educação de Jovens e Adultos - EJA ()

Você já cursou alguma série do Ensino Médio antes? Sim () Não ()

Se sim, em qual modalidade?

Ensino regular () Educação de Jovens e Adultos - EJA ()

Você ficou algum período sem estudar? () sim () não

Se sim, quanto tempo?

Você gostaria de colaborar com a pesquisa? () Sim () Não

APÊNDICE C – Carta convite para os grupos de discussão



Universidade de Brasília – UnB
 Faculdade de Educação – FE
 Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
 Linha de pesquisa: Estudos Comparados em Educação

Pesquisa: O JOVEM COMO SUJEITO ATUANTE NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: uma análise comparativa entre os currículos do Ensino Médio Regular e EJA na perspectiva dos estudantes

Mestranda: Rafaela Vilarinho Mesquita

Orientadora: Prof.^a Dra. Wivian Weller

CARTA CONVITE

Prezado jovem estudante,

Eu, Rafaela Vilarinho Mesquita, mestranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília (UnB), sob a orientação da Prof.^a Dra. Wivian Weller, estou realizando uma pesquisa com jovens alunos (as) que estão cursando a segunda série do ensino médio na modalidade regular e segunda etapa do terceiro segmento na modalidade Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa tem como objetivo compreender, por meio de um estudo comparado, como as propostas curriculares do EM contemplam os jovens estudantes que migram do ensino Regular para a Educação de Jovens e Adultos.

Você está convidado(a) para participar de um grupo de discussão sobre esse tema e outras questões relacionadas à juventude e à experiência escolar.

Caso esteja interessado(a) em colaborar com a pesquisa, por favor, preencha os campos abaixo com o seu nome, telefone e e-mail para que possamos entrar em contato para agendar o grupo de discussão.

A pesquisadora responsabiliza-se pela não divulgação dos nomes dos(das) jovens estudantes participantes da pesquisa. Ressalta-se que todas as informações prestadas no âmbito desta pesquisa são de livre consentimento dos participantes e são, absolutamente, confidenciais, não sendo divulgados os nomes dos pesquisados ou quaisquer outros informantes.

O contato com a pesquisadora poderá ser feito pelo telefone (61) 99265-5272 ou pelo e-mail <vilarinho.rafaela@gmail.com>.

Agradeço a colaboração,
 Atenciosamente,

Nome: _____

Série/Turma: _____ Telefone: _____

E-mail: _____

APÊNDICE D – Formulário sociocultural para participantes dos grupos de discussão



Universidade de Brasília – UnB
 Faculdade de Educação – FE
 Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
 Linha de pesquisa: Estudos Comparados em Educação

Pesquisa: O JOVEM COMO SUJEITO ATUANTE NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: uma análise comparativa entre os currículos do Ensino Médio Regular e EJA na perspectiva dos estudantes

Mestranda: Rafaela Vilarinho Mesquita

Orientadora: Prof.^a Dra. Wivian Weller

FORMULÁRIO SOCIOCULTURAL¹⁵

Por gentileza, responda às questões abaixo. Todas as informações serão tratadas com rigor e sigilo. Nomes não serão divulgados.

Nome: _____

Nome fictício (como gostaria de ser chamada/o): _____ Série/turma: _____

Data de nascimento: _____ Idade: _____

Sexo: feminino () masculino ()

Cor/etnia: () branco () preto () pardo () outra: _____

Estado civil: solteiro/a () casado/a () separado/a () outros: _____

Tem filhos? sim () não () número de filhos: _____

Tem irmãos(ãs)? sim () não () número de irmãos(ãs): _____

Religião: _____

Estado em que nasceu: _____ Cidade/Localidade: _____

Estado de nascimento da mãe: _____ Cidade/Localidade: _____

Estado de nascimento do pai: _____ Cidade/Localidade: _____

Moradia

Nome do local em que vive atualmente: _____

Há quanto tempo vive nessa região? _____

Com quem mora? () pais () avós () parentes () amigos () companheiro/a () sozinho/a () Outros: _____

Escola

Descreva o nome, local e tipo de escola que frequentou em cada período:
 (fique à vontade para corrigir, caso a classificação não esteja de acordo):

a) Educação Infantil

Período:

Escola/Local:

Escola pública () Escola particular ()

Ensino regular () Educação de Jovens e Adultos - EJA ()

b) Ensino Fundamental

Período:

Escola/Local:

Escola pública () Escola particular ()

¹⁵ Adaptado a partir de Weller (2006).

Ensino regular () Educação de Jovens e Adultos - EJA ()

c) Ensino Médio

Período:

Escola/Local:

Escola pública () Escola particular ()

Ensino regular () Educação de Jovens e Adultos - EJA ()

Concluído () Em andamento ()

Caso ainda esteja cursando o Ensino Médio, em que ano se encontra?

1. () 2. () 3. ()

Você já cursou alguma série do Ensino Médio antes? Sim () Não ()

Se sim, em qual modalidade?

Ensino regular () Educação de Jovens e Adultos - EJA ()

Você ficou algum período sem estudar? () sim () não

Se sim, quanto tempo?

Como vai para a escola?

() a pé () bicicleta () ônibus () moto () carro de familiares () outros

Situação atual:

Somente estuda () Estuda e trabalha ()

Você é o único ou o principal responsável pelo sustento da sua família?

Sim () Não ()

Sua renda mensal é oriunda de:

() Trabalho com carteira assinada () Ajuda dos pais/familiares () Trabalho informal

() Outra:

Qual é o valor da sua renda mensal?

Em que você gasta a sua renda mensal?

.....

Caso esteja trabalhando, qual profissão/atividade que está exercendo?.....

Caso esteja trabalhando, tem dedicação de quantas horas semanais?.....

Escolaridade da mãe:

Primeiro Grau/ Ensino Fundamental: completo () incompleto ()

Segundo Grau/ Ensino Médio: completo () incompleto ()

Ensino superior: completo () incompleto ()

Profissão da mãe: _____ Renda mensal: _____

Escolaridade do pai:

Primeiro Grau/ Ensino Fundamental: completo () incompleto ()

Segundo Grau/ Ensino Médio: completo () incompleto ()

Ensino superior: completo () incompleto ()

Profissão do pai: _____ Renda mensal: _____

Vida religiosa /participação /lazer:

Você faz parte de algum grupo dentro ou fora da comunidade?

() Esportivo (time de futebol)

() Religioso (grupo de jovens de igreja/organizações religiosas)

() Outros

() Não participo de nenhum grupo

Ingressou em algum grupo ou associação? sim () não ()

Se sim, quando?

Se sim, quais são as principais atividades realizadas pelo grupo ou associação da (o) qual participa?.....

Quantas vezes na semana costumam se encontrar?

Onde costumam se encontrar?

Lazer preferido:

Você tem telefone celular? () Sim () Não

Você tem acesso ao computador?(marque a mais aplicável)

a) () Sim, para lazer e trabalhos escolares.

b) () Sim, para trabalhos profissionais.

c) () Sim, para outros fins.

d) () Não

Você utiliza internet? () sim () não

Em caso afirmativo, indique o local (marque mais de uma alternativa, se necessário):

a) () Em casa

b) () No trabalho

c) () Em uma LAN house

d) () Pelo celular

e) () outros: especificar _____

Quanto tempo costuma acessar a internet?.....

Você participa de alguma rede social? () sim () não

Se sim, qual (is)

Você gosta de jogar videogame? () Sim () Não

Quanto tempo por semana costuma dedicar a essa atividade:

Para você o que significa estudar?

a) () Adquirir conhecimento

b) () Uma forma de crescimento pessoal

c) () Uma obrigação

Você lê frequentemente: (marque mais de uma alternativa, se necessário)

a) () Livros b) () Revistas c) () Jornais d) () Raramente lê e) () Outros

Qual é o meio de comunicação que você mais utiliza para se manter informado? (marque mais de uma alternativa, se necessário)

a) () Jornal escrito e/ou revistas b) () Jornal TV c) () Jornal Rádio d) () Internet e) () Outros

Planos para o futuro

O que pretende fazer quando concluir o ensino médio?

.....

.....

Você pretende ingressar no ensino superior? () sim () não

Se sim, em qual área?.....

Obrigado pelo preenchimento!

APÊNDICE E – Termo de garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e de sigilo



Universidade de Brasília – UnB
 Faculdade de Educação – FE
 Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
 Linha de pesquisa: Estudos Comparados em Educação

Pesquisa: O JOVEM COMO SUJEITO ATUANTE NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: uma análise comparativa entre os currículos do Ensino Médio Regular e EJA na perspectiva dos estudantes

Mestranda: Rafaela Vilarinho Mesquita

Orientadora: Prof.^a Dra. Wivian Weller

Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e sigilo

Eu, _____, fui convidado(a) a participar do estudo “O JOVEM COMO SUJEITO ATUANTE NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: uma análise comparativa entre os currículos do Ensino Médio Regular e EJA na perspectiva dos estudantes”. Obtive a explicação de que a minha contribuição consistirá em participar de um grupo de discussão sobre minha trajetória pessoal, escolar e profissional.

Fui informado(a) que o grupo de discussão será gravado e identificado apenas por um número ou apelido e que nosso nome verdadeiro nunca será apresentado quando forem divulgados os resultados da pesquisa. Fui informado(a) de que posso não aceitar participar da pesquisa e/ou desistir de participar a qualquer momento.

O termo de consentimento foi lido para mim e decidi participar da pesquisa de forma livre e esclarecida. Também fui informado(a) que posso assinar, ou não, este termo de consentimento com a garantia de que meu nome será preservado.

Brasília, DF. ____/____/____

Assinatura da/o entrevistada/o _____

Assinatura da pesquisadora _____

APÊNDICE F – Roteiro com tópicos-guia para grupos de discussão



Universidade de Brasília – UnB
 Faculdade de Educação – FE
 Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
 Linha de pesquisa: Estudos Comparados em Educação

Pesquisa: O JOVEM COMO SUJEITO DO ENSINO MÉDIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
 Mestranda: Rafaela Vilarinho Mesquita
 Orientadora: Prof.^a Dra. Wivian Weller

ROTEIRO COM TÓPICOS-GUIA PARA GRUPOS DE DISCUSSÃO – FORMATO B

BLOCO	TEMA	PERGUNTA INICIAL	OUTRA LINGUAGEM	OUTRAS QUESTÕES
I	Trajatória escolar	- Vocês poderiam falar um pouco sobre as experiências escolares de vocês até chegar ao ensino médio?	- Como foi a vida de vocês na escola?	- Como foi a experiência de vocês nas escolas do Ensino Fundamental? - Como foi sair do ensino fundamental e chegar ao ensino médio? Como se deu essa transição entre uma etapa e outra da educação escolar? - Vocês poderiam contar alguma coisa que vivenciaram que marcou vocês?
I	Meio social	- Vocês poderiam falar um pouco como que é morar em Santa Maria?	- Como é, na visão de vocês, morar na Santa Maria?	- Como é ser jovem em Santa Maria? - Como é a convivência de vocês com as pessoas que moram em Santa Maria? - Vocês já sofreram alguma discriminação por morar em Santa Maria?
III	Família	- Vocês poderiam falar sobre a família de vocês?	- Com quem vocês moram?	- Quem mora na casa de vocês? - Como é a relação de vocês com os pais? - Como é o convívio em casa com o pai e a mãe de vocês?
IV	Tempo livre/ amizades	- O que vocês costumam fazer quando não estão na escola?	- Como é a rotina de vocês fora da escola? *Vocês estudam fora da escola?	- Vocês têm muitas/os amigas/os? Onde vocês costumam se encontrar com as/os amigas/os? - Vocês participam de algum grupo ou desenvolvem alguma atividade de grupo fora da escola? - Vocês também frequentam outros lugares fora de Santa Maria?

II	Juventude	- Vocês poderiam falar sobre como é ser jovem?	- Como é a vida de jovens pra vocês?	- O que é ser jovem para vocês? - Vocês poderiam falar sobre ser jovem e estudante do ensino médio? - Como vocês se relacionam com as pessoas “mais velhas”?
VI	Trabalho	- Vocês poderiam falar um pouco se estão trabalhando ou se já trabalharam em algum momento da vida de vocês?	- Vocês trabalham ou já trabalharam?	- Como vocês veem aqueles jovens que estudam e trabalham ao mesmo tempo?
II	Ensino Médio	- E agora que vocês estão no ensino médio, vocês poderiam falar um pouco sobre as experiências de vocês no ensino médio?	- Como é ser aluno do ensino médio?	- Poderiam falar sobre como vocês veem o ensino médio? - Como é pra vocês ser estudante do ensino médio? - O que vocês acham dos jovens que abandonam a escola ou param de estudar?
III	Migração do regular para a EJA	-Vocês podem falar um pouco sobre como está sendo a experiência de vocês na EJA?	- Como é ser aluno da EJA? * já se sentiram discriminados por serem alunos da EJA?	- Vocês podem falar um pouco sobre os motivos que os levaram a sair do ensino médio regular e vir para a EJA? - O que os pais de vocês acharam dessa decisão? - Vocês acham que há diferenças entre o ensino médio no regular e na EJA? - Como vocês veem a presença de estudantes de diferentes idades na EJA?
IX	Perspectivas para o futuro	- Vocês podem falar sobre os seus projetos para o futuro?	- Quais os planos de vocês pro futuro?	- O que vocês gostariam de fazer depois de concluírem o ensino médio? - Com relação a trabalho, vocês poderiam falar sobre o que pensam em fazer no futuro? - O que vocês acham que estarão fazendo daqui há 5 anos?
X	Outros	Não tenho mais perguntas. - Vocês gostariam de falar ainda sobre algum assunto que a gente não conversou ainda?		

APÊNDICE G – Códigos utilizados na transcrição de grupos de discussão e entrevistas narrativas¹⁶

Y:	Abreviação para entrevistador (quando realizada por mais de um entrevistador, utiliza-se Y1 e Y2)
Am / Bf:	Abreviação para entrevistado/entrevistada. Utiliza-se "m" para entrevistados do sexo masculino e "f" para pessoas do sexo feminino. Num grupo de discussão com duas mulheres e dois homens, por exemplo, utiliza-se: Af, Bf, Cm, Dm e dá-se um nome fictício ao grupo. Essa codificação será mantida em todos os levantamentos subseqüentes com as mesmas pessoas. Na realização de uma entrevista narrativa-biográfica com um integrante do grupo entrevistado anteriormente, costuma-se utilizar um nome fictício que inicie com a letra que a pessoa recebeu na codificação anterior (por ex.: Cm = <i>Carlos</i>);
?m ou ?f:	Utiliza-se quando não houve possibilidade de identificar a pessoa que falou (acontece algumas vezes em discussões de grupo quando mais pessoas falam ao mesmo tempo);
(.)	Pausa curta (menos de um segundo);
(2)	Pausa (o número entre parêntesis expressa o tempo de duração da mesma);
┌	Utilizado para marcar falas iniciadas antes da conclusão da fala de outra pessoa ou que seguiram logo após uma colocação (ver: Inserir símbolo no programa MS-Word).
;	Ponto e vírgula: leve diminuição do tom da voz;
.	Ponto: forte diminuição do tom da voz;
,	Vírgula: leve aumento do tom da voz;
?	Ponto de interrogação: forte aumento do tom da voz;
-tava	Submissão de parte inicial da palavra (estava = -tava);
exem-	Submissão de parte final da palavra;
assim=assim	Palavras pronunciadas de forma emendada;
<u>exemplo</u>	Palavra pronunciada de forma enfática;

¹⁶ Modelo desenvolvido por Ralf Bohnsack e outros pesquisadores da Freie Universität Berlin, Alemanha e adaptações para a língua portuguesa desenvolvidas pelo grupo de pesquisa GERAJU (FE/UnB). Publicado em: WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. Educação e Pesquisa. Revista de Educação da USP. São Paulo, vol.32, no.2, p. 241-260, maio/ago. 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf>.

exe:::mplo	Palavra pronunciada de forma esticada (a quantidade de ::: equivale ao tempo de pronúncia de uma determinada letra);
°exemplo°	Palavra ou frase pronunciada em voz baixa;
exemplo	Palavra ou frase pronunciada em voz alta;
(exemplo)	Palavras que não foram compreendidas totalmente são colocadas entre parêntesis;
()	Parêntesis vazios expressam a omissão de uma palavra ou frase que não foi compreendida (o tamanho do espaço vazio entre parêntesis varia de acordo com o tamanho da palavra ou frase);
@exemplo@	Palavras ou frases pronunciadas entre risos são colocadas entre sinais de arroba (pode-se utilizar também símbolos smiles);
@(2)@	Número entre sinais de arroba expressa a duração de risos assim como a interrupção da fala;
©exemplo©	Palavras ou frases pronunciadas entre choro (pode-se utilizar também símbolos smiles);
©(5)©	Número entre sinais expressa a duração de um momento de choro e interrupção da fala (pode-se utilizar também símbolos smiles);
((barulho))	Expressões não-verbais ou comentários sobre acontecimentos externos, por exemplo: ((ruídos externos)), ((atendimento do celular e breve interrupção)), ((risos)).

Sinais de feedback afirmativo: “mhm” ou “ahã”

Vícios de linguagem: “eh” ou né:

Obs.: Os sinais de *feedback* afirmativo devem ser transcritos pois fazem parte da interação existente durante uma entrevista narrativa ou grupo de discussão. Nas entrevistas também é comum as pessoas empregarem o “eh” como uma espécie de pausa entre a frase anterior e a seguinte ou ainda o “né” ao final de uma frase. Esses elementos também devem ser transcritos.

APÊNDICE H – Modelo de interpretação formulada e refletida do Método Documentário

PASSAGEM INICIAL – TRAJETÓRIA ESCOLAR

- 1 **Y1:** Eu gostaria que se vocês pudessem que vocês digam um pouco pra
2 mim (.) falem um pouco pra mim como que foi a vida escolar de vocês
3 a vida na escola até chegar no ensino médio? Antes do ensino médio
4 como que era? Como que eram vocês quando crianças lá no ensino
5 fundamental como era?
- 6 **Am:** É: o ensino fundamental foi bem aproveitado até o primeiro ano ele foi
7 bem aproveitado
- 8 **?m:** ((tosse))
- 9 **Am:** o meu () de ensino (.) só que desandou n: o segundo ano começou a
10 desandar né eu repeti; de ano tive (1) uns problemas (.) familiares -
11 cabou desandando aí -cabou que -cabou surgindo um desinteresse (.)
12 agora, no terceiro ano desandou também né porque eu -tô cumprindo o
13 meu ano obrigatório (.) e acabou desandando muito (.) fiquei um
14 tempo sem estudar e -tô voltando agora;
- 15 **Bm:** É: o meu o meu ensino (.) fundamental aí foi muito bom né foi uma
16 época muito boa aí que aprendi muitas coisas legais também na escola
17 (.) aprendi também a ser mais maduro (1) e (.) foi a melhor época da
18 minha vida porque (.) ah altas mulhé né vei
- 19 **TD:** L@(2)@
- 20 **Bm:** @-tá ligado@
- 21 **TD:** @(2)@
- 22 **Bm:** Pular o muro (.) pra sair no terceiro horário (.) aprontamo muito mas
23 estudamos também né;
- 24 **Cm:** É (.) o meu já foi (.) num foi tão aproveitado né porque desde criança
25 eu já buscava ter (1) uma vida própria (.) eu nunca gostei muito de
26 depender do meu pai e da minha mãe porque eu queria ter as minhas
27 coisas (.) então assim tudo que eu tenho hoje o meu pai hoje até,
28 porque também ele não tem condição a minha mãe também não tem (.)
29 então a minha mãe recebe bolsa família o meu pai já é aposentado
30 devido aos problemas que o meu pai tem (.) então eu sempre fui assim
31 (.) mais em busca do dinheiro né pra poder dar uma vida melhor pra
32 minha mãe e pro meu pai e tals (.) mas em questão da da busca do
33 dinheiro isso que me atrapalhando (.) isso me atrapalhou porque aí
34 quando eu comecei a cursar o quinto ano isso já na quinta série isso me
35 atrapalhou bastante porque assim que eu tinha uns 11 anos mais ou
36 menos eu comecei já a trabalhar quando eu pegava carrinho de mão ia
37 pra feira fazer frete e tal vigiava carro entendeu hoje eu não tenho
38 vergonha nenhuma de falar isso porque eu já coloquei comida várias
39 vezes dentro de casa a respeito desse dinheiro entendeu então a minha
40 mãe não tinha muita condição o meu pai também não então eu busquei
41 dar uma melhora pra ele mas tentei dar uma melhora pra ele pra minha
42 família acabei me prejudicando(.) porque no caso eu fui buscar
43 melhoras pra eles e pra mim (.) o que valoriza hoje se a gente sem
44 estudo já é com estudo já é nada e imagine sem ele né então no caso
45 quando eu cheguei na quinta série eu faltava muito a escola aí teve um
46 tempo que a minha mãe falou “não para e tal vai estudar e tal” aí eu
47 voltei a estudar mas aí quando chegou na sétima série aí eu desandei aí
48 eu já não -tava indo mais pra escola não -tava estudando comecei a
49 trabalhar (sempre fui em busca) do trabalho sempre busquei -tá indo
50 em busca do dinheiro entendeu e hoje eu ajudo o meu pai graças a
51 Deus eu tenho uma renda boa ajudo o meu pai quando é fim de ano o
52 pessoal não tem roupa lá em casa eu compro pra minha família

53 entendeu (.) eu tenho quatro irmão (1) quem cuida dos meus irmãos
 54 sou eu quem bota a comida pra dentro de casa sou eu (.) né e com a
 55 ajuda do meu pai lógico mas é isso aí eu só não aproveitei tanto mas
 56 hoje eu estou tentando aproveitar o tempo perdido né que ele nunca é
 57 perdido né no caso só perdi bastante tempo mas hoje eu -tô em busca
 58 aí para tenta dá uma melhora a mais pro meu pai com o estudo
 59 Comecei no fundamental foi tranquilo no início da quinta até a sétima
 60 **Dm:** (.) aí que eu comecei a reprovar porque desandou sinistro porque eu
 61 não queria saber mesmo de escola ia só pra perturbar caçar confusão
 62 (.) aí depois quando eu fui pro noturno no ensino fundamental (.) aí
 63 que eu comecei a abrir a mente pra começar a estudar pelo tempo
 64 perdido (1) agora tá fluindo agora tá de boa até agora (.) pensar em
 65 desistir nunca mais (.) agora é só fluir;
 66 **Em:** No ensino fundamental fui meio (.) parasita -tá ligado porque eu na
 67 quinta série era esperto (.) mas aí tinha o problema do Caio queria
 68 ganhar dinheiro tá ligado porque não gostava de depender de ninguém
 69 (.) aí (.) trabalhava com a minha avó de vender espetinho (.) de noite
 70 até umas duas horas e ia pra escola (.) de tarde para fazer trabalho (.) e
 71 sobrava aquele tempo pra aprontar (.) pular muro (.) brigar fui expulsão
 72 demais nas escolas eu acho que eu tinha umas nove expulsões no caso
 73 ((barulho de carro)) tive discussão um bocado de vez aí quando
 74 chegou na sétima série (.) dei uma amadure-cida (.) comecei só a fugir
 75 só e brigar (.) aí foi passando o tempo eu era sempre esperto sempre
 76 sabido (.) pegava os bagulhos na quer dizer não precisava dá duas
 77 chamadas não só uma já -tava pampa (.) fui pro primeiro ano arranjei
 78 um estágio fui trabalhar correr atrás do meu dinheiro fui começar a
 79 estudar pá aí no segundo ano tive uma perda ai do meu melhor amigo -
 80 tá ligado aí (.) eu fui e quis largar tudo de vez comecei a usar droga (.)
 81 violentamente cabuloso todo dia queria usar droga ia pra escola só pra
 82 usar droga mas aí aproveitei o segundo ano passei (.) depois chegô no
 83 terceiro ano tive um (1) uns problemas com depressão -tá ligado por
 84 causa do amigo aí não queria saber de escola (.) usava droga (.) pá
 85 passou um ano (1) tive problemas de saúde? (.) aí não quis mais saber
 86 também de estudar (.) aí nesse ano eu voltei no começo do ano (.) aí eu
 87 preferi ganhar dinheiro (.) aí teve a oportunidade de vir aqui pro EJA
 88 (.) de noite pra concluir ai pra ver (.) pra recuperar o tempo perdido -tá
 89 ligado (.) só isso;

Interpretação formulada

A entrevistadora inicia a passagem perguntando aos participantes acerca de como foi a vida escolar do grupo até chegar ao ensino médio; perguntou, ainda, como era antes do ensino médio e como eles eram quando crianças no ensino fundamental.

Alan (Am) narra que o ensino fundamental foi bem aproveitado por ele até o primeiro ano e que, no segundo ano, a sua trajetória escolar desandou, ele repetiu de ano devido a problemas familiares, que levaram ao surgimento de desinteresse. No terceiro ano, desandou muito por conta do cumprimento do ano obrigatório. O jovem fala que ficou um tempo sem estudar e que está voltando agora.

Bento (Bm) afirma que o ensino fundamental foi a melhor época de sua vida, principalmente por conta das mulheres, e fala que, nesse período, aprendeu muitas coisas legais, aprendeu a ser mais maduro, aprontou, mas estudou também.

Caio (Cm) alega que a sua trajetória escolar durante o ensino fundamental não foi tão aproveitada, pelo fato de, desde criança, já buscar uma vida própria, por nunca ter gostado de depender dos pais e por querer ter as suas próprias coisas. O jovem afirma que a mãe recebe bolsa família e o pai é aposentado, por isso ele sempre foi mais em busca do dinheiro para poder dar uma vida melhor para os familiares. Caio fala que sua prioridade era conseguir dinheiro e que isso atrapalhou bastante a sua vida escolar já na quinta série. Começou a trabalhar aos 11 anos para colocar comida dentro de casa, pois os pais não tinham muita condição, e salienta que isso o prejudicou. Caio fala da valorização do estudo, questionando o que seríamos sem estudos, já que mesmo com ele não somos nada, e fala que, na quinta série, faltava muito à escola e que a mãe disse a ele que parasse de trabalhar e voltasse a estudar. Ele afirma que voltou a estudar, mas que, quando chegou à sétima série, desandou, não indo à escola e voltando a buscar trabalhar. Salienta que, em fim de ano, costuma comprar roupas para a família e que é o responsável por cuidar dos quatro irmãos, colocando comida em casa, apesar da ajuda do pai. Afirma que está tentando recuperar o tempo perdido, e retifica que o tempo não é perdido, para tentar com os estudos dar uma melhora a mais de vida para o pai.

Daniel (Dm) diz que sua trajetória escolar começou a desandar no ensino fundamental, como o início de um período de reprovações causado por não querer saber de escola e por ir à instituição apenas para perturbar e caçar confusão. Somente quando passou a estudar no turno noturno, voltou a se dedicar aos estudos para recuperar o tempo perdido, fala que agora não pensa em desistir e que “é só fluir”.

Por fim, Enzo (Em) afirma que, embora na quinta série fosse esperto e sabido, começou a trabalhar para ter o próprio dinheiro e, por isso, o tempo que sobrava era para aprontar, pular o muro da escola e brigar. Fala que foi expulso demais das escolas, em torno de nove vezes. O jovem afirma que começou a amadurecer na sétima série, apenas fugindo e brigando, mas que sempre era esperto e sabido. Conta que no primeiro ano começou a trabalhar em um estágio para “correr atrás de dinheiro” e que no segundo ano teve a perda do melhor amigo que o levou a usar drogas diariamente e a ir para a escola apenas para usar drogas. No entanto, afirma que, ainda assim, foi aprovado nessa série. Já no terceiro ano, o estudante fala que teve problemas com depressão, ainda por conta da falta do amigo, e que não queria saber da escola, só usava drogas. Teve problemas de saúde e não quis mais saber

de estudar. O estudante fala que voltou a estudar este ano e que preferiu ganhar dinheiro, vindo para a EJA para recuperar o tempo perdido.

Interpretação refletida¹⁷

Pergunta de Y – Iniciação de um tema (linhas 01-05)

O objetivo inicial da entrevistadora era realizar apenas uma pergunta, voltada à promoção de narrações sobre a vida escolar do grupo, para a iniciação do tema (linhas 01-05). No entanto, outras perguntas complementares foram introduzidas seguidamente à primeira, visando explicitar a primeira questão e instigar a participação e as primeiras falas do grupo.

Por Am (linhas 06-14)

Elaboração do tema; Proposição (“foi bem aproveito”); Proposição (“desandou”); e Proposição do tema trabalho

Alan elabora o tema apresentado pela entrevistadora, afirmando que aproveitou o período do ensino fundamental e o curso de sua vida escolar começar a perder o rumo a partir da segunda série do ensino médio. O jovem propõe a ideia de “desandar”, utilizando a expressão repetidamente como sinal de ênfase à alegação de que saiu do caminho esperado para a trajetória escolar devido a problemas familiares não especificados, embora o sentido da orientação não tenha sido problematizado pelo grupo nessa passagem inicial. Alan propõe o tema “trabalho”, ao afirmar que, no terceiro ano, teve a trajetória escolar mais uma vez interrompida em razão de estar prestação o serviço militar obrigatório (linhas 06-14).

Por Bm (linhas 15-23)

Resposta à pergunta de Y e Elaboração da proposição (“foi bem aproveito”) de Am

Bento responde à pergunta da entrevistadora declarando com clareza que o ensino fundamental foi muito bom, um momento em que aprendeu muitas coisas na escola, amadureceu e teve contato com muitas mulheres. O estudante salienta que, embora tenha realizado algumas bobagens, inclusive no que se refere à permanência e ao mau comportamento na escola, conseguiu aproveitar essa etapa da educação básica para estudar. A

¹⁷ A terminologia utilizada na análise da organização do discurso (interpretação refletida), conforme Weller (2018) e Przyborski (2004), vai para o corpo do texto. Aqui, os termos foram indicados também separadamente, anunciando a análise, para fins de explicitação e exemplificação.

fala de Bento, assim como a de Alan, não aprofunda nenhum dos pontos levantados, apenas descrevendo-os.

Por Cm (linhas 24-59)

Diferenciação da proposição de Am (“foi bem aproveito”); Resposta à pergunta de Y; Elaboração da proposição de Am (“desandou”); Proposição (“tempo perdido”); e Proposição (“ir em busca do dinheiro”)

A fala de Caio (linhas 24-59) apresenta diferenciação da proposição de Alan, afirmando que sua trajetória escolar, desde cedo associada ao trabalho, não pode ser considerada como bem aproveitada, e nova proposição quanto à necessidade, surgida a partir de muito novo, de ter dinheiro, tendo em vista que os pais não têm condição financeira boa. O tema trabalho, elaborado da proposição de Alan, perpassa a vida de Caio desde os 11 anos de idade, quando o jovem começou a trabalhar na feira. É interessante observar que Caio depreende que o trabalho da infância na feira, como vigia de carros e realizando frete, é uma atividade vista socialmente como algo negativo, o que o faz asseverar que não sente vergonha por assumir e contar sobre a atividade que desempenhou, principalmente pelo fato de ela ter sido, muitas vezes, responsável pelo sustento familiar. Apesar de as afirmações do jovem sugerirem um sentimento de satisfação e orgulho pelo trabalho desempenhado ter contribuído para o sustento de sua família, ele conclui que trabalhar na infância trouxe consequências para a sua trajetória escolar, ao afirmar que a atividade o prejudicou.

Caio elabora a proposição de Alan, relatando que, na sétima série, “desandou”. É possível constatar, a partir da fala do estudante, que o trabalho não representa apenas conquistar a independência para si e que a ideia de “correr atrás de dinheiro” parece estar interligada à subsistência da família, à garantia básica de alimento.

Caio reconhece a importância dos estudos para a melhoria da realidade da sua família e exhibe a proposição de “tempo perdido”, cujo sentido começa a ser indicado. Na atualidade, ocorre um processo inverso ao que ocorreu durante a infância do participante: se antes ele precisou abandonar a escola para melhorar a condição de vida da família, hoje sente que precisa retornar à escola para alcançar mais.

Por Dm (linhas 60-66)

Resposta à pergunta de Y; Elaboração da proposição de Am (“desandou”); e Elaboração da proposição de Cm (“tempo perdido”)

Daniel (linhas 60-66) também elabora a proposição de Alan, fazendo uso do termo "desandar" para marcar o momento em que sua trajetória escolar perdeu o rumo, indicando a reprovação escolar como experiência recorrente e ligada à ida para a escola apenas com o intuito de perturbar e se envolver em confusões. A fala do jovem sugere que, somente quando foi estudar no turno noturno, começou a refletir sobre suas ações e a estudar em busca de recuperar o tempo perdido, desenvolvendo a orientação do discurso dada por Caio. No momento atual, o estudante declara que não pensa em desistir da escola e sugere que agora é só avançar.

Por Em (linhas 67-90)

Resposta à pergunta de Y; Elaboração da proposição (“ir em busca do dinheiro”) de Cm; Elaboração da proposição de Am (“desandou”); e Elaboração da proposição de Cm (“tempo perdido”)

Enzo inicia a narrativa com resposta à pergunta inicial (linhas 67-90) afirmando que era esperto, sendo que ser esperto parece indicar sua inteligência, o que é confirmado ao longo de sua narrativa, quando o jovem fala que não apresentava qualquer dificuldade de aprendizagem e, inclusive, aprendia o que era ensinado sem precisar que a explicação fosse repetida. No entanto, elaborando proposições de Alan e Caio, afirma que, depois que começou a trabalhar para ter o seu próprio dinheiro, passou a não ter mais tempo para estudar, sobrando tempo suficiente apenas para fazer besteira. O jovem revela que, a partir da sétima série, houve uma melhora na escola, ao dizer que amadureceu um pouco e, assim, passou a "apenas" fugir e brigar, salientando que não era mais expulso. Enzo narra que, no primeiro ano do ensino médio, conseguiu um estágio, motivado pelo recebimento de dinheiro. A morte do seu melhor amigo, no segundo ano de ensino médio, desencadeou uma série de problemas, como o uso intenso de drogas e a depressão, que o levaram a perder novamente o interesse pelos estudos. O jovem demonstra ter ficado muito abalado com a morte do amigo e ter recorrido ao uso diário de drogas para buscar melhora. Por fim, Enzo declara que voltou a estudar devido à oportunidade de estudar na EJA para concluir o ensino médio e para, elaborando a proposição de Caio, “recuperar o tempo perdido”.

Elementos básicos: interpretação refletida (WELLER, 2018)

1) análise da organização do discurso (como os integrantes interagem entre si)

A organização dos discursos dos participantes do grupo *Desandou* se desenvolveu totalmente em torno das perguntas iniciais lançadas pela entrevistadora, os jovens se

preocuparam em responder às questões apresentadas seguindo, inclusive, a ordem da disposição das cadeiras em que estavam sentados e, praticamente, interação entre si.

2) análise do discurso (como um tema é discutido)

É possível perceber que não existe, num primeiro momento, uma dinâmica que conduza a discussão, a interação fica limitada às falas alternadas que apresentavam simples proposições, elaborações perfunctórias e sem ocorrência de muitas validações ou diferenciações. Os participantes iniciam as narrações restritos a descrições abstratas e sem aprofundamento de fatos e questões que constituem suas histórias, apresentam metáforas para a designação de aspectos relevantes de seus discursos e partem de suas perspectivas atuais para olharem o passado que está sendo relatado, examinando e avaliando suas histórias e questões que, na infância, eram apenas vividas.

3) análise do quadro de referência (frame – Goffman) que orienta a discussão, as ações do indivíduo ou grupo pesquisado e as motivações que estão por detrás dessas ações

A maior parte do grupo indica o ensino fundamental como uma etapa boa da trajetória escolar, relatando experiências, aprendizados e facilidade para assimilar o que era ensinado. No entanto, o final dessa etapa de ensino é marcado pela percepção de que a relação com a escola começou a perder o sentido e o desempenho escolar começou a retroceder, por conta de problemas familiares, perdas de pessoas queridas, início das reprovações, depressão e consumo de drogas, culminando em desinteresse pela permanência no ambiente escolar e dedicação aos estudos. A fala dos estudantes é marcada pela repetição significativa da expressão "desandar", principalmente quando se referiam à fracasso escolar e a não permanência na trajetória escolar regular e tradicional esperada. A repetência escolar também é apontada como indício para a constatação de que, de alguma forma, estavam percorrendo um caminho indesejado.

A necessidade de trabalhar e ganhar o próprio dinheiro é marcada na fala de alguns jovens, que indicaram esse como sendo um dos principais motivos para o afastamento da escola, sugerindo dificuldade de associar estudo e trabalho. Observa-se que a busca pelo trabalho foi motivada por objetivos diferentes, alguns jovens afirmaram que precisaram trabalhar para alcançar independência financeira para custearem-se, enquanto outros destacaram a necessidade de ajudar no sustento da família, sendo, muitas vezes, provedores do lar.

Os participantes compartilham o discurso de que precisam recuperar o "tempo perdido", dedicando-se agora aos estudos. As narrativas dos estudantes foram marcadas por indicações quanto a uma sensação de perda, de terem perdido algo importante. No final de sua

narrativa, Caio se autocorrige, ratificando o que disse e afirmando que o tempo “nunca é perdido”, nesse momento, se revela em dúvida quanto a ter perdido tempo ou não. A proposição do jovem é importante para a compreensão das afirmações acerca do tempo, considerando, inclusive, a pouca distorção da idade dos participantes em relação às séries cursadas na EJA, o que sugere que eles podem não, necessariamente, acreditar que realmente perderam tempo, mas fazem parte de uma construção coletiva que os coloca nesse lugar.

É possível perceber que os dados da passagem inicial começam a esboçar um quadro de referência em relação ao “estar na EJA” e às causas da migração para a EJA, ainda em constituição e sem aprofundamento.