



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
LINHA DE PESQUISA: ESTUDOS COMPARADOS EM EDUCAÇÃO – ECOE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

HAMANDA MAIARA NASCIMENTO PONTES

**VISÕES DE MUNDO E SIGNIFICADOS SOBRE O ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO
COMPARADO COM JOVENS ESTUDANTES DO DIURNO E NOTURNO NO
DISTRITO FEDERAL**

Brasília

2020

HAMANDA MAIARA NASCIMENTO PONTES

**VISÕES DE MUNDO E SIGNIFICADOS SOBRE O ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO
COMPARADO COM JOVENS ESTUDANTES DO DIURNO E NOTURNO NO
DISTRITO FEDERAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na Linha de pesquisa: Estudos Comparados em Educação – ECOE.

Orientadora: Prof.^a Dra. Wivian Weller.

Brasília

2020

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

PP814v Pontes, Hamanda Maiara Nascimento
VISÕES DE MUNDO E SIGNIFICADOS SOBRE O ENSINO MÉDIO: UM
ESTUDO COMPARADO COM JOVENS ESTUDANTES DO DIURNO E NOTURNO
NO DISTRITO FEDERAL / Hamanda Maiara Nascimento Pontes;
orientador Wivian Weller. -- Brasília, 2020.
292 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2020.

1. Juventude. 2. Ensino Médio Noturno. 3. Pesquisa
Qualitativa Reconstitutiva. 4. Método Documentário. 5.
Grupos de Discussão. I. Weller, Wivian, orient. II. Título.

HAMANDA MAIARA NASCIMENTO PONTES

**VISÕES DE MUNDO E SIGNIFICADOS SOBRE O ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO
COMPARADO COM JOVENS ESTUDANTES DO DIURNO E NOTURNO NO
DISTRITO FEDERAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação da Faculdade de
Educação da Universidade de Brasília, na Linha
de pesquisa: Estudos Comparados em
Educação – ECOE.

Aprovada em:

Banca Examinadora:

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

Prof.^a Dra. Benedetta Bisol (Examinadora interna – PPGE/FE/UnB)

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

Prof.^a Dra. Denise Gisele de Britto Damasco (Suplente - PUCSP)

AGRADECIMENTOS

Ao Deus da minha vida, Jesus Cristo, em quem deposito minha fé e confiança.

À professora Lucélia Bassalo pela amizade, incentivo e apoio. Por ter me apresentado a Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim, o Método Documentário de Interpretação e por ter acreditado que eu poderia superar as minhas próprias limitações.

À professora Wivian Weller, minha orientadora, por tudo o que só eu e ela sabemos. Infelizmente nem todas as pessoas têm a sorte de ter uma orientadora que te enxergue enquanto um ser humano que falha, uma orientadora que te acolha, te trate como um igual e que desempenhe o seu papel de forma tão exemplar como eu tive. Espero que em um futuro próximo eu possa significar para as minhas orientandas o que a senhora é para mim.

À Damasia Sulina, chefe que se tornou amiga. Por todas as ligações feitas nos finais de semana, pela preocupação e o interesse genuíno com o meu bem estar.

À Magnólia Oliveira pela amizade, cuidado e apoio infinito.

À Victor Maués, amigo que a graduação meu deu. Obrigada por ter dividido a sua família comigo, pelo apoio incondicional e por ter estado presente em todos os momentos especiais da minha vida.

À Raquel Valente por ter entendido a minha ausência e a vinda para Brasília. Pelas orações diárias e por ser a primeira pessoa a me desejar feliz aniversário.

À minha mãe, Maria Alba, que embora não tenha entendido muito bem o que eu vim fazer em Brasília, sempre foi uma mulher forte, corajosa e perseverante. Ao meu irmão, Higor, por ter segurando as pontas em casa quando o “bicho pegou”.

Aos colegas e professores do JEDS - Grupo de Pesquisa sobre Juventude, Educação e Sociabilidade, pela ajuda, torcida e trocas durante os cinco anos em que estivemos juntos promovendo o debate sobre juventude na UEPA.

Às professoras Ana Conceição e Glória Rocha, pela oportunidade que deram a uma recém graduada de atuar como assessora pedagógica em duas diretorias importante da Universidade do Estado do Pará. Sem o salário do meu primeiro emprego, que foi arduamente economizado durante um ano e meio, a vinda para Brasília não teria sido possível.

À família Evangelista, em especial, dona Matilde, Jéssica, Selma e Cristiane por terem acolhido uma desconhecida e possibilitado a minha permanência no Distrito Federal. Pelos finais de semana, almoços deliciosos, carinho, amizade e pelos laços de afeto que criamos.

À Silva e Pedro pelo carinho, amizade e gentileza. Todas aquelas tardes regadas com café (e às vezes filmes) nos finais de semana, os almoços no Grego e os passeios com o Marvey com certeza tornaram a minha vida na Asa Norte muito mais feliz. Obrigada, obrigada.... mil vezes obrigada!

À Iraci Pereira e Enzo pela amizade sincera, por estarem comigo desde o começo do mestrado, por terem me acolhido em Taguatinga durante o trabalho de campo e possibilitado uma infinidade de momentos alegres.

À professora Sinara Zardo pelo tratamento generoso, as ajudas prestadas nos momentos de apuro e por todas as trocas intelectuais.

À professora Denise Damasco pelo auxílio prestado desde o processo de seleção para o mestrado. Eu nunca vou poder retribuir da maneira devida tamanha generosidade. Agradeço, de igual maneira, todos os ensinamentos proporcionados por sua tese de doutorado, que de tão bem escrita e fundamentada se tornou uma referência incontornável para quem deseja se aproximar do método documentário e técnicas de triangulação metodológica.

À Rhaisa, minha amiga-irmã, por todo o cuidado que demonstra ter comigo, pela preocupação diária, pelas discussões extremamente instigantes sobre educação e nossos objetos de estudo, por me ensinar sempre e aguentar os meus picos de humor. Te amo, gatinha!

Às amigadas que fiz no ICS (Instituto de Ciências Sociais), em especial, Alberto Silva, Gabrielle Andrade, Maria Luiza Vietes, Guilherme Cardim e Gabriel Alves.

À Julia, Antônio, Rafaela, Cilene, Rogério, Ester, Márcio e os demais colegas do GERAJU pelos momentos de troca, aprendizagem e descontração. É uma felicidade participar de um grupo de pesquisa com tamanho engajamento na produção de conhecimento sobre juventude.

Às (os) colegas e professoras da linha ECOE, que foi um ambiente de acolhimento ímpar para mim ao longo do meu primeiro ano de mestrado.

À professora Benedetta Bisol por todas as conversas que já tivemos sobre filosofia, pelas discussões teóricas, pelas palavras em italiano que aprendi e por ter nos ensinado a “domar” textos acadêmicos durante a sua disciplina de Epistemologia.

Às jovens estudantes que participaram desta pesquisa, pela disposição, alegria e pelos ensinamentos aprendidos com vocês durante o trabalho de campo.

Aos colegas, professores e funcionários do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE), em especial à professora Cláudia Pato, por toda a ajuda e apoio.

Ao CNPq, pelos 24 meses de bolsa de mestrado, sem a qual nada disso seria possível, especialmente em um contexto político-econômico tão complicado.

À Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS) da Universidade de Brasília, pelo programa de assistência estudantil e o auxílio que prestou à comunidade discente da pós graduação durante a Pandemia. Estendo meus agradecimentos a todos (as) funcionários (as) da Casa do Estudante, pelo zelo e o respeito dispensado a todos(as) estudantes moradores(as).

Compreendera que sua vida, um grão de areia lá no fundo do rio, só tomaria corpo, só engrandeceria, se se tornasse matéria argamassa de outras vidas. Descobria também que não bastava saber ler e assinar o nome. Da leitura era preciso tirar outra sabedoria. Era preciso autorizar o texto da própria vida, assim como era preciso ajudar construir a história dos seus. E que era preciso continuar decifrando nos vestígios do tempo os sentidos de tudo que ficara para trás. E perceber que por baixo da assinatura do próprio punho, outras letras e marcas havia. A vida era um tempo misturado do antes-agora-depois-e-do-depois ainda. A vida era a mistura de todos e de tudo. Dos que foram, dos que estavam sendo e dos que viriam a ser.

Conceição Evaristo¹

¹ EVARISTO, Conceição. *Ponciá Vicêncio*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003.

RESUMO

Este trabalho está vinculado à linha de pesquisa Estudos Comparados em Educação (ECOE) e ao Grupo de Pesquisa Gerações e Juventude (GERAJU), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB). O estudo teve como principal objetivo, compreender em que espaço de experiências se constituem as visões de mundo de jovens mulheres, estudantes do diurno e noturno de escolas públicas do Distrito Federal e quais significados sobre o ensino médio emergem de suas orientações coletivas e, mais especificamente, analisar como experiências biográficas combinam-se na vivência da escolarização durante a trajetória no ensino médio; compreender como as jovens, estudantes do diurno e noturno, percebem seus processos formativos no ensino médio e quais significados atribuem à escola e interpretar como estão delineados seus projetos de vida e profissionais. A pesquisa se inscreve no campo da pesquisa qualitativa reconstrutiva com interface nos aportes teórico-metodológicos da Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim, utilizando a Observação Participante e Grupos de Discussão como instrumentos de produção de dados e o Método Documentário para análise do *corpus* empírico. O trabalho de campo foi realizado em duas escolas localizadas nas regiões administrativas de Ceilândia e Taguatinga. Durante a estadia nas escolas foram realizados, além do trabalho de observação participante, 16 (dezesesseis) grupos de discussão com jovens do sexo feminino matriculadas no terceiro ano do ensino médio, sendo que são apresentadas a análise de 4 (quatro) neste texto. A reconstrução dos dados empíricos revelou a existência de três tipos de orientação comuns aos grupos do diurno e noturno, conforme os cruzamentos analíticos indicaram: **i)** experimentação e autodescoberta; **ii)** estranhamento e **iii)** reconhecimento identitário. Em todos eles encontramos significados que apontam para o entendimento coletivo de que o ensino médio é uma fase de mudança, ruptura e a realocação (reposicionamento) no mundo e experimentação pendular de um lugar fronteiro: o vácuo entre a juventude e a adultez.

Palavras-chave: Juventude. Gênero. Ensino Médio. Ensino Médio Noturno. Pesquisa Qualitativa Reconstrutiva. Método Documentário. Grupos de Discussão.

ABSTRACT

This work is linked to the research line Comparative Studies in Education (ECOIE) and the Research Group Generations and Youth (GERAJU), of the Graduate Program in Education of the University of Brasilia (UnB). The main objective of the study was to understand in what space of experiences the worldviews of young women, daytime and nighttime students from public schools in the Federal District are constituted, and what meanings about high school emerge from their collective orientations and, more specifically, to analyze how biographical experiences are combined in the experience of schooling during the course of high school; to understand how young women, daytime and nighttime students, perceive their formative processes in high school and what meanings they attribute to school and interpret how their life and professional projects are outlined. The research is in the field of qualitative reconstructive research with an interface in the theoretical-methodological contributions of the Sociology of Knowledge of Karl Mannheim, using Participant Observation, the Discussion Groups as an instrument of data production and the Documentary Method for the analysis of the empirical *corpus*. The field work was carried out in two schools located in the administrative regions of Ceilândia and Taguatinga. During the stay in the schools, besides the participant observation work, 16 (sixteen) discussion groups with young women enrolled in the third year of high school were carried out, and the analysis of 4 (four) are presented in this text. The reconstruction of the empirical data revealed the existence of three types of orientation common to the day and night groups, as the analytical crossings indicated: **i)** experimentation and self-discovery; **ii)** strangeness and **iii)** identity recognition. In all of them we find meanings that point to the collective understanding that high school is a phase of change, rupture, and relocation (repositioning) in the world and pendulum experimentation of a frontier place: the vacuum between youth and adulthood.

Keywords: Youth. Gender. High School. Evening High School. Reconstructive Qualitative Research. Documentary Method. Discussion Groups.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Relação de Teses e Dissertações (Descritor: Ensino Médio Noturno).....	37
Quadro 2 - Relação de Dissertações (Descritor: Jovens Mulheres e Ensino Médio)	40
Quadro 3- Relação de Teses e Dissertações (Descritor: Visões de Mundo).....	42
Quadro 4 - Relação de Dissertações (Descritores: Orientações Coletivas e Método Documentário).....	45
Quadro 5 - Relação de Teses (Descritor: Orientações Coletivas e Método Documentário)....	51
Quadro 6 - Grupos realizados nas escolas Bertha Lutz e Nísia Floresta	83
Quadro 7 - Grupos de Discussão selecionados para análise	86
Quadro 8 - Divisão temática do Grupo Diversidade (primeiro encontro)	99
Quadro 9 - Divisão temática do Grupo Diversidade (segundo encontro).....	102
Quadro 10 - Divisão temática do Grupo Panela de Pressão (primeiro encontro).....	112
Quadro 11 - Divisão temática do Grupo Panela de Pressão (segundo encontro).....	115
Quadro 12 - Divisão temática Grupo Panela Pressão (terceiro encontro)	117
Quadro 13 - Divisão temática Grupo Expectativas (primeiro encontro)	129
Quadro 14 - Divisão temática do Grupo Expectativas (segundo encontro).....	131
Quadro 15 - Divisão temática do Grupo Expectativas (terceiro encontro).....	134
Quadro 16 - Divisão temática do Grupo Festa	148

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de turmas e matrículas do ensino médio, por série, segundo Região Administrativa	75
Tabela 2 – Matrículas do ensino médio, por turno, segundo região administrativa.....	76

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CODEPLAN	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DF	Distrito Federal
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EM	Ensino Médio
GERAJU	Grupo de Pesquisa Gerações e Juventude
JEDS	Grupo de Pesquisa sobre Juventude, Educação e Sociabilidades
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
OEI	Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	18
1.1 Motivações da pesquisa.....	19
1.2 Contexto, problema e objetivos	22
1.3 Justificativa.....	30
1.4 A organização dos capítulos	33
2. O estado do conhecimento.....	35
2.1 Sobre a organização temática das teses e dissertações.....	36
2.1.1 Ensino Médio Noturno	36
2.1.2 Jovens Mulheres e Ensino Médio	39
2.1.3 Visões de Mundo.....	41
2.1.4 Método Documentário e Orientações Coletivas	43
2.1.5 Uma breve síntese das temáticas encontradas	55
3. APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO	59
3.1 Pesquisa Qualitativa Reconstitutiva.....	59
3.2 A Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim	62
3.3 Observação Participante	63
3.4 Grupos de Discussão	66
3.5 Método Documentário de Interpretação.....	71
4. AS TRILHAS DO PERCURSO DE CAMPO	74
4.1 Critérios para a escolha das Regiões Administrativas Taguatinga e Ceilândia.....	74
4.1.1 A região de Taguatinga – RA III	77
4.1.2 A região de Ceilândia – RA IX.....	78
4.2 As escolas Nísia Floresta e Bertha Lutz.....	79
4.3 A seleção dos GDs para análise	85
4.4 O diurno na escola Nísia Floresta	86
4.4.1 Notas sobre a observação no diurno.....	89
4.4.1.1 GD Diversidade.....	91

4.4.1.1.1 “A escola pública torna nossa visão de mundo muito mais realista”: sobre o primeiro encontro com o GD Diversidade	96
4.4.1.1.2 “Todo mundo aqui é feminista”: o segundo encontro com o GD Diversidade.....	101
4.5 O noturno na escola Nísia Floresta	104
4.5.1 Notas sobre a observação no noturno.....	104
4.5.1.1 GD Painel de Pressão.....	105
4.5.1.1.1 “Só vai terminar quando você tiver cozido”: o primeiro encontro com o GD Painel de Pressão.....	110
4.5.1.1.2 “Eu acho que eu sou a revolução lá de casa”: o segundo encontro com o GD Painel de Pressão.....	113
4.5.1.1.3 "Eu não vou ser nada que minha espera": o terceiro encontro com o GD Painel de Pressão.....	116
4.6 O diurno na escola Bertha Lutz	119
4.6.1 Notas sobre a observação no diurno.....	120
4.6.1.1 GD Expectativas.....	122
4.6.1.1.1 "No terceiro ano parece que o mundo desaba na sua cabeça": O primeiro encontro com o GD Expectativa.....	127
4.6.1.1.2 “No ensino médio é fazer o que tão te mandando”: O segundo encontro com o GD Expectativas.....	130
4.6.1.1.3“Eu quero ser uma mulher de estudos”: O terceiro encontro com o GD Expectativa.....	133
4.7 O noturno na escola Bertha Lutz	136
4.7.1 Notas sobre a observação no noturno.....	136
4.7.1.1 GD Festa	142
4.7.1.1.1 “Querendo ou não, quem estuda a noite é mal visto”: sobre o encontro com o GD Festa.....	145
5. TRAJETÓRIA ESCOLAR	151
5.1 AS JOVENS DO GD EXPECTATIVA: ESCOLA BERTHA LUTZ (DIURNO)	152
5.1.1 “Muita bagagem”: uma trajetória de experiências profundas	152
5.2 AS JOVENS DO GD DIVERSIDADE: ESCOLA NÍSIA FLORESTA (DIURNO)	158
5.2.1 “São muitos obstáculos pra pular”	158
5.2.2 “A gente convive com várias coisas sabe”: a orientação para a diversidade.....	163

5.3 AS JOVENS DO GD FESTA: ESCOLA BERTHA LUTZ (NOTURNO)	164
5.3.1 “Porque no ensino médio é muita coisa”	164
5.4 AS JOVENS DO GD PANELA DE PRESSÃO: ESCOLA NÍSIA FLORESTA (NOTURNO)	168
5.4.1 “O ensino médio é uma panela de pressão”	168
5.4.2 “O ensino médio foi a melhor fase da minha vida”	171
5.4.3 “Eu nunca imaginei que ia fazer o ensino médio a noite”	173
5.5 SÍNTESE COMPARATIVA	175
6. EXPERIÊNCIAS NO ENSINO MÉDIO DE JOVENS MULHERES ESTUDANTES DO DIURNO E NOTURNO.....	179
6.1 AS JOVENS DO GD EXPECTATIVA: ESCOLA BERTHA LUTZ (DIURNO)	180
6.1.1 “Porque não é <i>high school musical</i> ”: a distância entre a escola real e a escola imaginada.....	180
6.1.2 “Eu vou ser muito adulta no ensino médio”: um projeto identitário irrealizável	182
6.2 AS JOVENS DO GD DIVERSIDADE: ESCOLA NÍSIA FLORESTA (DIURNO)	184
6.2.1 “Eu acho que o terceiro ano é o pior”	184
6.2.2 “O povo fala que você tem que largar a sua vida social”: a cobrança por uma vida dedicada aos estudos.....	189
6.3 AS JOVENS DO GRUPO FESTA: ESCOLA BERTA LUTZ (NOTURNO)	192
6.3.1 “É muita cobrança no ensino médio”: a reprovação escolar e o peso de ser a filha mais velha.....	192
6.3.2 “Meu maior sonho era terminar com dezessete”: o desejo por um percurso escolar linear.....	201
6.4 AS JOVENS DO GRUPO PANELA DE PRESSÃO: ESCOLA NÍSIA FLORESTA (NOTURNO)	204
6.4.1 No ensino médio tudo se “encaixa em cobrança”	204
6.4.2 A vulnerabilidade feminina	206
6.4.3 A “pressão” enquanto sentimento e dispositivo de subjetivação	209
6.5 SÍNTESE COMPARATIVA	213
7. PROJETOS DE FUTURO	223
7.1 AS JOVENS DO GD EXPECTATIVA: ESCOLA BERTHA LUTZ (DIURNO)	224

7.1.1 “Eu só quero entrar”	224
7.2 AS JOVENS DO GD DIVERSIDADE: ESCOLA NÍSIA FLORESTA (DIURNO)	239
7.2.1 O concurso público como um desejo autêntico	239
7.3 AS JOVENS DO GD FESTA: ESCOLA BERTHA LUTZ (NOTURNO)	244
7.3.1 “Você tem três anos pra pensar o que você quer fazer”	244
7.4 AS JOVENS DO GD PANELA DE PRESSÃO: ESCOLA NÍSIA FLORESTA (NOTURNO)	250
7.4.1 “Eu já fico pensando nas coisas que vou gastar”: um projeto de futuro centrado nas próprias necessidades	250
7.5 SÍNTESE COMPARATIVA	255
REFERÊNCIAS	265
APÊNDICE	276
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	277
APÊNDICE B - Carta aos pais e/ou responsáveis - termo de assentimento	278
APÊNDICE C - Carta-convite para os grupos de discussão	279
APÊNDICE D - Carta de apresentação à escola	280
APÊNDICE E - Formulário sociocultural	281
APÊNDICE F - Roteiro com tópicos-guia para grupo de discussão com jovens	286
APÊNDICE G - Lista de trabalhos sobre o método documentário não incluídos no levantamento	289
APÊNDICE H - Códigos utilizados na transcrição de grupos de discussão e entrevistas narrativas	290

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho está vinculado à linha de pesquisa Estudos Comparados em Educação (ECOE) e ao Grupo de Pesquisa Gerações e Juventude (GERAJU), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB).

A investigação coloca em primeiro plano o espaço de experiências em que se delineiam as visões de mundo a partir do qual jovens mulheres, estudantes do diurno e noturno em escolas públicas do Distrito Federal, constroem e atribuem significados ao ensino médio.

Ao propor uma compreensão mais profunda da operação denominada comparação, Weller (2017) nos fornece pistas metodológicas sobre como proceder no delineamento de um estudo comparado. Com base nos aportes de Joachim Matthes², a autora recomenda que antes mesmo da identificação (ou determinação) das variáveis que serão objeto de comparação, torna-se necessário refletir sobre os pressupostos que motivam a realização de um estudo comparado. A questão aqui não é meramente operacional ou sistemática, mas, sobretudo, substancial, porque envolve considerar as disposições que orientam o processo de comparação, o fazer do(a) pesquisador(a) e as inclinações deste(a) para o ato de comparar.

Nesse sentido, Weller (2017) afirma que anterior à escolha do tema, métodos e instrumentos de pesquisa, o que se coloca como impreterível e material de preocupação inicial é a análise das questões que estimulam a realização de um estudo comparado. Isto é, “ao invés de explicar como procedemos quando comparamos, temos que nos perguntar o quê, na realidade, nos motiva a fazer comparações” (Idem, p.928).

Admitindo esse princípio como fundante para a construção do que mais a frente se desenhará como o eixo central da investigação, caberia, a seguir, uma explanação das principais razões e motivos que despertaram o interesse pelo ensino médio e seus sujeitos, no caso, jovens estudantes e mulheres que cursam esse nível no diurno e noturno.

² Sociólogo alemão que iniciou sua carreira universitária na década de 60 do século XX. Em seus escritos, Joachim Matthes destacou a necessidade de se colocar em primeiro plano “não só a comparação como um processo cultural, mas também para a importância de um olhar crítico sobre o exercício da comparação” (WELLER, 2017, p. 926). Para conhecer detalhes sobre a biografia do sociólogo. Cf. Weller (2017).

1.1. MOTIVAÇÕES DA PESQUISA

As motivações para estudar esse tema se entrelaçam diretamente com experiências profissionais e acadêmicas vivenciadas, a partir do momento em que iniciei uma trajetória de estudos na universidade.

Em 2014, comecei um itinerário nos caminhos da pesquisa quando tive a oportunidade de desenvolver um projeto no âmbito do Programa de Iniciação Científica (PIBIC), da Universidade do Estado do Pará³. Esse primeiro exercício investigativo provocou inquietações e direcionou meu olhar para o lugar de pouca visibilidade conferido à mulher nas pesquisas sobre juventude. Daí resultou a construção do entendimento de que era preciso inserir no debate acadêmico, questões relacionadas à condição juvenil feminina em suas distintas dimensões e aspectos, assumindo a perspectiva de gênero e a reconstrução da realidade empírica como elementos centrais na tarefa de compreender “as distintas concepções de juventude e de viver a juventude” (WELLER, 2005, p.113).

A partir dessa constatação, em 2015, elaborei um novo projeto de pesquisa, intitulado “Culturas juvenis e Ensino Médio: um estudo sobre jovens mulheres e suas inscrições no espaço escolar”. Desta vez, desenvolvi um estudo voltado para o contexto do ensino médio, colocando no centro do processo investigativo as culturas juvenis expressas na dimensão do feminino e as diferentes formas pelas quais vinham sendo representadas dentro de instituições educativas públicas de Belém.

O contato direto com estudantes do ensino médio revelou-se como uma prática de investigação potente que forneceu pistas elucidativas sobre as experiências concretas vivenciadas por meninas jovens no interior da escola, marcadas tanto por condutas de resistências, como também adaptação e obediência às normas. Embora fosse possível localizar entre as jovens insatisfações com o regimento e práticas autoritárias exercidas pelo corpo

³ O projeto intitulou-se *Jovens mulheres, estudantes universitárias: singularidades e estratégias nos modos de ser jovem*. Versões de resumo e artigo elaborados a partir do relatório final de pesquisa foram aceitos para publicação: PONTES, Hamanda; BASSALO, Lucélia. Vivendo no limite: um estudo sobre jovens mulheres universitárias cristãs. In: *VI Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira: os jovens e seus outros*, 2015, Rio de Janeiro: UFRJ, 2015; BASSALO, Lucélia; PONTES, Hamanda. Quando a religião não conta: jovens mulheres cristãs e suas redes de sociabilidades na universidade. In: *II Simpósio Nacional 'Aproximações com o Mundo Juvenil'*, Belo Horizonte: FAJE, 2018; BASSALO, Lucélia; PONTES, Hamanda. “Santinha em tudo quanto era quanto”: um estudo sobre jovens mulheres universitárias cristãs. *Revista COCAR*, Belém, v.10, n.19, p. 335 a 360 – Jan./Jul. 2016.

técnico e pedagógico da instituição, a permanência na escola era interpretada pelas estudantes como uma possibilidade futura de mobilidade social⁴.

Como aluna do curso de Pedagogia, em 2016, atuei como estagiária em turmas do segundo e terceiro ano, em uma escola pública de ensino médio da periferia de Belém. Na relação diária com a coordenação pedagógica e a direção escolar, percebi que a instituição dispensava um tratamento diferenciado às estudantes em função dos investimentos pessoais que cada uma estava disposta a empregar nos estudos. A atenção e diligência eram maiores com as jovens estudantes no diurno, meninas que respondiam às expectativas de um modelo estudantil cuja principal característica era a dedicação total para um bom desempenho no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). O mesmo, porém, não acontecia com as estudantes do noturno. Em nenhum momento escutei qualquer suposição otimista quanto ao futuro dessas jovens. Não havia indagações sobre seus projetos de vida, sua realidade juvenil ou às expectativas nutridas quanto ao momento posterior de conclusão dos estudos no ensino médio. Embora muitas delas estivessem presentes (e envolvidas ativamente) em projetos organizados pela supervisão pedagógica nos finais de semana, como, por exemplo, os chamados ‘aulões extra’, uma espécie de treinamento para as provas dos vestibulares locais e para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), quase nunca eram lembradas pela gestão da escola.

Já no percurso final da graduação, me propus a investigar os projetos de vida construídos por jovens mulheres na saída do ensino médio e suas experiências de escolarização nessa etapa⁵. Em relação à última pesquisa, constatei que para as jovens estudantes das camadas populares, a entrada na universidade era interpretada como condição *sine quan non* para a alteração de uma realidade pessoal, social e familiar marcada por precariedades, restrições e declínios

⁴ Os resultados parciais foram publicados como resumo expandido: BASSALO, Lucélia; PONTES, Hamanda. Corpos femininos na escola: transgressões e resistências entre jovens mulheres no ensino médio. In: *Anais do VII Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira, Fortaleza: UFC, 2017*. PONTES, Hamanda; BASSALO, Lucélia. Jovens mulheres no Ensino médio: expressões culturais, modos de ser jovem e relações de sociabilidade na escola. In: 39ª Reunião Nacional da ANPEd, 2019, Niterói. Anais 39ª Reunião Nacional da ANPEd, 2019. Em 2017, a pesquisa foi premiada com Menção Honrosa no V Seminário de Integração Científica da Universidade do Estado do Pará. Lista contendo as pesquisas premiadas, disponível em: <<https://paginas.uepa.br/propespuepa/wp-content/uploads/2018/05/1495467685.pdf>>. Acesso em 10 de maio de 2019.

⁵ Trata-se de minha monografia de conclusão de curso, intitulada *Os sonhos vão à escola: projetos de vida de jovens mulheres no Ensino médio*. Versões de texto completo, elaboradas a partir do relatório final, foram aceitas para publicação: BASSALO, Lucélia; PONTES, Hamanda. Estudantes do Ensino médio no Brasil: projetos de futuro, sociabilidades e experiências formativas. In: *XXXI Congreso Alas Uruguay*, Montevideo, 2017; BASSALO, Lucélia; PONTES, Hamanda. “Onde tá escrito que eu tenho que casar e ter filho”: projetos de vida e construção biográfica de jovens mulheres no Ensino médio. In: *XX Encontro Internacional da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre Mulher e Relações de Gênero (REDOR)*, Salvador: UFBA, 2018; PONTES, Hamanda; BASSALO, Lucélia. Estratégias familiares, projetos de vida e experiências biográficas de jovens mulheres estudantes do ensino médio: longevidade escolar em meios populares. In: *XXXII Congresso Internacional Associação Latino Americana de Sociologia – Alas*, 2019. A monografia também foi premiada com o 1ª lugar no *Prêmio Melhor TCC* da Universidade do Estado do Pará, edição 2017.

biográficos. Do mesmo modo, o bom desempenho na prova do Enem era colocado como uma obrigação pessoal frente às exigências de sucesso nos estudos; a meta última que dá sentido ao fim do trajeto na Educação Básica.

No final de 2017, participei como auxiliar de pesquisa na realização de grupos de discussão com jovens estudantes do ensino médio noturno de escolas públicas da periferia de Belém⁶. As meninas, estudantes desse turno, revelaram não se sentirem preparadas para prestar o ENEM ou mesmo o vestibular tradicional, embora expressassem o desejo de prolongamento da sua escolaridade. Do mesmo modo, localizavam-se num lugar simbólico desprestigiado em relação às estudantes dos outros turnos (manhã e vespertino) que, em tese, não apresentavam trajetórias escolares descontínuas e, por permanecer na instituição por um período maior⁷, estariam bem mais preparadas para alcançar uma boa nota no vestibular e, conseqüentemente, a aprovação em um curso superior.

Outro ponto que merece reflexão diz respeito à relação intelectual construída com os aportes teóricos da Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim. Em Belém, integrei efetivamente, por cinco anos, o grupo de pesquisa sobre Juventude, Educação e Sociabilidades (JEDS)⁸, vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Nesse espaço de formação científica, participei de sessões de estudo onde as noções e pressupostos desse sociólogo eram discutidos. Durante esse período, construí aproximações com o conceito *Weltanschauung* (Visão de Mundo), considerando-o como essencial para compreender o sistema de interpretação com base no qual as jovens mulheres elaboram seus problemas, conceitos e categorias de pensamento.

Em síntese, a *Weltanschauung* (Visão de Mundo) pode ser entendida como uma totalidade⁹, na qual contextos experienciais estão interligados estruturalmente compondo uma

⁶ Participação na pesquisa de mestrado desenvolvida por Maia (2018), intitulada *Juventude e Ensino médio: desconstruindo percepções, elaborando novas possibilidades*. No contexto do trabalho de campo, atuei como colaboradora durante a realização de dois grupos de discussão, um feminino e outro masculino, com jovens estudantes do 3º ano do ensino médio noturno regular.

⁷ A respeito das horas de aula por dia, a diferença entre diurno-noturno evidencia claramente como a organização escolar pode produzir experiências estratificadas, em termos de qualidade, com relação à escolarização. Na escola em que foi feito o trabalho de campo, as estudantes do diurno permaneciam, em média, seis horas e meia na instituição, enquanto esse número era de três a quatro horas para as estudantes da noite, devido à constante ausência de professores.

⁸ Sou pesquisadora e membro fundador do JEDS. Atualmente, participo da equipe que está desenvolvendo, no âmbito do grupo, a investigação intitulada "Não, eu sou do norte! Um estudo sobre a juventude universitária amazônica, suas origens, valores, redes de sociabilidades e projetos de futuro". O projeto foi aprovado pelo edital universal do CNPQ, nº 01/2016.

⁹ Deve-se considerá-la como "um sistema de experiências mutuamente coerentes" (MANNHEIM, 1980, p.92); "a substância primária do pensamento" (NAUGLE, 2002, p.227); ou ainda, de acordo com a tradução de Weller (2005, p. 262), "uma série de vivências ou de experiências ligadas a uma mesma estrutura que, por sua vez, constitui-se como base comum das experiências que perpassam a vida de múltiplos indivíduos".

base comum de significação do mundo. Quando compreendida como entidade fundacional que produz objetivações culturais (e que se manifesta por meio destas), fica claro que os pontos de vista, atitudes e categorias de pensamento a partir das quais as jovens interpretam o mundo são "reflexos de uma estrutura perceptiva subjacente" (NAUGLE, 2002, p.224, tradução nossa) que as orienta.

Para Mannheim (1982, p.91), esse substrato da vida (e ação) dos indivíduos não surge neles mesmos (ou é produzido de modo voluntário e intencional), mas emerge da experiência coletiva em grupo. Nestes termos, não podemos considerar suas ideias, crenças e formulações de maneira isolada, mas antes, compreendê-las na relação com as estruturas que integram seu meio social de pertencimento. O trabalho de leitura e debate dos escritos mannheimianos me fez perceber que o fator vivencial funciona como um importante fundo explicativo das perspectivas que as jovens estudantes possuem sobre determinados objetos, como por exemplo, suas percepções sobre o prosseguimento dos estudos e os significados atribuídos ao Ensino Médio.

As três experiências prévias de pesquisa durante a graduação, somadas ao trabalho como auxiliar no desenvolvimento da coleta de dados de uma investigação em nível de pós-graduação, bem como a participação no grupo de pesquisa mencionado e a aproximação com as premissas teóricas da Sociologia de Karl Mannheim, despertaram o entendimento de que é preciso voltar-se para as experiências de escolares das meninas que estão no Ensino Médio, suas biografias, expectativas, visões de mundo e orientações coletivas. As reflexões geradas a partir dessas investigações apontam para a possibilidade de haver entre as jovens estudantes do diurno e noturno, padrões homólogos de significação do mundo, similaridades na construção de projetos de vida centrados no prosseguimento dos estudos, bem como singularidades na vivência de suas trajetórias e na relação com a escola.

1.2. CONTEXTO, PROBLEMA E OBJETIVOS

Não é mais novidade constatar que o número de meninas frequentando a escola cresceu a ponto de elas representarem hoje, no país, a maioria do público estudantil em todas as séries da Educação Básica¹⁰. Além disso, a permanência nesta instituição é maior entre elas, 7,8 anos

¹⁰ A redução de diferenças sistemáticas nos níveis de escolaridade entre homens e mulheres, fenômeno que começa a se evidenciar a partir dos anos 2000 com a reversão do hiato de gênero na educação (BELTRÃO; ALVES, 2009; ROSEMBERG; MADSEN, 2011), representou um avanço no que diz respeito à correção de desigualdades históricas no acesso à escola.

em média, do que entre os meninos, que alcançam a marca 7,4 anos (IBGE, 2015). Segundo dados do Censo Escolar 2019, no que tange ao ensino médio, as jovens também são a maioria. Nesta etapa de ensino, as mulheres apresentam uma superioridade numérica em relação aos homens. Em 2018, por exemplo, 52,3% das mulheres de 15 a 17 anos¹¹ frequentavam essa modalidade, enquanto esse indicador era de 47,6% para os homens. Tal tendência, do predomínio de matrículas femininas no ensino médio, parece estender-se em todos os turnos desse nível. A exemplo do Distrito Federal, o quantitativo registrado evidencia que tanto no diurno quanto no noturno, o número de jovens estudantes do sexo feminino é maior do que o masculino (FERREIRA, 2019, p.43); no turno da manhã 39.712 meninas cursavam o ensino médio, enquanto este número é de 32.384 para os jovens homens. No noturno, por outro lado, foram registradas 4.385 matrículas femininas, ao passo que esse indicador é de 4.351 para os meninos.

Apesar do número significativo de matrículas e do importante papel que cumpre na escolarização daquelas que não puderam prosseguir com os estudos no diurno, a escola noturna de ensino médio e seus sujeitos, ainda é considerada um problema nos meios educacionais (LOPES, 2017). As representações que circulam sobre as jovens estudantes de cursos noturnos, desenham o perfil de uma estudante pouco interessada em progredir na vida escolar. Os processos de rotulagem (BECKER, 1963) a que estão submetidas no espaço da escola têm como função primeira a alocação dessas meninas em um lugar de desvantagem, inferioridade e inadequação ao que está estabelecido como "normal" dentro desse contexto. O provável histórico de reprovação, repetência e baixo desempenho acadêmico, que marca a trajetória da grande maioria das jovens que frequentam o ensino médio noturno, se transforma em um estigma quando inserido nos esquemas de significação desenvolvidos relacionalmente no âmbito escolar. Isto é, a circunstância de possuir um atributo, que neste contexto social é significado de forma negativa, conduz a processos de desvalorização identitária (GOFFMAN, 1988).

Os resultados da pesquisa de Maia (2018) demonstram o duplo processo de estigmatização vivenciado por estudantes mulheres do noturno em uma escola pública da periferia de Belém do Pará. As jovens entrevistadas na investigação não apresentavam performances estudantis alinhadas à ética de dedicação e excelência valorizada por essa instituição. Pode-se identificar que tinham "trajetórias truncadas de escolarização" (CARRANO; MARINHO; OLIVEIRA, 2015) e eram cotidianamente lembradas por

¹¹ Nessa faixa etária as mulheres também são a maioria da população. Ver IBGE (2010).

funcionários e professores e tornavam-se um rótulo que dificultava o acesso a determinados serviços escolares¹².

A identidade deteriorada (GOFFMAN, 1988), atribuída às estudantes nesse espaço, não lhes permitia uma vivência positiva da experiência escolar, criando um clima de convivência pouco harmonioso que as exclui dentro da própria instituição. Além das faltas e precariedades de ordem estrutural que caracterizam a organização pedagógica do turno da noite, as jovens enfrentavam os julgamentos e preconceitos derivados do fato de serem alunas mães e estudantes repetentes. Duas características que, quando somadas, não condizem ou negam o ideal de gênero reproduzido pelos sujeitos que fazem o cotidiano dentro da instituição escolar e são adeptos a certas classes de normalidade que excluem aquelas identidades (e existências) consideradas dissidentes.

A representação de que alunas mulheres são bem sucedidas nos estudos se converte em uma expectativa normativa que regula a relação que a escola mantém com suas estudantes do sexo feminino matriculadas no turno da noite. Por esse ângulo, podemos afirmar que o olhar do mundo adulto escolar está fundamentado em um aparato conceitual produzido por estereótipos e convenções de gênero. Uma boa aluna é aquela que responde aos ideais de feminilidade particularmente valorizados nesse contexto institucional: obediência, organização, comportamento exemplar, interesse pelo que é ensinado e respeito (submissão) por figuras de autoridade, como o professor (CARVALHO, 2001; RIBEIRO, 2007; MARRERO; MALLADA, 2009). De acordo com a lógica misógina alimentada no espaço da escola, uma 'boa aluna' não engravida na adolescência, pois já deveria saber que a maternidade é uma 'responsabilidade' exclusivamente sua e não há forma de renunciar a esse destino 'autoimposto'. No caso do estudo de Maia (2018), as jovens que "ousaram" inverter a ordem das etapas previstas no horizonte vital feminino (LECCARDI, 2002) - pela norma, a maternidade é a última delas- carregavam o peso de se sentirem desacreditadas e isso se refletia em suas reduzidas expectativas quanto ao futuro profissional.

Com relação a esse ponto, Souza e Oliveira (2008) apregoam que, entre as estudantes do noturno, pode haver um sentimento de inferioridade produzido pela constante comparação realizada com as demais alunas, dos turnos matutino e vespertino. Além disso, as desiguais condições de organização escolar entre ambos os turnos, tornam a experiência das jovens empobrecida do ponto de vista da sociabilidade, já que a ausência de espaços e tempos ativos

¹² Os pedidos de "revisão" de notas obtidas em provas de avaliação, por exemplo, eram constantemente rejeitados, tanto pelo corpo docente, como pela direção.

de recreação fora de sala dificulta o estabelecimento de *redes de convivialidade* entre pares (RIBEIRO, 2007).

Nessa toada, a investigação conduzida por Oliveira (2010) em escolas de ensino médio noturno no estado de Minas Gerais, constatou que as instituições nesse turno não dispunham de espaços como bibliotecas ou laboratório de informática que pudessem auxiliar as estudantes em suas tarefas de pesquisa e estudo. Uma oportunidade apenas oferecida às jovens no diurno que contavam, nesse turno, com um quadro completo de funcionários atuantes nos serviços de apoio pedagógico¹³. A proposta educativa dessas escolas excluía, para o público do noturno, ações como a oferta de eventos culturais, esportivos ou artísticos, "o incentivo à criação de grêmios estudantis e à participação das jovens nos colegiados escolares" (OLIVEIRA, 2010, p. 280), não promovendo a integração das estudantes em atividade pedagógicas que fortalecessem o sentido de presença [pertença] escolar (BRENNER; CARRANO, 2014) e, assim, negando qualquer possibilidade de abertura e valorização para a/da cultural juvenil¹⁴.

Ainda que afetadas por experiências escolares negativas que podem vir a orientar a forma como concebem seus lugares no futuro, não é possível afirmar com total convicção que a formulação de um projeto de vida esteja ausente enquanto um pressuposto de seus sistemas de relevância (SCHÜTZ, 1973). Por mais óbvia que possa parecer a afirmação, as jovens que estudam no noturno também sonham e frustram-se diante de planos não realizados. A ascensão social via formação escolar também é uma possibilidade cogitada como cenário em suas projeções (MAIA, 2018). É nessa direção que as considerações encontradas em Souza e Oliveira (2008) parecem apontar¹⁵. Segundo os autores, a interpretação comum de que as jovens estudantes da escola noturna estabelecem – intencionalmente, vínculos frágeis com seu processo de escolarização, não se confirma quando confrontada com a realidade investigada.

¹³ Como se verá mais a frente, as escolas onde realizamos o trabalho de campo, também apresentam um quadro restrito de funcionário no turno da noite, além da desativação de espaços como a biblioteca, a sala de informática e outros benefícios de entretenimento, como a rádio escolar.

¹⁴ No Distrito Federal, à época da implementação do Programa ensino médio Inovador (ProEMI), poucos recursos foram destinados para o desenvolvimento de projetos que contemplassem o noturno. Dos 400 (quatrocentos) projetos elaborados, apenas 1(um) se voltou para o público estudantil que frequenta a escola no turno da noite. Cf. Damasco, Bassalo e Zardo (2020).

¹⁵ O texto publicado por Souza e Oliveira (2008), apesar de desatualizado com relação ao ano e ao conteúdo/problemas discutidos, que evidentemente refletem questões latentes do momento histórico em que foi escrito – abstendo assim de debates mais contemporâneos, sobre, por exemplo, a reforma do ensino médio e como esta impacta na organização desse turno, ainda é citado por trabalhos atuais (dissertações e teses) que se ocupam de pensar as especificidades do público que frequenta a escola à noite, pois trata-se de um estudo que, além de divulgar resultados de uma pesquisa nacional sobre o ensino médio noturno, desenvolvida em oito estados de todas as regiões do país (MS, MG, PA, PB, RN, RS, SC e SP), apresenta um sofisticado refinamento quanto ao tratamento do aporte teórico e dos achados empíricos do trabalho de campo. As investigações realizadas por Silvino (2009), Prata (2013) e Santos (2015), apresentam considerações próximas daquelas que são discutidas pelos autores com relação aos jovens que frequentam o ensino médio no noturno.

Embora esse turno seja apontado como aquele que apresenta os piores índices em exames de avaliação externa¹⁶, o baixo rendimento das estudantes não pode ser explicado unicamente com base na existência de uma suposta atitude apática diante do saber escolar ou resultado de um descompromisso com seu ofício de aluna (PERRENOUD, 1995). Isto é, a discussão do problema a ser enfrentado não pode ser meramente técnica ou reduzida ao plano pedagógico. É preciso considerar as diferenças sociais existentes entre as estudantes que frequentam a mesma escola em turnos distintos e a desigualdade em relação às oportunidades educacionais¹⁷. Durante a estada no ensino médio, essa desigualdade assume a forma de uma exclusão provocada pelo tratamento diferenciado que a jovem estudante do noturno recebe durante seu percurso de construção e vivência da experiência escolar: reduzida carga horária de aula, seleção mínima de conteúdo, práticas de ensino e avaliação “menos exigentes” tal qual aligeiramentos e a banalização do compromisso com a qualidade do ensino ofertado. Ao contrário do que se poderia supor, as estudantes percebem as fragilidades do processo educacional a que estão submetidas¹⁸.

Tais práticas e propostas diferenciadas para ambos os turnos fortalecem uma divisão dentro da própria escola. Nesses moldes, o critério de distinção entre o que se considera uma boa e uma má aluna, reside na capacidade que cada jovem apresenta de viver o presente escolar em função dos benefícios, ainda que incertos, do futuro. Esquece-se, talvez, que assim como as estudantes dos demais turnos, a jovem que frequenta a escola à noite também constrói projetos de vida e enfrenta os mesmos desafios para dirigir processos decisórios de futuro.

Uma das dimensões desse processo decisório passa pela escolha de prosseguir com os estudos em nível superior. Nesse sentido, para as jovens das camadas populares que estudam em escolas públicas, de ambos os turnos, projetos de escolarização e de mobilidade social são tomados, muitas vezes, como sinônimos (PAIXÃO, 2007). A entrada na universidade é uma demanda que extrapola desejos e sonhos individuais, na medida em que compreende um projeto

¹⁶ Cf. “Estudantes de ensino noturno têm desempenho inferior, mostra levantamento”. Fonte: O Globo, 29/12/2014. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/estudantes-de-ensino-noturno-tem-desempenho-inferior-mostra-levantamento-14925188>>. Acesso em 29 mar 2018.

¹⁷ O estudo realizado por Souza e Oliveira (2008) apresenta indicações interessantes quanto às diferenças encontradas entre as jovens que cursam o ensino médio no noturno e, inclusive, advoga como tese a existência de distintos grupos de experiência e interesses coabitando o mesmo território escolar⁴. Os autores destacam três elementos de diferenciação que estão implicados na composição do público estudantil que estuda a noite: a) perfil socioeconômico das estudantes; b) a configuração de suas trajetórias escolares e c) projetos após a conclusão do ensino médio.

¹⁸ A esse respeito, conferir os capítulos de análise do trabalho concluído por Maia (2018). Os fragmentos empíricos apresentados nas passagens do grupo de discussão realizado com jovens mulheres, estudantes do ensino médio noturno na cidade de Belém-PA, demonstram que entre as meninas há uma percepção que identifica desigualdades e incompletudes durante vivência do processo formativo na escolarização básica, quando comparam o tratamento que a escola dispensa às jovens que cursam essa mesma etapa no diurno.

familiar maior de busca por superar um histórico de escolaridade incompleta ou bastante precária¹⁹ (LEÃO, 2006).

De algum modo, essas considerações nos permitem romper com a representação dominante de que a perspectiva de prolongamento dos estudos é uma alternativa remota ou longínqua para a jovem que estuda à noite. É preciso considerar a existência de outras visões de mundo, para além de explicações prontas e generalizações sobre os percursos de escolarização e expectativas dos sujeitos quanto ao futuro. Assim como para as estudantes do diurno, a escola para as meninas que frequentam o noturno é “uma experiência em que entram em ação valores, projetos de vida, expectativas” (Ibid., p.36). Em ambos os cenários, parece não ser possível pensar as trajetórias de escolarização dessas jovens e a relação construída com os estudos, descoladas de outras dimensões que compõem a vida e a existência de cada uma fora da escola, como sua origem social, condições socioeconômicas e a biografia familiar²⁰.

Um aspecto comum que parece atravessar o espaço de experiência de estudantes mulheres do ensino médio, independentemente do turno no qual estejam matriculadas, diz respeito às interdições, dilemas e violências experimentadas em razão de sua condição de gênero. A escola, mesmo após a abertura forçada de suas fronteiras para aquelas que durante séculos estiveram fora do circuito formal do saber, ainda é permeada por processos implícitos de discriminação das mulheres (CHARLOT, 2007). Nos territórios desta instituição generificada (BASSALO; WELLER, 2020), as jovens não escapam do olhar disciplinador e sob seus corpos ainda recaem ordens morais que as submetem a tipos de preconceito e vigilância pautados "em estereótipos e conceitos sobre formas de comportamento predeterminados para o feminino" (WELLER; SILVA; CARVALHO, 2012, p.276).

O conjunto de representações sociais difundidas sobre a mulher, fixa lugares específicos e impacta no modo como as meninas vivenciam sua experiência juvenil e a escolarização no ensino médio. Dessas construções simbólicas, emergem códigos de conduta e de sociabilidade

¹⁹ O acesso às universidades públicas e privadas do país passou, desde 2009, a ser pautado pela realização do ENEM, exame interpretado como um *novo vestibular* (SANTOS, 2011) pelos estudantes. Dados apresentados pelos relatórios pedagógicos do INEP mostram que a recepção positiva à prova, também se deu entre os estudantes do noturno, embora as proporções de adesão às inscrições ainda sejam menores, se comparada ao diurno. Da mesma forma, é possível identificar a predominância de mulheres na composição de inscritos, o que reflete uma maior proporção feminina sobre a distribuição de participantes no exame (BRASIL, 2015). As informações contidas nos relatórios mostram ainda que a partir de 2005, com a possibilidade de utilizar a nota do ENEM no PROUNI (Programa Universidade Para Todos), o número de estudantes do noturno inscritos no exame aumentou consideravelmente. Nesse mesmo ano, a concessão de bolsas em IES privadas agregadas às notas do Enem, apareceu como uma das primeiras oportunidades de ingressar em um curso superior através da realização da prova (CARNEIRO, 2012).

²⁰ Devemos considerar que a relação dessas meninas com a escola, o saber e o futuro é também "uma relação com a vida, com os outros e consigo mesma" (CHARLOT, 2007, p. 125). Estamos falando de um projeto de vida que, no caso das mulheres, se alinha à um projeto de independência, liberdade e emancipação (et.seq.).

que, quando incorporados, norteiam o comportamento social das jovens, imputando a elas uma condição marginal na vivência da própria juventude (PRÁ, 2013). Nesse sentido, as dimensões que comumente têm sido citadas na literatura científica como definidoras do universo juvenil estão longe de ter qualquer lugar de expressão no âmbito de vida das jovens mulheres. Elementos como a licença para o "ócio", a adesão à comportamentos de risco, a maior liberdade conferida aos homens nas vivências de práticas afetivo-sexuais, o direito individual sobre o próprio corpo e a escolha por um perfil de lazer mais noturno, são possibilidades decididamente negadas às meninas²¹. Quando não, a simples incorporação destas práticas no campo das vivências juvenis femininas é motivo para um acentuado julgamento social. Isto porque os parâmetros de definição do juvenil ainda se encontram referenciados num estilo de vida genuinamente masculino que não se efetiva (e nem poderia) para a mulher²².

Ainda que não se conheçam pessoalmente ou não estejam ligadas por um vínculo grupal, jovens que estudam em turnos distintos do ensino médio participam de um mesmo espaço de experiências conjuntivas.²³ Em função das circunstâncias advindas de uma posição social comum²⁴, do pertencimento conjunto a determinados estratos, as estudantes têm a oportunidade de desenvolver, ao longo de suas trajetórias de vida, experiências semelhantes na relação com a escola. Segundo Mannheim (1962; 1993), cada estrato que compõe essa posição social representa um espaço de experiência potencial. Nesse sentido, cada posição social em sua totalidade possuirá uma "estratificação experiencial específica" (BOHNSACK, 2020, p.84). Por definição, sujeitos posicionados de maneira afim na estrutura social, provavelmente

²¹ A relação que as mulheres estabelecem com os espaços e tempos da cultura noturna é particularmente marcada pelo medo e receio do risco iminente da violência sexual. E o temor das jovens encontra justificativa nas estatísticas de violência contra a mulher. Em 2018, o Instituto de Pesquisa Data Folha mostrou que 42% das mulheres brasileiras já sofreram assédio sexual em locais públicos. Entre as adolescentes e jovens de até 24 anos, a porcentagem encontrada sobressaiu-se: 56% das mulheres nessa idade já foram assediadas na rua, transporte público e no trabalho; 47% destas eram estudantes do ensino médio. Nota: No Distrito Federal, os casos de assédio sexual dentro de ônibus aumentaram em 62% entre 2016 e 2017. Segundo dados divulgados pela Delegacia Especial da Mulher (DEM), em Brasília, mais de 301 casos foram registrados nesse período. Entre as práticas de importunação registradas nos boletins de ocorrência, estão: conversas indesejadas sobre sexo, contato físico não desejado, exibicionismo e a filmagem de partes íntima das mulheres. Atualmente, vigora a Lei nº 6.560, que obriga motoristas e cobradores a acionarem a polícia em caso de situação de abuso ou assédio no interior dos transportes coletivos. Disponível em: <<https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/assedio-a-mulheres-em-ônibus-aumenta-em-62-em-brasilia.ghtml>>. Acesso em: 20 de novembro de 2019.

²² As considerações encontradas nas investigações sobre juventude continuam partindo de um quadro conceitual androcêntrico que desconsidera o conjunto de atividades, relações e espaços nos quais as jovens participam e que não são identificados/tipificados como dimensões também legítimas da condição juvenil (GARBER; MCROBBIE, 1983; ALPÍZAR; BERNAL, 2003)

²³ Conforme explica Bohnsack (2020, p.143), os espaços de experiências conjuntivas se constituem em um nível "supracomunal", embora possam também assumir configurações (expressões) grupais específicas. No entanto, é importante ressaltar que a existência de vínculo grupal não é "precondição para a experiência conjuntiva".

²⁴ Em Mannheim (1993), o leitor encontrará uma discussão mais sofisticada sobre o fenômeno da posição e o sentido pretendido pelo sociólogo ao desenvolver sua argumentação sobre o conceito. A elucidação das principais premissas e categorias conceituais apresentadas neste ensaio, poderá ser conferida em Weller (2010).

apresentarão pontos comuns nessa estratificação da experiência e, conseqüentemente, aspectos semelhantes em suas biografias (BOHNSACK; NOHL, 2003; BOHNSACK, 2020).

Da interação entre jovens que pertencem ao mesmo espaço de experiências conjuntivas, de um mesmo meio, emergem orientações coletivas que assumem a forma de significados objetivados²⁵, no contexto dos quais são produzidas estruturas de sentido sobre realidade. Nos termos de Mannheim (1980), as representações coletivas ou visões de mundo (*Weltanschauungen*) não são produtos individuais de uma consciência autônoma, mas estão profundamente arraigadas no âmbito desses espaços de experiências, sendo assimiladas (vivenciadas) inconscientemente em relações intersubjetivas. Em outras palavras, essas estruturas ou padrões de significados coletivos (BOHNSACK, 2020) já se encontram estabelecidas em um determinado *milieu* (meio), estão existencialmente fundamentadas, e, portanto, são atualizadas nas ações desenvolvidas por sujeitos que dele fazem parte (WELLER; PFAFF, 2012; BOHNSACK, 2020).

No caso do ensino médio, para além do sentido presente na legislação ou dos conceitos encontrados na literatura acadêmica, precisamos admitir que este nível assume um significado específico (conjuntivo) para aquelas que o vivem e estão vinculadas por experiências semelhantes à uma posição comum nesse espaço de formação. A partir dessa perspectiva, a estrutura de significado que orienta a forma como as jovens interpretam (processam) a realidade, nasce, tem sua gênese, nas experiências típicas de uma posição social partilhada.

A escola do ensino médio, mais do que um ambiente físico com tempos ordenados por um conjunto de atividades pedagógicas, se constitui também como uma esfera social formada por diferentes *milieux* ou espaços de experiências conjuntivas. Esses distintos *milieux*²⁶ estão caracterizados por contextos de coletividade cujo elo (ou o fator unificador) se fundamenta no compartilhamento de experiências estruturais idênticas (BOHNSACK; NOHL, 2003; BOHNSACK, 2018) e formas similares de interpretação e processamento da realidade social (WELLER; PFAFF, 2012; 2013)²⁷. Mais do que um grupo de pessoas circunscrito em uma instituição formal (ex: a escola) ou num espaço materialmente localizado, o que está em jogo

²⁵ Segundo Mannheim (1980) as orientações coletivas são objetividades porque independem das ideias subjetivas feitas sobre elas.

²⁶ Em um sentido mais abrangente, a concepção de meios sociais, especialmente utilizada em pesquisas como a nossa que recorrem ao Método Documentário, situa-se em um nível meso de análise sociológica. Ou seja, é no nível da ação coletiva (e da prática) que a análise sobre meios sociais, enquanto espaço de experiências conjuntivas, pode ser operacionalizada. Cf. Pires (2014) e Bohnsack (2020).

²⁷ No âmbito de pesquisas reconstrutivas, a concepção de *milieu* adotada não leva em conta apenas o contexto socioestrutural, "mas, sobretudo, os contextos sociais [educação, gênero, migração, raça] concebidos para além das condições estruturais, capazes de conectar atores sociais com experiências semelhantes transformando-os em um coletivo que partilha destinos comuns" (WELLER; PFAFF, 2012, p.04).

na formação dos *milieux* é a existência de uma comunidade de experiência capaz de conectar sujeitos que compartilham vivências comuns em seu histórico de socialização e de suas biografias²⁸ constituindo um “nós” que se consubstancializa em padrões coletivos de orientação, independentemente de existir relações comunicativas diretas (face a face) ou grupais envolvidas (BOHNSACK, 2018; 2020).

Tendo em vista as reflexões que foram delineadas, o presente estudo tem como ponto de partida a seguinte pergunta problema: Em que espaço de experiências se formam as visões de mundo de jovens mulheres, estudantes de escolas públicas no Distrito Federal no diurno e noturno e quais significados sobre o Ensino Médio emergem de suas orientações coletivas?

Além disso, e, considerando os aspectos da discussão apresentada, elencou-se as seguintes questões norteadoras: a) Como experiências biográficas se combinam na vivência da escolarização durante a trajetória no ensino médio? b) Como as jovens estudantes do diurno e noturno percebem seus processos formativos no ensino médio e quais significados atribuem à escola? c) Como estão delineados seus projetos de vida e profissionais?

O conjunto de questões apresentadas compôs o delineamento do objeto de estudo, de modo que, esta investigação tem como objetivo geral compreender em que contexto de experiências se formam as visões de mundo de jovens mulheres, estudantes de escolas públicas do DF e quais significados sobre o Ensino Médio emergem de suas orientações coletivas. A pesquisa ainda se orientará pelos seguintes objetivos: a) Analisar como experiências biográficas combinam-se na vivência da escolarização durante a trajetória no Ensino Médio b) Delinear como as jovens, estudantes do diurno e noturno, percebem seus processos formativos no Ensino Médio e quais significados atribuem à escola; c) Interpretar como estão delineados seus projetos de vida e profissionais.

1.3. JUSTIFICATIVA

No Brasil, pesquisas sobre a trajetória escolar de meninas têm se voltado quase que exclusivamente para o ensino fundamental e o processo de escolarização experimentado pelo público feminino nesta etapa (CARVALHO; LOGES; SENKEVICS, 2016). Em geral, os sujeitos dessas investigações são crianças e o enquadramento analítico enfoca os impactos da socialização familiar de gênero no desempenho escolar desse grupo geracional. Se no nível

²⁸ Segundo Bohnsack (2020, p.142): "meios sociais enquanto “espaços de experiência conjuntiva” são caracterizados pelo fato de que seus membros, seus portadores são interligados por aspectos comuns dos seus destinos, da vivência biográfica, por aspectos comuns da história de socialização”.

fundamental a dedicação total das garotas ao ofício de aluno (PERRENOUD, 1995) é uma ordem familiar incontestável, a transição e a entrada no ensino médio são acompanhadas por novas formas de compreender-se frente à escola. Para muitas jovens, o ingresso nessa etapa acarreta o encargo pela condução da própria vida escolar, o que incluiu a decisão pessoal de interromper ou não os estudos. Esses são aspectos que merecem ser investigados quando pensamos que o maior nível de abandono e reprovação se dá na passagem do ensino fundamental para o médio, pelo menos no Distrito Federal, esse é o quadro que tem sido apontado por pesquisadoras, como Ferreira (2019).

Os resultados de investigações publicadas por Dayrell (2013) têm demonstrado que os sentidos e significados atribuídos pelos jovens ao ensino médio são diversos e variam conforme as expectativas e interesses desses sujeitos: Alguns(mas) estudantes irão expressar o desejo por um ensino profissionalizante, seja porque o trabalho se constitui como uma demanda imediata após a conclusão dos estudos ou porque essa atividade já integra sua experiência cotidiana. Outros(as) indicam a importância de um ensino propedêutico que os prepare para o ingresso em um curso de nível superior. E há, ainda, aqueles(as) que “buscam uma formação pensada em termos mais amplos, relacionada às noções de autonomia e cidadania” (Idem, p.81). Sem desconsiderar os achados empíricos apresentados pelo autor, a orientação que assumimos caminha numa direção distinta. Antes de identificar “quais” significados as jovens atribuem ao ensino médio, nos importa investigar a base experiencial²⁷ conjuntiva na qual a construção desses significados se apoia e que, da perspectiva adotada nesse trabalho, não têm sua gênese em uma consciência individual (comunicativa), mas são resultados de um processo coletivo de interação levado a cabo por sujeitos que pertencem a um mesmo *milieu* social.

Como a literatura sociológica tem demonstrado, a juventude é o momento da vida onde se intensifica o processo de projetar um futuro, de realizar escolhas e decisões em alguma esfera da vida, seja profissional, escolar, afetiva ou familiar. É quando o sujeito jovem começa a se perguntar que rumo ou orientação deve tomar nos caminhos que o inserem na transição para a vida adulta. Autores como Dayrell e Carrano (2014) têm apontado que uma das principais tarefas da escola no ensino médio, é a orientação. Em outras palavras, a escola nesse nível deve contribuir para que um jovem ou uma jovem ao terminar o ensino médio, ou mesmo durante o percurso por essa etapa educacional, esteja em condições de elaborar um projeto de vida, “que possa realizar escolhas conscientes sobre suas próprias trajetórias pessoais” (CARRANO; DAMASCENO; TAFKGI, 2013, p.02). Um processo que, segundo Weller (2014), transcende de um conhecimento fragmentado por áreas ou disciplinas isoladas, mas que se refere, sobretudo, ao conhecimento de si, da vida, da sociedade e de suas transformações.

Contudo, nos relatórios de pesquisa que versam sobre o ensino médio e seus sujeitos, é raro encontrar reflexões sobre os projetos de vida elaborados por jovens que frequentam a escola no turno da noite. Em geral, as considerações advindas do material empírico relativo a entrevistas com o público diurno, também são usadas para explicar a realidade das estudantes do noturno, sem considerar as especificidades dos espaços de experiência e problemas típicos desse meio. Tendo em vista esse cenário, a presente investigação propõe se coloca a escutar de jovens mulheres matriculadas em escolas de ensino médio no turno da noite, buscando conhecer seus interesses e as perspectivas de futuro construídas ao final do percurso nessa etapa.

Do ponto de vista acadêmico, este estudo propõe uma mudança de olhar para que se possam observar as particularidades da relação que se instaura no cotidiano entre juventude e escola, tomando como referência a dimensão do feminino. Ou seja, reivindica “a incorporação da perspectiva de gênero ao estudo da juventude em geral” (BERGA, 2016), procurando conceder visibilidade às experiências femininas de escolarização no ensino médio. Acadêmicas feministas da América Latina, México e Brasil²⁹ que têm se dedicado a fazer um diagnóstico do lugar que a jovem mulher ocupa nesse campo de estudos, constatam que as assunções teóricas e problemas colocados operam ratificando o androcentrismo e seus efeitos invisibilizadores do feminino. De forma implícita, o homem é considerado como o sujeito de referência para a discussão de questões relacionadas à juventude, construindo-se uma representação do juvenil em que o masculino é a base hegemônica.

Segundo Elizalde (2006), no conjunto de trabalhos que integram os estudos sobre pessoas jovens, as mulheres permanecem invisibilizadas como produtoras de práticas e sentidos válidos de juventude. Consideramos necessário reconhecer o gênero como uma das variáveis que intervém na construção da condição de juvenil (MARGULIS; URRESTI, 1998), um elemento que participa na produção de experiências sociais e representações sobre/de sujeitos concretos.

Além disso, é necessário romper com possível centralismo teórico, inserindo outras formas conceituais de ler as práticas e experiências juvenis que acontecem dentro e fora da escola. O conceito de visão de mundo aparece como um constructo apropriado para esta tarefa. Embora essa noção seja cara para quem trabalha com o Método Documentário, pouco ou quase nada tem sido escrito sobre ela na perspectiva de Karl Mannheim. Esse sociólogo, apesar da potência original com que trata temas relacionados ao campo educacional e suas teorizações

²⁹ Ver Alpizar e Bernal (2003), Urteaga (2006), Weller (2005b, 2017) e Bassalo (2012).

sobre juventude³⁰, ainda não figura como um pensador de grande recorrência nas pesquisas em Educação no Brasil.

Existe um entendimento comum que circula sobre o conceito de visão de mundo, que o compreende como equivalente “a imagens de mundo” (WELLER, 2005, p.262) ou até mesmo representações a nível valorativo. Entretanto, essa interpretação não coaduna com o entendimento que Karl Mannheim construiu em torno da noção: uma entidade a-teórica, produzida no âmbito da experiência cotidiana. Equívocos dessa natureza podem acarretar prejuízos de apropriação teórica e dificultar a construção de uma agenda de pesquisa que proponha chaves de leitura e de interpretação fundamentadas nos esquemas conceituais mannheimianos.

1.4. A ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS

A presente dissertação está organizada em sete capítulos, conforme a descrição abaixo:

O primeiro capítulo, introdutório, apresenta as motivações da pesquisa, desenvolve algumas questões pertinentes para a contextualização do objeto, aborda com mais profundidade o tema da dissertação, delinea os objetivos (geral e específicos) centrais da investigação e justifica a relevância de desenvolver um estudo com jovens mulheres estudantes do ensino médio, diurno e noturno.

O segundo capítulo dedica-se a construir, ainda que inicialmente, um estado do conhecimento, sobre o nível de interesse e discussão acadêmica pelo objeto de estudo, campo epistemológico e ferramentas analíticas que compõem a estrutura desta investigação. Em linhas gerais, apresenta-se o levantamento das teses e dissertações encontradas em três bancos de dados nacionais (Banco de Teses e Dissertações da CAPES, BDTD, e Repositório Institucional da Universidade de Brasília - RIUnB), os procedimentos adotados para a filtragem das produções, a descrição do conteúdo de cada trabalho encontrado e uma breve síntese analítica dos principais achados.

O terceiro capítulo concentra-se na apresentação dos aportes teóricos metodológicos da investigação, reservando um lugar de destaque para o delineamento conceitual da pesquisa qualitativa reconstrutiva, a indicação das ferramentas utilizadas na produção dos dados e do método de análise aplicado na interpretação do material empírico.

³⁰ Segundo Weller (2007), embora o nome de Karl Mannheim esteja fortemente associado à Sociologia do Conhecimento, também podemos considerá-lo um pioneiro da Sociologia da Juventude.

O quarto capítulo volta-se para a apresentação do percurso do trabalho de campo. Destacam-se como pontos centrais no texto: a abordagem dos critérios definidos para eleição do *locus* da pesquisa; do histórico das duas Regiões Administrativas, Taguatinga e Ceilândia, selecionadas; uma breve descrição do processo de negociação para a entrada nas escolas de ensino médio nas duas RAs; o contexto de formação/realização dos grupos de discussão de turno e algumas notas sobre o cotidiano escolar de cada turno investigado.

O quinto, o sexto e o sétimo capítulo consagram-se à interpretação dos dados obtidos a partir dos grupos de discussão, dando ênfase à análise das trajetórias escolares das participantes da pesquisa, suas experiências enquanto estudantes no ensino médio e os projetos de futuro das jovens estudantes de ambos os turnos. Ao final de cada capítulo, apresenta-se uma síntese comparativa dos casos interpretados e a identificação das orientações delineadas a partir dos cruzamentos analíticos empreendidos.

Nas considerações finais, apresento brevemente os principais achados da pesquisa, tendo em vista os objetivos indicados, sintetizo os modelos de orientação reconstruídos a partir do material empírico e teço algumas considerações quanto aos seus desdobramentos.

2. O ESTADO DO CONHECIMENTO

Em 2009, quando coordenou a publicação do livro *Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*, Marília Sposito já anunciava que o ato de produzir conhecimento, seja em qual for o campo do saber, não pode prescindir de um esforço sistemático de inventariar e fazer um balanço de tudo aquilo que foi produzido em certa faixa de tempo e área de abrangência.

Paralelo à construção do objeto que se pretende investigar, alguns cuidados se colocam como necessários se quisermos escapar da armadilha de reproduzir questões já postas em debate e reflexão pela comunidade acadêmica. Um desses cuidados está relacionado à tarefa de mapear os movimentos atuais de pesquisa acerca do tema de investigação que se pretende desenvolver (MOROSINI; FERNANDES, 2014). Tomar ciência da produção acadêmica já existente sobre determinada intenção de pesquisa, além de revelar questões possíveis de investigação, até então não problematizadas por pares, nos ajuda a compreender também os silêncios tecidos em torno de temáticas específicas.

O esforço colocado aqui de, ainda que inicialmente, construir um estado do conhecimento, não é em vão, na medida em que nos oferece uma noção ampla sobre o nível de interesse e discussão acadêmica pelo objeto de estudo, campo epistemológico e ferramentas analíticas que compõe a estrutura desta investigação e, nesse sentido, é portanto, “um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 158).

Quando a pretensão do pesquisador(a) objetiva averiguar como a produção de terminada área tem trabalhado categorias e problemas centrais no contexto de seu objeto de estudo, quatro perguntas parecem emergir como impreteríveis: 1) Tais produções existem? 2) Quais os debates presentes? 3) Quem pesquisa e onde se está pesquisando esse tema? 4) Quais lacunas essas produções apresentam?

Partindo-se das indagações acima, realizou-se um levantamento das teses e dissertações publicadas no Brasil, em especial, dos trabalhos que estão inseridos no campo da educação. Tomou-se como *locus* de busca a base de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações)³¹

³¹ A escolha pela BDTD se deu não só porque se trata de uma base de dados considerada segura e confiável, pela comunidade acadêmica, mas também, em virtude da CAPES não atualizar sua plataforma desde 2012 e ter retirado do ar os dados de publicações anteriores a 2011.

e o Repositório Institucional da Universidade de Brasília - UnB³². Foram construídos 5 (cinco)³³ descritores que serviram como elementos importantes no refinamento da busca, que considerou a produção de teses e dissertações realizada no período de 2008 a 2018.

A pré-seleção dos trabalhos encontrados (para posterior agrupamento e análise do material empírico) apoiou-se na leitura sistemática dos seguintes campos: título, palavras-chave, resumos, introdução e considerações finais. O intuito do levantamento é indicar como se encontra situado o nosso objeto de estudo na área da educação, isto é, apontar como as pesquisas envolvendo jovens mulheres, suas visões de mundo e experiências no ensino médio estão sendo desenvolvidas (e se estão) no conjunto da vasta produção em nível de pós-graduação. Como essa temática está caminhando? Quais os aportes teórico-metodológicos das pesquisas? E suas ferramentas? Seus pressupostos levam em consideração a juventude e as orientações específicas produzidas por este grupo geracional? Essas são algumas das perguntas que se pretende responder ao longo e ao final do presente capítulo.

2.1. SOBRE A ORGANIZAÇÃO TEMÁTICA DAS TESES E DISSERTAÇÕES

Para a apresentação dos procedimentos adotados na busca das teses e dissertações, optou-se por organizar as produções de acordo com o descritor a qual pertenciam. Os tópicos seguintes descrevem o levantamento realizado, em seu processo e etapas de refinamento, assim como uma síntese das investigações e seus respectivos objetos de estudo.

2.1.1. Ensino Médio Noturno

Para o descritor Ensino Médio Noturno, foram localizados 17 (dezessete) trabalhos na primeira base de dados (BDTD), dos quais apenas 06 (seis) relacionavam-se, em algum aspecto, com o objeto da pesquisa. Na segunda base de dados, Banco da Capes, a busca simples constatou a existência de 135 produções. Os filtros disponíveis para refinamento, referentes a período e grande área do conhecimento, reduziram o cômputo para 47 trabalhos. Como critérios de apuração decidiu-se selecionar apenas aquelas produções que continham no título ao menos uma das seguintes palavras: jovens, juventude, sentidos/significado, estudante/aluno. O

³² O levantamento foi realizado no 1º e 2º semestre de 2019.

³³ Os cinco descritores foram construídos com base nos principais tópicos que compõe a problematização em torno do objeto proposto nesta pesquisa, são eles: Ensino médio Noturno, Visões de Mundo, Jovens mulheres e Ensino médio, Método Documentário e Orientações Coletivas. No momento da busca, todos os termos foram *aspeados* a fim de se alcançar uma maior precisão dos resultados.

processo de refinamento nos levou a 4 (quatro) pesquisas: 3 (três) dissertações e 1 (um) tese (Quadro 01).

Quadro 1- Relação de Teses e Dissertações (Descritor: Ensino Médio Noturno)

TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR(A)	ANO	IES	TIPO
Os sentidos produzidos em relação à escola mediando o processo de constituição identitária do aluno do ensino médio noturno	Maria Escolástica de Moura Santos	Maria Vilani Cosme de Carvalho	2010	UFPI	Dissertação
O abandono escolar na primeira série do ensino médio noturno: desafios do trabalhador-aluno e de seus professores, nos processos do ensino e da aprendizagem	Diogenes Adelurdes Lorenzet Pegoraro	Ortenila Sopelsa	2012	UNOESC	Dissertação
O estigma na escola: a relação professor-aluno no ensino médio noturno no Paraná	Sonia Cristina Rado	Lindomar Wessler Boneti	2015	PUC-PR	Tese
Práticas de lazer e juventude contemporânea: o que dizem (e fazem) os alunos do ensino médio noturno?	Ivanês Zappaz	Juliana Ribeiro de Vargas	2017	ULBRA	Dissertação

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2019.

Em sua pesquisa, Santos (2010) intencionou compreender os sentidos que os alunos do noturno produzem em relação à escola e os processos de escolarização no ensino médio. De maneira específica, a autora buscou investigar as implicações desses sentidos no processo de construção identitária dos jovens estudantes. O desenho metodológico do estudo incluiu o uso de grupos focais, como instrumento de coleta de dados e a técnica da Análise de Conteúdo para a interpretação do corpus empírico. Como aporte teórico, a pesquisa apoiou-se nos postulados da Psicologia Sócio-Histórica e na abordagem construtivista da Sociologia de Peter Berger e Thomas Luckmann. Como resultado, Santos (2010) assinala as seguintes considerações: a) os sentidos produzidos pelos estudantes com respeito a sua escolarização relacionam-se diretamente aos motivos (de ordem subjetiva ou não) que os impulsionaram a frequentar a

escola; b) existe uma “multideterminação de elementos [atuando] na constituição da identidade dos jovens” (SANTOS, 2010, p.129) e c) na percepção dos estudantes, as aprendizagens mais significativas são aquelas que estão articuladas com suas vidas cotidianas e para as quais encontram uma aplicabilidade prática.

A dissertação de Pegoraro (2012) se propôs investigar as concepções que professores e alunos do ensino médio noturno apresentam com relação aos desafios enfrentados nos processos de ensino-aprendizagem durante o primeiro ano dessa etapa. Pegoraro (2012) parte do pressuposto de que para compreender os altos índices de abandono escolar é necessário se pôr a escuta de quem faz o cotidiano nesta instituição. A investigação, de natureza quantitativa e de caráter descritivo, lançou mão de entrevistas semiestruturadas e questionários como ferramentas para a coleta dos dados. A análise do material empírico foi estruturada a partir de cinco categorias, construídas com base no referencial teórico utilizado para fundamentar a pesquisa, a saber: a) formação de professores, b) relações existentes entre o ensino médio e o mundo do trabalho, c) sentidos atribuídos ao ensino médio noturno, d) abandono escolar e e) o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem. Como conclusão, a pesquisadora aponta como seu principal achado a seguinte constatação: quando visto do ponto de vista dos jovens estudantes, o abandono escolar aparece como um fenômeno que é provocado por situações inerentes ao modo como a escola e as práticas pedagógicas se organizam; os conteúdos, as formas de trabalho desenvolvidas pelo professor não motivam, muito menos estimulam a permanência na escola.

A tese de Rado (2015) objetivou analisar as tensões e conflitos vivenciados por professores e alunos no espaço de relações do ensino médio noturno, considerando os desencontros de sentidos e significados atribuídos ao saber e à experiência escolar. A fase empírica da investigação se colocou à escuta de 108 estudantes, meninos e meninas, matriculados em uma escola da rede pública do Paraná, que oferta o ensino médio no turno da noite. Como técnica de produção de dados, o trabalho utilizou grupos de discussão e entrevistas semiestruturadas com os alunos (as), professores (as), profissionais que atuavam na coordenação pedagógica e o diretor da instituição de ensino onde o trabalho de campo foi desenvolvido. Ao final do percurso investigativo, chega à duas principais conclusões: 1) os (as) alunos (as) do ensino médio noturno são alvo de estigmas que geralmente resultam de comparações frequentes com o diurno; 2) há um descompasso entre o projeto educativo que a instituição propõe, que objetiva a construção de uma racionalidade moderna, instrumental e funcional e as expectativas dos estudantes com relação à experiência formativa no ensino médio.

Zappaz (2017), por sua vez, analisou as práticas de lazer vivenciadas por um grupo de jovens trabalhadores, estudantes do noturno de uma escola pública de ensino médio. Com base nos aportes teóricos dos Estudos Culturais, a pesquisa utilizou como ferramentas metodológicas observações no espaço escolar, um questionário que abordou questões socioeconômicas e ainda, dois grupos de discussão. O movimento analítico dos dados apoiou-se em três eixos: 1) o descanso como principal prática de lazer para quem trabalha; 2) articulações do lazer com a escola e com a circulação por outros espaços e 3) a fluidez dos tempos e espaços e o uso das mídias e tecnologias digitais como ferramentas de conectividade vinculadas a momentos de lazer. Como principal resultado da investigação, ressalta que as pluralidades juvenis, seus modos de vida transitórios e "movediços" (PAIS, 2006), moldam as práticas de lazer a partir de novos contornos, múltiplos e temporários. Se ler um livro, passear, sair com os amigos, praticar um esporte, assistir um filme ou um espetáculo podem ser consideradas práticas "normais" de lazer da juventude, "hoje a intensa mobilidade pelos espaços, bem como a profusa interação com as tecnologias, em especial o uso do celular, transcendem a isso tudo e podem oferecer inúmeras e variadas formas de lazer".

2.1.2. Jovens Mulheres e Ensino Médio

O segundo descritor, jovens mulheres e ensino médio, quando utilizado para a busca/varredura no BDTD, nos levou a 15 (quinze) possíveis trabalhos que poderiam conter, se não no título, mas ao menos no conteúdo, algum aspecto que se aproximasse do termo inserido. Em todas as investigações que foram localizadas, o vocábulo "jovem" estava presente no título, no entanto, o foco de análise não apontava para as experiências de estudantes mulheres no ensino médio. Do total de produções encontradas, não mais que 1 (uma) se aproximou em algum aspecto do objeto que propomos aqui.

Por outro lado, a busca no bando de teses da CAPES nos levou a um número maior, 142 trabalhos, entre dissertações e teses, foram localizados quando o mesmo descritor foi inserido. Os procedimentos de filtragem operados no próprio repositório (preenchimento dos itens: tipo de trabalho, ano, grande área do conhecimento, área do conhecimento e nome do programa), diminuíram o total para 23 produções. Um segundo recorte foi aplicado, com o objetivo de estreitar ainda mais o universo de pesquisas encontrado. Como critério de exclusão e para o afunilamento desejado, além da leitura sistematizada do material, utilizamos a combinação dos termos jovens mulheres/escola; jovens mulheres/ensino médio e jovens mulheres/projetos de vida (Quadro 02).

Quadro 2 - Relação de Dissertações (Descriptor: Jovens Mulheres e Ensino Médio)

TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR (A)	ANO	IES	TIPO
Escolarização, gênero e projeto de vida: o discurso de jovens mulheres rurais	Aline Galvão Lima	Carlos Henrique de Souza Gerken	2010	UFSJ	Dissertação
Trajetórias tecidas entre as luzes da cidade e das veredas do sertão: jovens mulheres rurais, ensino superior e projeto de vida	José Ricardo Marques Braga	Elisete Schwade	2018	UFRN	Dissertação
Jovens negras no ensino médio público e privado no DF: um estudo comparado e interseccional sobre suas vivências e percepções do racismo	Éllen Daiane Cintra	Wivian Weller	2018	UnB	Dissertação

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e Repositório Institucional da Universidade de Brasília (RIUnB), 2019.

A dissertação de Lima (2010) teve como objetivo central investigar os discursos que jovens estudantes do ensino médio, residentes em zonas rurais, constroem sobre seus processos de escolarização. O quadro teórico-metodológico esteve pautado no referencial da Análise do Discurso, de cunho pós-estruturalista, em especial, a partir das teorizações de Michel Foucault. Os esforços analíticos estiveram direcionados para a explicitação descritiva das determinações sócio-históricas que envolvem “a articulação entre os valores rurais e urbanos, os processos de construção da identidade de gênero e do projeto de vida das jovens” (LIMA, 2010, p.52) na produção discursiva que elaboram sobre a escola. Os resultados da investigação delineiam conclusões provisórias sobre o objeto: para as jovens, a formação escolar é vista como fator importante de conquista e aquisição material (emprego e salário de qualidade); outro ponto destacado diz respeito às aspirações de futuro das estudantes que, estão caracterizadas por expectativas modestas relacionadas à concretização de “direitos básicos como a garantia de conclusão do Ensino Básico, à obtenção de um emprego, de uma casa e à posterior constituição de uma família” (LIMA, 2010, p. 167).

Ao tomar como interlocutoras jovens universitárias, também pertencentes à comunidade rural, Braga (2018) buscou compreender os fatores motivadores responsáveis por tornar possível uma trajetória de longevidade escolar entre moças oriundas desse contexto. Ademais, a pesquisadora propôs analisar como se dá a (re) construção de seus projetos de vida ao longo da experiência universitária. A pesquisa toma como pressuposto a necessidade de conhecer os itinerários pelos quais as jovens constroem seus cotidianos, relações e múltiplas experiências produtoras de subjetividade. O trabalho de campo desenvolvido ancorou-se em alguns conceitos da pesquisa etnográfica, tendo como instrumento de coleta de dados entrevistas narrativas biográficas e a técnica da observação participante. Os dados apontaram para uma constatação importante: as jovens, sujeitas da investigação, são a “primeira geração de suas famílias a serem portadoras de um diploma a nível superior” (BRAGA, 2012, p.212). Além disso, há alguns pontos de intersecção entre os projetos das meninas, o primeiro deles é o caráter provisório de seus projetos, o segundo é fato de que mesmo após a experiência universitária e as trocas de interação com o mundo urbano, permanecem fortes às referências ao lugar de origem e o desejo de retorno ao rural.

Por meio de uma análise comparada e interseccional, a dissertação de Cintra (2018)³⁴ intencionou compreender as orientações coletivas de jovens negras com relação ao preconceito de raça e as estratégias de enfrentamento da discriminação, adotadas dentro e fora da escola. Os aportes teórico-metodológicos da pesquisa apoiaram-se nos princípios da Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim. No contexto do trabalho de campo, utilizou grupos de discussão como técnica para reunião dos dados, entrevistando estudante matriculadas no ensino médio público e privado; e o Método Documentário como ferramenta de análise do corpus empírico. Como conclusão, Cintra (2018) constata que a discriminação e o racismo além de afetaram as jovens em suas relações sociais, também são processos reproduzidos no âmbito da instituição escola.

2.1.3. Visões de Mundo

Na primeira base de dados, BDTD, o terceiro descritor, *visões de mundo*, gerou 14 (quatorze) resultados. No entanto, apenas 2 (dois) traziam no título o termo. Os trabalhos restantes, 12 (doze) deles, continham titulações aleatórias, com temáticas distantes que não se

³⁴ O levantamento evidenciou que entre as pesquisas envolvendo jovens mulheres e ensino médio, o trabalho de Cintra (2018) é o único que parte de uma perspectiva comparada, utilizando um método de comparação fundamentado teoricamente.

relacionavam ao ensino médio, muito menos traziam como categoria central a juventude³⁵. A busca no banco de teses e dissertações da CAPES nos levou a 955 (novecentos e cinquenta e cinco) trabalhos localizados. Para o apuro deste número, foram preenchidos os seguintes itens de refinamento: tipo de trabalho (dissertação e teses), ano de publicação (2008-2018), grande área do conhecimento (ciências humanas), área (educação) e título do programa de pós-graduação (educação). Ao final, chegamos ao total de 83 pesquisas, entre teses e dissertações.

Um segundo filtro então foi aplicado, tendo agora como principal critério de exclusão o seguinte: o trabalho deveria conter no seu título combinações de vocábulos, próximas à: visões de mundo/juventude; visões de mundo/ensino médio; visões de mundo/escola. Com base na leitura individual de cada produção acadêmica disponibilizada na lista de resultados, chegou-se às duas primeiras investigações já encontradas na base de dados, anterior.

O mesmo procedimento foi aplicado no Repositório Institucional da Universidade de Brasília (RIUnB). Essa plataforma indicou como resultado para o descritor, nada mais do que os dois trabalhos que já haviam sido achados nas bases acima mencionadas. O quadro 03 registra o título das únicas pesquisas identificadas, quando o termo de busca utilizado foi o de visões de mundo:

Quadro 3- Relação de Teses e Dissertações (Descritor: Visões de Mundo)

TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR(A)	ANO	IES	TIPO
Escola e Relações de Gênero: visões de mundo de jovens do Ensino Médio em Taguatinga	Iraci Pereira da Silva	Wivian Weller	2010	UnB	Dissertação
Entre sentidos e significados: Um estudo sobre visões de mundo e discussões de gênero de Jovens internautas	Lucélia de Moraes Braga Bassalo	Wivian Weller	2012	UnB	Tese

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e Repositório Institucional da Universidade de Brasília (RIUnB), 2019.

³⁵ Os trabalhos não foram localizados acidentalmente pela plataforma. O termo *visões de mundo* aparece nas dissertações e teses que não foram incluídas aqui, da seguinte forma: a) como palavra-chave, onde apenas a palavra “visão” ou “mundo” está incluída no item ou b) como termo isolado, uma espécie de substantivo posto aleatoriamente ao longo do texto, seja na introdução, capítulos teóricos/análise ou considerações finais. Ele está posto, porém, não é uma categoria teorizada e/ou objeto de reflexão.

A dissertação de Silva (2010) buscou compreender como se constituíam as relações de gênero entre jovens, moças e rapazes, estudantes do ensino médio em escolas públicas de Taguatinga/DF. Como procedimento metodológico, Silva (2010) realizou grupos de discussão com os (as) estudantes, recorrendo ao Método Documentário de Interpretação para a análise do material empírico. Além das considerações que apresenta sobre as visões de mundo dos sujeitos investigados (as), em sua conclusão, a autora apresenta os principais aspectos que emergiram da fala dos (as) estudantes, quais sejam: projetos de vida relacionados à entrada no ensino superior, críticas à escola, professores e às práticas pedagógicas utilizadas em sala, visão preconceituosa sobre o lugar da mulher na sociedade, sua ascensão no mercado de trabalho e na família.

A tese de Bassalo (2012), por outro lado, investigou o contexto das visões de mundo de jovens feministas internautas. Em particular, a investigação teve como objetivo reconstruir as orientações coletivas de jovens mulheres feministas, seus posicionamentos e interpretações, sentidos e significados, sobre gênero, a partir de imagens disponibilizadas no acervo virtual de um blog. O percurso metodológico foi delineado com base nos pressupostos da pesquisa qualitativa reconstrutiva, tendo o Método Documentário de Interpretação como principal ferramenta para o tratamento dos dados imagéticos. Como achados centrais de sua empreitada analítica, destaca que, a reconstrução dos sentidos emanados das imagens interpretadas, indica que há, entre as jovens, a preocupação de apontar como tema central de narrativa visual, a defesa da justiça de gênero, partindo de uma leitura crítica do movimento feminista. Outro ponto interessante é o fato de as meninas assumirem como tarefa a defesa da igualdade de gênero, incluindo a produção de estratégias de comunicação que deem visibilidade às reivindicações feministas.

2.1.4. Método Documentário e Orientações Coletivas

Com relação aos descritores Método Documentário e Orientações Coletivas, optamos por reunir no mesmo tópico os resultados encontrados e a análises dos trabalhos localizados. A decisão se sustenta na própria experiência de recolha nos três repositórios selecionados como lócus. Em ambas as bases de dados, BDTD e o Banco de Teses da Capes, o processo de busca e filtragem nos levou à produtos semelhantes. A catalogação das teses e dissertações permaneceu inalterada para os dois descritores, isto é, chegava-se a mesma lista de trabalhos fosse com a inserção do termo “Orientações Coletivas” ou “Método Documentário”. Na terceira

plataforma, RIUnB, o rol de produções permaneceu inalterado, apresentando os mesmos resultados encontrados nas duas primeiras bases de dados.

Inicialmente, a lógica de classificação estabelecida deveria orientar-se não mais pelos títulos das investigações, buscando, como nos casos anteriores, vocábulos associados diretamente aos conceitos centrais utilizados na construção do objeto. A intenção seria a de verificar, por um lado, o alcance que o método documentário de interpretação tem tido nas pesquisas de pós-graduação em diferentes campos disciplinares e, por outro, identificar como as investigações têm assimilado e operado teoricamente o conceito de orientações coletivas, considerados por nós, a atualização contemporânea do que Mannheim (1952) desenvolveu sob o termo *Weltanschauungen* (Visões de Mundo).³⁶

No entanto, à medida que avançamos na leitura dos trabalhos, observamos que entre eles havia uma distância temática considerável. Para uma descrição densa de todas as produções encontradas precisaríamos reservar um espaço dentro do texto que excederia os limites permitido em um trabalho deste formato. Além disso, por se tratar de uma pesquisa que se situa no campo da educação, inserir trabalhos vinculados à outras áreas disciplinares, não se configura numa escolha pertinente quando consideramos os objetivos que inicialmente foram estabelecidos para este levantamento. Como critério de exclusão, então, optamos por considerar apenas produções da área da educação e que continham em seu título alguma das seguintes combinações: jovem/estudante, escola/ensino médio, experiência/significado.

As duas primeiras bases de dados, BDTD e Bancos de Teses e Dissertações da Capes, localizaram 33 (trinta e três) produções (14 teses e 19 dissertações) para ambos os descritores. Desse total, 9 (nove) trabalhos pertenciam a diferentes áreas do conhecimento, conforme a seguinte distribuição: Psicologia - 2 (dois); Ciências da Informação - 2 (dois); Sociologia - 3 (três); Ensino de Ciências - 1 (um); Direitos Humanos - 1 (um).³⁷ Ao final do primeiro refinamento, que previa a exclusão de trabalhos não vinculados ao campo da educação, chegamos a 24 (vinte e quatro) produções que foram submetidas a um segundo processo de filtragem. Ao avançar na leitura do inventário, selecionamos 11 (doze) trabalhos que apresentavam em seus títulos o conjunto de expressões anteriormente definidos (Cf. parágrafo anterior).

³⁶ No capítulo II da dissertação, apresentamos com mais detalhes como Mannheim desenvolve essa atualização do termo, em especial, no contexto de suas teorizações presente na obra *Structures of Thinking* (1980).

³⁷ Para conhecimento, a lista com as referências dos trabalhos não incluídos nesse tópico encontra-se disponível no apêndice G.

Para a apresentação dos resultados encontrados, organizamos os trabalhos em dois quadros (Quadro 04 e Quadro 05) seguidos dos resumos descritivos de seu conteúdo. O primeiro quadro contém a relação das dissertações e, o segundo, inclui a lista de teses. Todas as produções localizadas responderam à busca dos dois descritores selecionados, igualmente.

Quadro 4 - Relação de Dissertações (Descritores: Orientações Coletivas e Método Documentário)³⁸

TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR(A)	ANO	IES	TIPO
Para além do Ensino Médio: a política de cotas da Universidade de Brasília e o lugar do(a) jovem negro(as) na Educação	Danielle Oliveira Valverde	Wivian Weller	2008	UnB	Dissertação
Trajetórias de vida de jovens negras da UnB no contexto das ações afirmativas	Maria Auxiliadora de Paula Gonçalves Holanda	Wivian Weller	2008	UnB	Dissertação
Escola, saberes e cotidiano no meio rural: um estudo sobre os(as) jovens do sertão da Bahia	Catarina Malheiros da Silva	Wivian Weller	2009	UnB	Dissertação
O hip hop como experiência estética: apropriações e ressignificações por jovens do ensino médio privado	Anderson Messias Roriso do Nascimento	Wivian Weller	2011	UnB	Dissertação
... A gente não quer só comida...Estudo da representação dos estudantes Sobre o ensino médio inovador	Graziela Jacynto Lara	Remi Castioni	2013	UnB	Dissertação
Das roças do sapê: estudantes quilombolas, identidades e ensino de	Diego Romerito Braga Barbosa	Maria Alayde Alcântara Salim	2017	UFES	Dissertação

³⁸ O trabalho de Cintra (2018), Bassalo (2012) e Silva (2008) também foram localizados na busca dos dois descritores citados. Contudo, as produções das respectivas pesquisadoras já foram apresentadas nos tópicos anteriores, e por isso não constam na listagem presente no quadro 04 e 05.

história na EEEFM “córrego de Santa Maria”, São Mateus (ES)					
Juventude e Ensino Médio: desconstruindo percepções, elaborando novas possibilidades	Anderson Madson Oliveira Maia	Lucélia de Moraes Braga Bassalo	2018	UEPA	Dissertação

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e Repositório Institucional da Universidade de Brasília (RIUnB), 2019.

A dissertação de Valverde (2008) buscou compreender como jovens, estudantes do ensino médio, de escolas públicas e particulares do Distrito Federal, percebiam a política de cotas para negros/as, implementada a partir de 2004 na Universidade de Brasília. Para a pesquisadora - e esse é um dos pressupostos do qual a autora parte para compreender seu objeto, o sistema de cotas adotado pelas universidades federais brasileiras se constitui como um “tipo de medida afirmativa que pode contribuir para o início de uma ruptura do ciclo de desigualdades” (VALVERDE, 2008, p.17). Sendo assim: a possibilidade de reverter uma situação de desigualdade histórica, era reconhecida entre os(as) jovens negros? Ou haveriam críticas a esse modelo? O debate sobre o sistema de cotas estava instalado no âmbito escolar? Se a crença do senso comum de que as cotas “facilitariam” a entrada na universidade fosse admitida como um horizonte, seria possível localizar entre os jovens, perspectivas de acesso ao ensino superior? Essas são algumas das provocações colocadas ao longo da leitura de seu trabalho. Como delineamento metodológico, combinou três métodos de naturezas distintas: grupos de discussão, questionários e entrevistas narrativas-biográficas. Para análise em profundidade, a pesquisadora selecionou dois grupos e procedeu com as etapas do Método Documentário de Interpretação. Os questionários aplicados auxiliaram na construção do perfil de cada participante.

As interpretações construídas no interior dos grupos não chegaram a constituir uma posição unânime com relação à política de cotas, identificando que

os argumentos contrários às cotas estão pautados na defesa do mérito; [...] na percepção de que todos poderiam acessar a política por serem afrodescendentes, sem que para isso se esforçassem. Na compreensão dos estudantes, não é necessário cotas, mas sim o investimento na educação básica (VALVERDE, 2008, p.210).

Em relação às expectativas quanto à universidade há, entre os jovens da escola pública, a orientação coletiva de “romper com o meio social de origem”; existe a expectativa de ingresso no ensino superior, ainda que seja em cursos de médio e baixo prestígio. No que diz respeito

aos estudantes de instituições particulares, suas orientações evidenciaram o interesse pela manutenção e continuidade de um status social já conhecido. O que move os jovens de classes médias é o desejo de passar “em um concurso público e de cursar uma faculdade somente após a inserção no mercado de trabalho” (VALVERDE, 2008, p.213). Para esse grupo, o ingresso no ensino superior aparece como uma demanda menos urgente, que pode ser adiada em prol da seguridade e preservação de um estilo de vida no qual se foi socializado.

O trabalho de Holanda (2008) objetivou analisar as trajetórias de vida de jovens mulheres que ingressaram pelo sistema de cotas da Universidade de Brasília³⁹, estudantes dos cursos de Pedagogia e Direito. De abordagem qualitativa, a pesquisa adotou como opção metodológica o uso de entrevistas narrativas-biográficas, realizando um total de 11 (onze) entrevistas individuais⁴⁰. Seu esforço analítico caminhou na direção de compor um empreendimento interpretativo que combinasse, em um só tempo, elementos (etapas de análise) do Método Documentário de Interpretação, desenvolvido por Ralf Bohnsack e a Análise de Narrativas, método sistematizado por Fritz Schütze.

Os resultados da pesquisa apontam que as experiências escolares narradas se confundem com a própria história de vida das jovens, isto é, os acontecimentos que marcam e estruturam⁴¹ as biografias das meninas estão diretamente associadas ao mundo da escola. Quando falam de suas trajetórias, a escola aparece como palco central de vivências envolvendo experiências de discriminação, por exemplo. Sobre o posicionamento das jovens com relação à política de cotas, Holanda (2008) nos oferece uma chave de explicação interessante: a participação e engajamento em ações e movimentos identitários no espaço da universidade é o que possibilita a construção de posturas combativas e de autoafirmação. Aquelas jovens pouco familiarizadas com o espaço da militância, sentem-se como se estivessem usufruindo de um direito pouco legítimo, expressando, inclusive, um relativo desconforto ao falar de questões envolvendo o pertencimento racial.

A pesquisa de Silva (2009) se preocupou em compreender os significados das experiências escolares de estudantes que vivem no sertão da Bahia. O desenho metodológico da investigação, incluiu observações participantes do cotidiano dos jovens dentro e fora da escola, além da realização de 10 (dez) grupos de discussão com estudantes matriculados nas últimas séries do ensino fundamental. Para análise dos dados, recorreu ao Método

³⁹ Em 2008, a Universidade de Brasília figurava no cenário nacional, como a primeira universidade federal a implementar o sistema de cotas.

⁴⁰ A autora também realizou 2 (dois) grupos de discussão.

⁴¹ Aqui a autora recorre a categoria já desenvolvida por Schütze (2013): estruturas processuais do curso de vida, para sustentar suas interpretações.

Documentário de Interpretação, objetivando reconstruir as orientações coletivas de dois grupos, denominados por ela de “os jovens que vêm de longe” e “as meninas que sonham”.

Na análise comparativa dos grupos, Silva (2009) apresenta quatro tópicos que serviram como elementos basilares de comparação: a) as percepções sobre o lugar em que vivem; b) o drama entre sair ou permanecer na comunidade; c) Os significados atribuídos à escola e as expectativas em relação a ela; d) a escola como espaço de sociabilidade. Ao final, destaca algumas divergências, aproximações e singularidades que marcam o discurso de ambos os grupos: todos os(as) jovens entrevistados(a) apontam que a dinâmica de relações no meio rural é marcada por aspectos como solidariedade, amizade e respeito, este último, por sua vez, se destaca como um valor central que constitui a orientação de permanecer na localidade em que residem. Além disso, eles(as) colocam em questão a concepção comum do rural como espaço de não lazer, “destituído de lugares para a diversão” (SILVA, 2009, p.133). A interpretação dos jovens aponta para o entendimento de que a escola é um “espaço que determina a relação circunstancial estabelecida com o trabalho rural” (SILVA, 2009, p.135), uma instituição carregada de valor social nesse meio. À escola é atribuída a responsabilidade de torna-los(as) capazes de construir saberes e superar um histórico de estigma com relação aos protocolos formais de comunicação da língua, como “saber falar direito” (et.seq.). Para os(as) jovens participantes da pesquisa, “entrar no mundo instituído vai além da busca pelo trabalho e pela melhoria de vida, essa entrada está atrelada também ao desejo de ser reconhecido como capaz, como sujeito que se apropriou dos códigos da cultura letrada” (SILVA, 2009, p.136).

A investigação de Nascimento (2011) se colocou à escuta de jovens estudantes do ensino médio, de escola privadas no Distrito Federal. A partir de sua experiência como professor desse nível, identificou no espaço escolar a existência de grupos de dança vinculados ao estilo *Street Dance*. Admitindo esses grupos como manifestações coletivas e criadoras de estéticas juvenis, o autor buscou compreender a atuação dos jovens nesses agrupamentos, suas apropriações culturais e quais leituras faziam sobre “a relação existente entre o movimento Hip Hop e as questões étnico-raciais” (NASCIMENTO, 2011, p.86). O percurso metodológico adotado por Nascimento (2011), incluiu a realização de 4 (quatro) grupos de discussão e observações diretas em duas escolas particulares de Brasília. A análise em profundidade, considerou dois dos grupos realizados, seguindo os pressupostos interpretativos do Método Documentário. Nascimento (2011) verificou que entre os jovens, de ambas as instituições, integrar o grupo de dança dentro da escola é encarado como uma possibilidade de experimentar o diferente. O Hip Hop é percebido como um movimento onde é possível “expressar o que pensam sobre o mundo e sobre si próprios”. Além do mais, o apreço pelo “estilo Hip Hop,

especificamente através da dança, é um momento de realização pessoal e comunitária” (p.85) e é esta experiência de convivência coletiva que orientou a escolha pela prática de dança, mais do que preocupações com questões sociais e políticas envolvendo o movimento.

O trabalho de Lara (2013) trouxe para o centro da investigação o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) a partir das vozes e representações de jovens estudantes de duas escolas públicas de Brasília. As questões que nortearam a pesquisa se concentraram no plano do vivido e nas percepções advindas da relação com uma escola pós ProEMI. O olhar de Lara (2013) deixa em suspenso, contudo, questões sobre currículo e práticas pedagógicas, para dedicar atenção máxima à repercussão do programa na rotina escolar dos jovens e nas experiências vivenciadas por eles dentro da instituição. Quanto aos aspectos metodológicos, além de visitas às escolas selecionadas para o trabalho de campo, Lara (2013) realizou grupos de discussão com estudantes do 3º ano do Ensino Médio e os analisou com base no método documentário de interpretação.

No que diz respeito às percepções dos jovens sobre o ProEMI, Lara (2013) localizou divergências de orientação em ambos os grupos. O primeiro deles, denominado de *Trilhas e Rumos*, demonstrou pouco conhecimento com relação à iniciativa. Os jovens realizaram deduções sobre o Programa partindo de seu nome e o possível significado que este carrega. A pesquisadora explica que os estudantes do GD não foram atendidos pela escola no primeiro ano do ensino médio o que pode ter contribuído para uma visão restrita sobre o assunto, já que não acompanharam a implementação do projeto e sua recepção pela comunidade escolar. Desse modo, os participantes do Grupo *Trilhas e Rumos* não apresentaram “elementos para construir uma visão ampliada e que possibilitasse a comparação de antes e depois com relação ao Programa” (LARA, 2013, p.172). O segundo grupo, *Sempre Juntos*, apresenta um percurso mais longo na instituição. Quando a escola foi contemplada com a participação no programa, os jovens que eram estudantes do nível fundamental, puderam perceber as mudanças operadas na organização pedagógica e administrativa da instituição. Lara (2013, p.173) constata que, embora os jovens não indiquem qualquer entendimento mais profundo sobre o programa, como por exemplo, a sua importância a nível nacional, percebem “que há algo para além da direção da escola” que orchestra a sua atuação e de onde chegam as ordens que operam mudanças no andamento do projeto.

Já na dissertação de Barbosa (2017), encontramos como objeto de investigação os processos de construção identitária de jovens, estudantes do ensino médio, residentes em comunidades remanescentes de quilombos, no Distrito Rural Córrego de Santa Maria, no Espírito Santo. O principal objetivo do trabalho consistiu em compreender como os(as) jovens

se reconheciam (ou se identificavam) enquanto quilombolas e como o ensino da disciplina de História poderia contribuir para esse reconhecimento. As referências teórico-metodológicas da pesquisa etnográfica constituíram o arcabouço a partir do qual o trabalho de campo se orientou. Barbosa (2017) trabalhou com a proposta *gueertiziana* da descrição densa, realizou três grupos de discussão com jovens estudantes negros e analisou o material empírico com base no Método Documentário.

A análise apresentada centrou-se nos sentidos e significados presentes nas produções discursivas observadas na fala dos(as) jovens educandos(as). A interpretação documentária evidenciou que a designação “quilombola” não é incorporada pelos(as) jovens como nomeação de identidade. O conteúdo das orientações registrado na discussão dos grupos aponta para o entendimento coletivo de que ser quilombola significa participar ativamente da militância em prol do território e preservação da memória coletiva na comunidade; os(as) jovens não encontram paralelos entre sua experiência de vida e o que consideram ser uma atuação quilombola autêntica. A pesquisa localiza no discurso dos participantes, críticas com relação à abordagem que o conteúdo curricular da disciplina de História, recebe. A pessoa negra é representada nas aulas unicamente na figura do escravo. Nesse sentido, os movimentos de insurreição e as formas de organização política afro-brasileiras não são debatidos em sala. Embora não apresentassem qualquer proximidade com questões culturais que os coloquem nesse lugar identitário, os(as) jovens reconhecem os equívocos e estereótipos reproduzidos na escola sobre o quilombo. O conhecimento aprendido na relação com suas comunidades de origem é o que orienta uma postura de recusa diante das representações que eles (as) consideram ilegítimas.

O estudo de Maia (2018) investigou as percepções de jovens moradores(as) da periferia sobre suas experiências escolares no ensino médio. À época da pesquisa, os dados estatísticos sobre a educação básica no estado Pará indicavam altos índices de abandono e reprovação entre o público que frequenta esta etapa, em especial, no turno da noite. Apoiando-se nos pressupostos da Fenomenologia Social de Alfred Schütz, considerou que a compreensão da juventude, em relação ao que espera, deseja e projeta ao ingressar no ensino médio, poderia lançar luzes acerca dos fatores que acarretam seu afastamento e evasão escolar. Para tanto, Maia (2018) realizou quatro grupos de discussão com estudantes do noturno matriculados no 2º e 3º ano do Ensino Médio, em uma escola estadual da cidade de Belém. Da mesma forma, a análise dos dados seguiu o modelo de interpretação proposto pelo Método Documentário.

Nas percepções dos jovens que participaram do grupo de discussão, a escola é interpretada como um lugar onde se aprende coisas úteis para o futuro, como passar no

vestibular e ter uma profissão, ascender socialmente e mudar de vida. Os(as) jovens da pesquisa, são filhos(as) de trabalhadores informais e a primeira geração de suas famílias a terem a oportunidade de concluir o ensino médio, “superando a falta de escolarização de seu grupo para viver em melhores condições de vida” (MAIA, 2018, p.80). No entanto, os(as) participantes da pesquisa declararam não se sentirem incluídos como sujeitos do seu próprio processo de aprendizagem e formação no ensino médio, demandando uma escola que reconheça suas identidades e se coloque à escuta de suas expectativas.

A seguir, prossegue-se com a apresentação do quadro 05, contendo a relação das teses localizadas para os dois descritores e a um breve esboço descritivo de cada trabalho citado:

Quadro 5 - Relação de Teses (Descritor: Orientações Coletivas e Método Documentário)

TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR(A)	ANO	IES	TIPO
Narrativas de jovens: experiências de participação social e sentidos atribuídos às suas vidas	Maurício Perondi	Maria Stephanou	2013	UFRGS	Tese
Encontro de tempos na escola: um estudo sobre gerações de estudantes no meio rural baiano	Catarina Malheiros da Silva	Wivian Weller	2014	UnB	Tese
Contando uma história: o ensino público de línguas estrangeiras a partir das interpretações de jovens e de docentes do Distrito Federal	Denise Gisele de Britto Damasco	Wivian Weller	2014	UnB	Tese
Jovens oriundos de países africanos de língua portuguesa na Universidade de Brasília: experiências de migração internacional estudantil	Silva Helena Rodrigues	Wivian Weller	2013	UnB	Tese

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e Repositório Institucional da Universidade de Brasília (RIUnB).

A tese de Perondi (2013) investigou jovens de diferentes coletivos políticos, com o objetivo de compreender os sentidos atribuídos à experiência de participação em grupos de engajamento social. O autor assume como pressuposto basilar a ideia de que os coletivos podem ser lidos como espaços produtores de significados que potencializam projetos de futuro, mobilizam práticas de transformação social e reorientam o olhar dos jovens sobre sua própria trajetória de vida. Nesse sentido, desloca o olhar das organizações normativas e

institucionalizadas, privilegiando o relato dos sujeitos e sua leitura sobre a própria experiência de participação nos coletivos.

Os relatos dos jovens entrevistados revelaram os entrelaçamentos construídos entre diferentes dimensões da experiência de participação nos coletivos. Os jovens atribuíram a si mesmos uma identidade adquirida durante a convivência em grupo e nos momentos de interação com pares que compartilham os mesmos interesses da militância. Outra particularidade dos resultados apresentados, diz respeito às diferentes nomenclaturas encontradas para representar um mesmo fenômeno: entre os jovens, o conceito de participação é nomeado a partir de diversas expressões, tais como “participação ativa, intervenção social, militância, movimento social e atuação política” (PERONDI, 2013, p.226). De modo geral, todos os sujeitos entrevistados demarcam a experiência nos coletivos como um elemento estruturador de suas trajetórias e itinerários pessoais.

O trabalho de Silva (2014) teve como objetivo central compreender e analisar as relações intergeracionais vivenciadas no contexto rural, por jovens e adultos estudantes e egressos do ensino médio. De cunho etnográfico, realizou grupos de discussão com os moradores residentes no Distrito de Espiraiado. Ademais, a pesquisadora também lançou mão de entrevistas narrativas e da observação participante como instrumentos para a construção dos dados. Quanto ao processo de análise do material, a autora utilizou o Método Documentário de Interpretação com o propósito de encontrar as orientações coletivas dos grupos, considerando as dimensões de escolaridade, geração e migração. Os questionamentos levantados na problematização do objeto, concederam atenção especial aos sentidos atribuídos à ampliação da escolaridade pelos jovens e seus projetos de saída do meio rural, assim como buscaram conhecer quem são os jovens e adultos que frequentam a escola de nível de médio no distrito, suas percepções sobre a experiência escolar e as motivações para o retorno aos estudos, no caso daqueles que abandonaram a escola.

Em suas considerações, a pesquisa pondera que a imersão nos contextos social, educacional e cultural vivenciados pelos moradores do Distrito de Espiraiado possibilitou o reconhecimento dos múltiplos aspectos que organizam a escolarização de quem reside nesse contexto, as bases constitutivas das relações entre pais e filhos, bem como “as especificidades dos processos migratórios dos jovens homens e mulheres” (SILVA, 2014, p.202). Os resultados da investigação apontaram aspectos até então não encontrados na literatura sobre juventude rural. O primeiro deles, é o lugar que a escola ocupa nas decisões coletivas da comunidade e seus esforços em superar processos de exclusão que historicamente têm estruturado a vida no campo. Um segundo achado se refere avaliação positiva que os jovens conferem ao retorno dos

adultos aos estudos. Segundo Silva (2014, p.203), “a positivação desta experiência pelos jovens simboliza o reconhecimento do direito de acesso dos adultos aos bancos escolares”. Sobre as relações intergeracionais no distrito, a autora destaca que o companheirismo é uma marca forte dos intercursos construídos entre os sujeitos da região, algo claramente evidenciado na convivência dos jovens com seus familiares mais velhos; uma relação que é constituída tanto no âmbito domiciliar, privado, como na escola, dada “a familiaridade que marca os encontros ocorridos entre estes” (Idem.).

Silva (2014, p.205) ainda constatou que a experiência da migração precoce é uma prerrogativa masculina, no Distrito. Os jovens homens tendem a antecipar a saída de casa – e efetivamente o fazem – em direção aos canaviais em busca de um emprego que, ainda que temporário, garanta o acesso a bens de consumos tão almejados para a experiência da condição juvenil. A autora nos mostra que para os jovens de Espiraiado e seus pais, a projeção de saída do meio rural é contemplada “numa perspectiva de superação e busca de oportunidades”.

O estudo desenvolvido por Damasco (2014) colocou em primeiro plano a compreensão dos sentidos e significados que o estudo e o ensino de língua estrangeira (LE) tem para o/a jovem da rede pública do Distrito Federal. A investigação ancorou-se nos aportes teórico-metodológicos da Sociolinguística Interacional de Erving Goffman, da Etnometodologia de Harold Garfinkel e da Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim. Além disso, a pesquisadora realizou uma triangulação metodológica na interpretação dos dados, combinando o Método Documentário e a Análise da Conversação no tratamento do material empírico. A autora entrevistou jovens estudantes e docentes da escola conveniada de francês no SEDF (Secretaria de Educação do Distrito Federal), com o intuito de conhecer seus espaços de experiências conjuntivas, motivações para o estudo de uma língua estrangeira e a trajetória profissional de docentes que lecionam em escolas especificamente voltadas para o ensino de línguas.

O trabalho de reconstrução da história do ensino de línguas, a compreensão em torno das políticas públicas para o ensino e a formação docente no Distrito Federal foram eixos fundamentais de análise e contribuíram para que a pesquisadora chegasse a uma síntese conclusiva envolvendo o problema da investigação. Com relação aos jovens estudantes matriculados nos centros de língua, constatou que estes criam estratégias de contorno e superação das fronteiras linguísticas que se impõe no cotidiano da aprendizagem. Ter ou não conhecimento de um idioma estrangeiro, não impede que os jovens elaborem iniciativas próprias em busca de proficiência.

Nesse sentido, a autora identificou que o aprendizado formal é apenas um dos caminhos de se chegar ao domínio de uma língua. Os estudantes com quem conversou lançam mão de músicas, sites ou páginas virtuais de comunicação online para apreender as competências e habilidades necessárias na obtenção de um bom desempenho na fluência do idioma. Damasco (2014) diferencia dois tipos de motivações que estão articulados nesse processo de busca: a) motivações socioculturais, ligadas a um contexto familiar que pode encorajar os jovens a certa atitude diante dos estudos e b) motivações individuais, estas se relacionam à curiosidade, ao prazer da descoberta e da disponibilidade em aprender.

Quanto aos sentidos do ensino de língua estrangeira, Damasco (2014) constata que o entendimento compartilhado sobre a condição docente é atravessado também por significados sobre “o que é ser um jovem que leciona para outro jovem”. Os sujeitos entrevistados reconhecem a constituição híbrida de sua identidade: eles são jovens e professores. Por fim, ao analisar as trajetórias dos jovens que lecionam LE, a pesquisadora optou por realizar um cotejamento com a biografia profissional de professoras pioneiras das escolas de línguas, a fim de localizar aportes que pudessem auxiliá-la num desvelamento mais profundo do sentido de ensinar para os jovens contemporâneos. A pesquisa constatou diferenças significativas entre os docentes pertencentes às duas gerações no que se refere às suas concepções sobre a profissão docente. Para o primeiro grupo, a docência é compreendida “como uma profissão para toda a vida” (DAMASCO, 2014, p.389), enquanto que para o segundo, é encarada como um primeiro emprego ou o “grau inicial de uma futura carreira” (DAMASCO, 2014, p.389).

A tese de Rodrigues (2013) teve como foco central o processo de migração internacional e os percursos identitários de jovens universitários oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). O objetivo do trabalho consistiu em reconstruir as orientações coletivas dos estudantes, as motivações por trás da migração temporária, as experiências na Universidade de Brasília e os projetos eles estavam construindo para o futuro. Rodrigues (2013), assume como pressuposto a ideia de que, embora os sujeitos participantes da pesquisa possuam histórias de vida que os singularizam, há a possibilidade de que também partilhem experiências comuns enquanto estudantes estrangeiros. O desenho metodológico da tese incluiu a realização de grupos de discussão com jovens nativos de quatro países africanos: Guiné-Bissau, Angola, São Tomé e Príncipe, e Cabo Verde. E, para análise dos dados, a pesquisadora apoiou-se no Método Documentário.

As principais considerações elaboradas com relação aos resultados da pesquisa, apontaram que as experiências vivenciadas pelos jovens africanos na Universidade de Brasília estão marcadas pela singularidade do encontro com o "outro". A figura do outro assume um

sentido distinto para os estudantes. A novidade do encontro se instaura durante os processos de diferenciação construídos no momento em que pisam no solo brasileiro. A representação abstrata vai cedendo lugar a interações cotidianas no contexto de um novo meio social. O outro não é a personificação de um corpo distinto (e exterior) ao deles; o outro é, na verdade, um universo simbólico que se impõe e os interpela à revisão de seus esquemas de pensamento e padrões culturais. No que diz respeito ao futuro, um dos principais planos mencionados é o retorno ao país de origem, já que entre eles, se assume o compromisso com o desenvolvimento socioeconômico da nação a que pertencem.

2.1.5. Uma breve síntese das temáticas encontradas

Após a categorização e síntese dos trabalhos encontrados, tentaremos aproximar as perspectivas que cada um apresenta, buscando localizar seus principais eixos de interesse, temas e questões comuns, assim como as possíveis rupturas de orientação e/ou continuidade analítica com relação à abordagem do objeto de estudo desta investigação. Na sequência, serão expostas algumas observações gerais com relação a cada tópico/descriptor presente no texto acima.

Como se demonstrou no primeiro tópico, um universo pequeno de produções voltou seu olhar (e escuta) para o sujeito jovem que vive de fato a escola no turno da noite e enfrenta os dilemas de uma escolarização diferenciada⁴². Em todas as pesquisas desta seção, a leitura da vida estudantil na escola noturna, principalmente a dinâmica das relações que acontecem em sala de aula, está referenciada na chave do conflito. De um lado, os(as) professores(as) que ministram disciplinas nesse turno relacionam-se com seus estudantes a partir de estigmas construídos com base em estereótipos que estabelecem a apatia e o desinteresse como características definidoras do público estudantil do noturno. Do outro, entre os(as) jovens-estudantes "há uma tendência em desqualificar o trabalho dos professores e da escola" (RADO, 2015, p.130), com base no relato de situações em que suas capacidades de aprendizagem são postas em suspeita pelo corpo docente.

Um segundo ponto em comum identificado nos trabalhos de Santos (2010), Pegoraro (2012), Rado (2015) e Zappaz (2017) diz respeito à preocupação em compreender, a partir do ponto de vista juvenil, os sentidos e significados atribuídos à escolarização no ensino médio⁴³.

⁴²Apesar disto, o conjunto total das produções encontradas durante o processo de seleção das teses e dissertações, indica que o ensino médio noturno ainda é lido a partir de perspectivas macro, que se preocupam mais com questões relacionadas à política educacional, a legislação e os interesses ideológicos por trás das formulações curriculares direcionadas para esse turno.

⁴³ Em direção oposta ao conceito de "significado" proposto nos estudos citados, que o compreendem como uma construção pessoal e subjetiva, a perspectiva adotada na presente investigação, ao apoiar-se nos aportes da

Os estudantes do noturno entrevistados, na sua maioria do sexo masculino, vivem um processo difícil de subjetivação, isto é, “não têm projetos, não sentem os estudos como algo significativo e não chegam a se libertar dos julgamentos escolares” (RADO, 2015, p.12), marcados por uma trajetória de dificuldades nos estudos e episódios de abandono recorrentes, “resistem à escola sem entrar em oposição declarada a ela e sem se engajar também em processo que vise à formação profissional” (et.seq.).

Os estudos reunidos no segundo tópico apresentado trabalham na perspectiva de compreender os itinerários cotidianos percorridos por mulheres jovens, seja na escola do ensino médio ou na universidade⁴⁴. As pesquisas de Lima (2010) e Braga (2018) estão estruturadas por um aspecto comum: o interesse pelos projetos de vida, a trajetória escolar e as experiências de jovens mulheres do meio rural. Embora a investigação de Cintra (2018) tenha como foco as vivências de jovens negras oriundas de um contexto urbano, também é possível localizar temas afins. Ademais, a subjetividade feminina e o processo de construção social da identidade ao qual as jovens mulheres estão submetidas também são questões ressaltadas na análise dos dados apresentados nos dois primeiros estudos. Neles, o gênero e as experiências de deslocamento no sentido campo-cidade são tomados como fatores importantes para pensar a constituição das jovens investigadas e seus projetos de futuro.

Os trabalhos agrupados no terceiro e no quarto tópico, respectivamente, partem do entendimento de que as visões de mundo (*Weltanschauungen*) enquanto estruturas compartilhadas de significados, precisam ser investigadas no contexto de um dado *milieu* social (WELLER; PFAFF, 2013; 2013), tomando como base a configuração desse meio e os sentidos coletivos que dele emergem. A tendência presente nestas investigações, considera como elemento central para a análise a experiência social que fundamenta a existência das visões de mundo. A possibilidade de estabelecer relações entre contextos sociais e espaços de experiências conjuntivas é o que permite localizar os princípios geradores das estruturas que organizam a experiência de vida dos sujeitos, facilitando a identificação, por exemplo, da *Weltanschauung* no momento em que essa entidade se forma⁴⁵.

Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim, parte do pressuposto de que os significados se revestem de um caráter coletivo e social, sendo objetivados em situações de sociabilidade desenroladas entre sujeitos que compartilham um universo comum de experiência (MANNHEIM, 2012).

⁴⁴ A partir do levantamento realizado, observou-se que o processo de escolarização de mulheres jovens e suas trajetórias biográficas ainda estão se consolidando como fenômeno de pesquisa no campo da educação. Diante disso, elegei jovens mulheres como sujeitas da investigação, não é só mais uma escolha dentre tantas no percurso metodológico de uma pesquisa, porque significa reconhecê-las como interlocutoras válidas no processo de compreensão do ensino médio e na busca de propostas e soluções para os problemas educacionais dessa etapa.

⁴⁵ Naqueles trabalhos em que o termo *Weltanschauungen* aparece aleatoriamente ao longo do texto, os quais não foram incluídos no terceiro tópico devido aos próprios critérios de seleção estabelecidos inicialmente, percebeu-

Com relação ao conceito de juventude, as investigações de Silva (2009; 2014), Silva (2010), Bassalo (2012), Damasco (2014) e Cintra (2018)⁴⁶ apresentam uma orientação teórica com respeito à interpretação da categoria. Tal como assumimos neste trabalho, as cinco pesquisadoras recorrem à abordagem geracional mannheimiana para compreender o sujeito jovem em sua materialidade e concretude, admitindo a importância de considerar a historicidade da experiência juvenil⁴⁷. De modo geral, os estudos reunidos no último tópico assentam como questão central de debate a identidade do sujeito jovem, seja ele estudante secundarista ou universitário, e os desdobramentos que as experiências nos campos do lazer, educação, militância, família e trabalho terão na constituição de suas subjetividades.

A temática dos projetos de vida está presente em grande parte das investigações que foram descritas. Os objetivos específicos estabelecidos como eixos fundamentais de análise caminham no sentido de esclarecer não somente as orientações que caracterizam o *modus operandi* por trás do ato de projetar, como também delinear as metas e os objetivos que se vislumbram no tempo futuro. Aquelas investigações que voltaram sua atenção para os planos de futuro elaborados por jovens mulheres, partem da consideração de que a estrutura social de gênero a que estão submetidas restringe suas possibilidades objetivas de ação, experiência e projeção. Além disto, a família é reconhecida nestes trabalhos como um espaço de experiência primordial na constituição dos direcionamentos dados pelas jovens aos seus projetos de vida.

Com relação ao objeto de estudo proposto nesta pesquisa de mestrado, apesar de apresentar como traço comum às demais investigações, a opção metodológica de se colocar à escuta da juventude e reconhecê-la como um grupo geracional portador de experiências específicas de um determinado tempo histórico; o elemento que irá particularizar sua problematização encontra-se na mobilização de um conceito clássico da sociologia alemã, *Weltanschauung*, tomando-o como fundamentação teórica para pensar o *modus operandi* dos sujeitos da educação básica, jovens mulheres, estudantes do ensino médio, bem como seus esquemas de ação, projetos de futuro e significados atribuídos a essa etapa escolar. E assim, dar continuidade a um programa de pesquisa que toma como fundamento as premissas da

se que as visões de mundo são definidas como um tipo de representação social ou concepção valorativa sobre o mundo. No entanto, este tipo de entendimento anula a concepção mannheimiana do conceito.

⁴⁶ Tanto Silva (2010), como Bassalo (2012) e Cintra (2018) utilizam o Método Documentário de Interpretação e tiveram, como aporte teórico-metodológico, a Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim. No entanto, apenas os trabalhos de Valverde (2008), Silva (2008), Carvalho (2010), Nascimento (2011), Lara (2013), Rodrigues (2013), Silva (2014), Damasco (2014), Rado (2015), Barbosa (2017), Zappaz (2017), Cintra (2018) e Maia (2018) empregaram grupos de discussão como método de construção dos dados.

⁴⁷ Por outro lado, há uma tendência forte na grande parte dos trabalhos em reforçar a identidade de “aluno” como se essa fosse a condição natural do jovem. Aliás, nem a palavra jovem é realmente citada, o que mais aparece como sentença de nomeação para os sujeitos do ensino médio, são os termos “estudante”, “alunado” ou “público estudantil”.

Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim, um intelectual ainda pouco estudado no campo das pesquisas educacionais brasileiras⁴⁸.

⁴⁸ No Brasil, essa tradição tem início com os trabalhos de pesquisa desenvolvidos no âmbito do GERAJU (Grupo de Pesquisa Gerações e Juventude – www.geraju.net.br).

3. APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Ao longo deste capítulo apresentaremos um panorama geral do quadro metodológico que orientou a investigação. O estudo desenvolvido inseriu-se no âmbito da pesquisa qualitativa reconstrutiva (BOHNSACK, 1999; 2020) fundamentado epistemologicamente nos pressupostos da Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim. Os tópicos a seguir esboçam breves ponderações sobre as principais premissas teóricas, procedimentos e métodos que deram sustentação à arquitetura metodológica do trabalho de campo e à abordagem do objeto.

3.1. PESQUISA QUALITATIVA RECONSTRUTIVA

A pesquisa qualitativa, enquanto um terreno que reúne uma multiplicidade de práticas interpretativas (DENZIN; LINCOLN, 2006), está orientada para a análise de casos concretos situados temporal e espacialmente (FLICK, 2004). A abordagem particularmente naturalista que caracteriza esse tipo de estudo nos permite acessar os acontecimentos, fenômenos e fatos partindo da significação que as pessoas a estes conferem no cenário da vida cotidiana (op.cit).

Enquanto um campo em que circulam distintas teorias, abordagens e métodos, a pesquisa qualitativa se caracteriza pela pluralidade, vastidão e, principalmente, pela abertura e adesão a novos percursos metodológicos (BASSALO, 2012). Em geral, o que aproxima os estudos reunidos sob o rótulo de “pesquisa qualitativa”, independentemente de sua vinculação disciplinar, é o interesse em questões que concedam especial atenção “ao mundo do sujeito e aos significados por eles atribuídos às suas experiências cotidianas e às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade” (GATTI; ANDRÉ, 2013, p.30).

Para Krüger (2013, p.39), apesar dos diferentes enfoques epistemológicos que atravessam esse campo de investigação, é possível identificar cinco características comuns nas pesquisas qualitativas:

- a) O uso do termo qualitativo como uma tentativa de incluir atributos (qualis) holísticos e integrais de um campo social;
- b) Investigações qualitativas não se originam de hipóteses preliminares ou formuladas previamente sobre a realidade, antes, orientam-se pelo princípio de abertura no acesso ao campo;
- c) Inclusão consciente da comunicação estabelecida entre pesquisador (a) e os sujeitos do campo investigado;

- d) A compreensão, como um princípio orientador já que, em diferentes níveis, se pretende a reconstrução de perspectivas dos sujeitos do campo, das situações identificadas e das normas que regem o grupo pesquisado;
- e) A discussão em torno da validade e confiabilidade dos resultados e da definição de critérios de qualidade.

Entre os aspectos destacados acima, dois deles são tomados nesta investigação como pressupostos que orientam o percurso metodológico: primeiro, a relação/comunicação entre investigadora e sujeito é aceita como elemento constitutivo e central no desenvolvimento da pesquisa. Permitir que as jovens estruturam o processo de comunicação em campo (BOHNSACK, 1983), tanto quanto possível, significa lhes oferecer a oportunidade de documentar, com base em suas próprias perspectivas, os contextos de experiências mais significativos, dentro e fora da escola. O princípio da comunicação (ROSENTHAL, 2014) não só possibilita o acesso ao outro e ao seu mundo da maneira mais original possível, do ponto de vista da produção de conhecimento, esse outro, a partir de sua posição teórica, também participar e estrutura o processo de reflexão.

Do mesmo modo, o segundo pressuposto, o princípio da abertura nos desafia a colocar entre parênteses, suposições científicas que geralmente nos acompanham no início de qualquer trajeto investigativo. É com base em observações empíricas, a partir da experiência do próprio pesquisador em campo, no entanto, que hipóteses, modelos teóricos ou pressupostos devem ser formulados. Desse modo, afirmações prévias sobre a vida das jovens estudantes, suas experiências e as interpretações que fazem do mundo, não são admitidas quando formuladas fora de seu sistema de relevância. Antes de tudo, o princípio da abertura exige de nós “disposição para a descoberta do novo, exige se deixar envolver pelo campo empírico; estar aberto significa também aceitar mudanças em seu estoque de conhecimentos” (ROSENTHAL, 2014, p.61).

Não há uma única forma de conduzir pesquisas qualitativas, já que se trata de um terreno formado por múltiplos métodos, práticas interpretativas e abordagens. Uma delas é a abordagem reconstrutiva, caracterizada por métodos de investigação abertos e que busca, acima de tudo, “decodificar as estruturas latentes de sentidos” (KRÜGER, 2013, p.40) que constituem as ações dos sujeitos. De acordo com Weller (2003), a pesquisa reconstrutiva se opõe a modelos padronizados de investigação nos quais a possibilidade de comunicação dos sujeitos é reduzida (ou restrita).

Como alguém interessada em investigar determinado tema, como as experiências de escolarização de jovens estudantes no ensino médio ou seus projetos de vida, por exemplo, não posso definir de antemão o que pertence ou não ao eixo temático investigado, ou ainda, desenhar pressupostos teóricos e contornos conceituais claramente rígidos. Em termos práticos, iniciar uma pesquisa, munidas de certezas sobre contextos e vidas desconhecidas até então, fragiliza a possibilidade de um trabalho que se oriente pela lógica da descoberta. Essa forma diferente de operar e entender a dinâmica da pesquisa empírica defende que

ao invés de darmos início ao processo de pesquisa com um conjunto de hipóteses, devemos antes, colocar entre parênteses, isto é, tratar nossas suposições científicas e também nossos julgamentos do cotidiano a princípio com reservas (ROSENTHAL, 2014, p.20).

Dito de outra forma, a abertura na pesquisa qualitativa de caráter reconstrutivo, pressupõe um duplo movimento de partida e retorno ao sistema de relevância do agente cotidiano e coloca em permanente suspensão as relevâncias do investigador. Mais do que isso, a abertura como princípio metodológico, não está só estruturando o trabalho de campo e as estratégias empregadas pelo pesquisador (neste caso, a pouca (nenhuma) interferência do (a) pesquisador (a) no contexto de entrevistas individuais e grupais, por exemplo), ela é, na verdade, a condição mesma para que métodos reconstrutivos se efetivem enquanto tais, para que cumpram seu propósito na investigação. Na citação abaixo, Weller (2003) exemplifica essa possibilidade:

Somente se os entrevistados tiverem oportunidade suficiente para desenvolver um tópico de relevância para o seu próprio meio social, os pesquisadores poderão reconstruir não apenas visões e orientações específicas deste meio [...] mas também a importância que adquirem no contexto investigado (WELLER, 2003, p. 196).

Os métodos empregados em pesquisas reconstrutivas têm como principal orientação “gerar dados com vistas a reconstruir eventos e pontos de vistas dos participantes para o propósito da pesquisa” (FLICK, 2009, p. 71). Neste sentido, intervenções em campo (a realização de entrevistas ou grupos de discussão), por exemplo, são prudentes em criar condições de comunicação, para que o sujeito, em sua fala, insira elementos que remetam ao seu meio social de pertencimento e/ou o contexto da vida vivida.

Para Bohnsack (1999), temos que lidar com uma metodologia que não é mais normativa – baseada apenas na discussão e tradição filosófico-epistemológica, mas que se baseia na reconstrução dos processos cognitivos aplicados na vida cotidiana e como lidar com eles. Isto é, trata-se de reconstruir os métodos de interpretação e reflexão que são igualmente importantes na experiência diária.

Segundo Bohnsack (1999), os conceitos desenvolvidos no campo da pesquisa reconstrutiva, visam caracterizar as propriedades formais que estão envolvidas na capacidade de agir dos sujeitos, partindo de seus próprios sistemas de ação. Portanto, as características estruturais formais das práticas cotidianas “podem ser desenvolvidas empiricamente por meio de uma reconstrução dos textos falados e, sobretudo, acessíveis à observação intersubjetiva” (BOHNSACK, 1983, p.02).

3.2. A SOCIOLOGIA DO CONHECIMENTO DE KARL MANNHEIM

A principal tese da Sociologia do Conhecimento é que existem modos de pensamento que não podem ser compreendidos adequadamente enquanto se mantiverem obscuras suas origens sociais (MANNHEIM, 1986, p.30)

A tese apresentada por Mannheim na citação acima, sintetiza com exatidão o principal pressuposto da Sociologia do Conhecimento: não se pode compreender corretamente uma grande parte do pensar e do saber, “enquanto não se levar em consideração suas conexões com a existência ou com as implicações sociais da vida humana” (MANNHEIM, 1986, p. 290). Para o autor, toda e qualquer explicação que pretende dar conta dos impulsos e processos de desenvolvimento operados no nível do pensamento não pode se furtar de uma análise que leve em consideração o contexto estrutural do meio social do qual emerge.

Enquanto especialidade científica, a Sociologia do Conhecimento tem seu momento de nascimento com a publicação, em 1929, da obra “Ideologia e Utopia” de Karl Mannheim, “considerado o grande fundador” (MAZUCATO, 2018, p. 40) desse campo sociológico.

Em Mannheim (1986), a Sociologia do Conhecimento aparece como uma teoria da determinação social ou existencial do pensamento efetivo. Mannheim esclarece, no entanto, que o termo determinação existencial do conhecimento (*Seinsverbundenheit des Wissens*) não deve ser equiparado àqueles processos que operam uma sequência mecânica de causa-efeito, antes, Mannheim opta por deixar em aberto à natureza de seu significado, afirmando que somente a investigação empírica “nos poderá mostrar até que ponto é estrita a correlação entre situação de vida e processo de pensamento, ou qual a gama de variações existentes na correlação” (MANNHEIM, 1986, p.289).

No contexto da Sociologia do Conhecimento, Mannheim (1986, p.288) abandona o uso do termo ideologia. Como sua crítica não opera no nível das afirmações pessoais, que podem envolver enganos e disfarces, o autor examina as estruturas de asserções no nível estrutural, passando a adotar o termo perspectiva para se referir “ao modo global do sujeito conceber as

coisas”. Mannheim (1986) está interessado nas conexões existenciais do conhecimento, isto é, o papel efetivamente desempenhado por fatores extrateóricos na emergência e cristalização do pensamento.

Esses fatores que nascem da experiência constituem-se como o impulso motor das diversas interpretações do mundo. Nesse caso, os fundamentos sociais se tornam forças invisíveis subjacentes ao processo de conhecimento. Para Mannheim (1986), as ideias e pensamentos não resultam da inspiração isolada de indivíduos altamente dotados de inteligência, antes, estão condicionados pelas experiências coletivas históricas de um grupo. Sobre isso, Mannheim comenta:

Somente num sentido muito limitado o indivíduo cria por isso mesmo um modo de falar e de pensar que lhe atribuímos. Ele fala a linguagem de seu grupo; pensa do modo que seu grupo pensa. Encontra à sua disposição somente certas palavras e seus significados. Estas não apenas determinam em um sentido amplo os caminhos de abordagem do mundo que o envolve, mas igualmente mostram, e ao mesmo tempo, de que ângulo e em que contexto de atividades os objetos foram anteriormente perceptíveis e acessíveis ao grupo ou ao indivíduo (MANNHEIM, 1986, p.30-31).

Do lugar desta pesquisa, a análise e a descrição estrutural das relações sociais e o modo como estas produzem experiências orientadoras das formas de abordagem e significação do mundo, nos ajudam a compreender a influência do meio social na determinação dos esquemas conceituais que mobilizam as jovens durante a vivência no cotidiano escolar.

3.3. OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

No campo da Educação, o enfoque do trabalho etnográfico é diferente daquele registrado em pesquisas da Antropologia. O que se constitui como preocupação central para quem se volta para o âmbito escolar, por exemplo, é a reconstrução dos processos, relações e estruturas que organizam a experiência diária dos atores que transitam por esse espaço social.

Devido às centralidades distintas observadas em cada área, os investigadores(as) das questões educacionais não precisam necessariamente cumprir os requisitos tradicionais exigidos em pesquisas antropológicas para que seu estudo adquira credibilidade e validação científica pela comunidade acadêmica (MATTOS, 2011). Na compreensão de André (2009, p.24), o que pesquisadores do campo da educação têm feito é desenvolver investigações de tipo etnográfico e “não [a] etnografia no seu sentido estrito”.

Entre as opções existentes no vasto conjunto de instrumentos etnográficos utilizados em pesquisas educacionais, está a observação participante⁴⁹ que, juntamente com os grupos de discussão, compõem o *design* metodológico da presente investigação. Segundo Tura (2003, p.187), essa técnica de investigação científica⁵⁰ se caracteriza “pela presença constante do pesquisador no campo e a observação direta das atividades de um grupo no local de sua ocorrência⁵¹”.

A observação participante nos permite documentar o não documentado (ANDRÉ, 1995), compreender as regras que organizam determinado campo (BOURDIEU, 1990) e as relações que nele se desenvolvem, apreender códigos de comunicação específicos, os valores e significados sustentados pelos sujeitos e mobilizados por estes na realização de práticas e comportamentos. Pode-se dizer que significa

um mergulho profundo na vida de um grupo com o intuito de desvendar as redes de significados, produzidos e comunicados nas relações interpessoais. Há segredos do grupo, fórmulas, padrões de conduta, silêncios e concepções que podem ser desvelados (TURA, 2003, p.189).

Nesta investigação, optamos por adotar observações de caráter não padronizado, isto é, as situações e acontecimentos descritos foram delineados a partir do contato com o campo. Não houve a elaboração de um roteiro antecipado, cuja a estruturação prévia poderia obliterar contextos de interação não considerados como foco de interesse. É preciso considerar que dificilmente poderemos compreender o campo ou conhecer as estruturas que o organizam sem antes habitá-lo: “o pesquisador não sabe de antemão onde está “aterriçando”, caindo geralmente de “paraquedas” no território a ser observado” (VALLADARES, 2007, p.155).

Isso não significa, contudo, que a utilização dessa técnica se deu de maneira indiscriminada, sem a devida preocupação com o rigor metodológico exigido. Enquanto instrumento de pesquisa, a observação participante não é simples, mas “repleta de dilemas teóricos e práticos que cabe ao pesquisador gerenciar” (VALLADARES, loc.cit.)

⁴⁹ Mattos (2011) ainda cita mais alguns, a saber: entrevista, imagens de vídeo, história de vida, questionários, dentre outros.

⁵⁰ De acordo com Tura (2003), o interesse pela observação participante, como forma específica de coleta dos dados, cresceu nos anos de 1980 no Brasil. Nas Ciências Sociais, a técnica ganhou destaque entre pesquisadores adeptos do Interacionismo Simbólico. Na Educação, os primeiros registros de utilização da técnica podem ser encontrados em André (1995), que em nesse período desenvolveu estudos de cunho etnográfico com turmas de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, realizando observações sistemáticas das atividades educativas desenvolvidas dentro de sala de aula (MATTOS, 2011).

⁵¹ Ou, nas palavras de André (1995, p.321): “a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada”.

A recomendação acerca do “registro sistemático e contínuo” (CAVALLEIRO, 2013, p.275) de episódios, diálogos e interações observadas, no diário de campo, permaneceu incólume. Como todo o procedimento ou técnica de reunião de dados, a observação participante também dispõe de etapas que viabilizam o *modus operandi* do (a) pesquisador(a) em campo⁵². Queiroz et al (2007, p.279), sintetizam três delas:

i) a primeira diz respeito a aproximação do(a) pesquisador(a) com o grupo social em estudo. Nesta fase, a preocupação está em desobstruir possíveis desconfianças e reticências que possam emergir no contato com os sujeitos. Para tanto, paciência e honestidade são exigências que se colocam quase como condição para se alcançar a efetivação da pesquisa no campo. Ainda segundo Valladares (2007), o(a) pesquisador(a) precisa mostrar-se ao grupo como um diferente ou, em outros termos, “é necessário que seja aceito em seu próprio papel, isto é, como alguém externo, interessado em realizar, juntamente com a população, um estudo” (QUEIROZ et al, loc.cit.).

ii) a segunda etapa consiste no esforço em construir uma visão total da comunidade em estudo (QUEIROZ et al, 2007). O(a) pesquisador(a) deverá recorrer alguns elementos auxiliares a fim de operacionalizar essa fase, como: “reconstituição da história do grupo e do local, observação da vida cotidiana, levantamento de pessoas chaves” (p.279) e conversas informais com sujeitos que possam ajudar na compreensão da realidade, uma vez que sua condição de participante direto e membro interno da comunidade estudada, lhe permite narrar acontecimentos e perspectivas que somente um estabelecido poderá ter conhecimento. Os diferentes momentos desse processo, incluindo as dificuldades encontradas ou erros cometidos, deverão, igualmente, ser submetidos à notas no diário de campo (field notes).⁵³

iii) Queiroz et al (loc.cit), descrevem a última etapa como difícil e laboriosa, pois será nela em que o pesquisador terá de “sistematizar e organizar os dados recolhidos”. A depender da vastidão e densidade do material empírico, o(a) pesquisador(a) precisará seguir um protocolo ou esquema metódico para proceder com a análise e reconstrução dos dados , “tentando organizar o disperso que se amontoa na enormidade” (TURA, 2003, p.200) de informações

⁵² Aconselha-se a leitura da resenha do livro Sociedade de Esquina, de William Foote Whyte, escrita por Licia Valladares - e, se possível, a leitura do próprio autor. Com base na análise da obra, Valladares (2007), apresenta os dez princípios da observação participante, nomeados pela antropóloga de “mandamentos”, em uma clara analogia à referência bíblica do Antigo Testamento. Nesse sentido, o livro de Whyte é identificado como um manual obrigatório e incontornável para todos(as) que pretendem utilizar essa técnica n pesquisa social qualitativa.

⁵³ Conforme explica Tura (2003, p.191), as notas registradas no diário de campo são um recurso imprescindível, uma vez que são “realizadas primordialmente como uma forma de entendimento do que se passa no campo de investigação, numa tentativa de elaboração pessoal do que observa ou como uma estratégia de reunir questões e estabelecer o que se irá mais atentamente focalizar e os novos procedimentos que serão adotados.

registradas, seja nas notas de campo, fotografias, vídeos ou qualquer outro tipo de documento que tenha sido cedido pelos sujeitos durante o trabalho de campo.

A “extensão da participação” (PFAFF, 2013, p. 258), isto é, o grau de envolvimento, abertura e aceitação que a presença do pesquisador recebe pelo grupo investigado, dependerá, além de suas características pessoais (sexo, idade, pertencimento étnico-racial), do comportamento que este apresenta em campo, bem como das relações de qualidade que desenvolve no contato com os membros do grupo. Segundo Valladares (2007, p.154): “uma autoanálise faz-se, portanto, necessária e convém ser inserida na própria história da pesquisa”.

Para Pfaff (2013, p.258), os limites da participação do pesquisador em campo, durante o trabalho etnográfico são determinados, em grande medida, pelo contexto social investigado e as regras implícitas que orientam as relações dos sujeitos e atores que dele participam. Em alguns espaços não institucionalizados, por exemplo, o(a) pesquisador(a) provavelmente “poderá permanecer incógnito” por um período relativamente maior de tempo. Sem ter sua identidade real publicizada, este obtém um acesso privilegiado à aspectos da ação cotidiana, que nem sempre são revelados de maneira natural pelos sujeitos quando os mesmos se descobrem objeto de inspeção por um(a) estrangeiro(a).

No espaço escolar, de acordo com Pfaff (2013), dificilmente a condição de anonimato se mantém ou é aceita pelos atores nesse contexto, já que, no momento em que a entrada no campo se efetiva, é preciso que o(a) pesquisador(a) se explique imediatamente para os seus sujeitos. O lugar que o(a) pesquisador(a) recebe no cotidiano escolar, segundo Carvalho (2003), dependerá da forma como sua presença é elaborada pela comunidade, isto é, aluno(a)s, professore(a)s e os demais profissionais que compõem o corpo pedagógico e administrativo da instituição.

3.4. GRUPOS DE DISCUSSÃO

Como método de pesquisa, os grupos de discussão passaram a ser utilizados a partir da década de 80 do século XX, especialmente em investigações sobre juventude⁵⁴. Há muito, estudos clássicos sobre jovens, sobretudo aqueles desenvolvidos no campo da sociologia e psicologia, já definiam os grupos de pares (*peer group*) como um espaço potente para a “formação e articulação de experiências típicas da fase juvenil” (WELLER, 2013, p. 57). Na

⁵⁴A título de informação, citamos a investigação coordenada por Ralf Bohnsack na década de 1980 sobre adolescentes em diferentes *milieux*. Nela, empregou-se grupos de discussão com grupo de jovens de distintas origens educacionais, idade e gênero, de uma pequena cidade no norte da Bavária (BOHNSACK, 2014; 2017).

presença de iguais, os/as jovens se sentem mais à vontade para trabalhar as “experiências vividas no [seu] meio social, as experiências de desintegração e exclusão” (WELLER, 2006, p.206).

No contexto germânico, os grupos de discussão começam a ser utilizados nos anos 50 do século passado, especialmente por pesquisadores do Instituto Frankfurt de Pesquisa Social (BOHNSACK, 2004; WELLER, 2018). Segundo Weller (2006, p.244), o ponto de partida se deu a partir de um estudo desenvolvido por Friedrich Pollok⁵⁵, que entre os anos de 1950 e 1951, realizou “grupos de discussão com 1.800 pessoas de diferentes classes sociais”. Segundo Bohnsack (2004), sob a direção de Theodor Adorno e Max Horkheimer, os investigadores frankfurtianos partilhavam o entendimento de que processos interativos e de conversação entre estranhos poderiam tornar-se espaços propícios para a narração e o desenvolvimento mais aprofundado de um ponto de vista. No contato com o outro, que evidentemente não conhece, o sujeito de sente compelido a legitimar e ter suas opiniões, atitudes e valores validados.

Tal como afirma Weller (2019, p.05), o mesmo viés psicanalítico, que orientou a abordagem espanhola de análise dos grupos de discussão, na perspectiva de Jesús Ibañez⁵⁶, também predominava entre os integrantes da Escola de Frankfurt. Ademais, a ênfase estava em revelar “os mecanismos de defesa e de racionalização dos discursos, bem como do que permanece oculto ou encoberto” no que é dito.

O problema que deu origem às críticas recebidas pelos pesquisadores frankfurtianos, com relação a prática de isolamento individual das opiniões dos entrevistados (BOHNSACK, 2004), foi retomado na década de 1960 pelo sociólogo alemão Werner Mangold que em sua tese de doutorado, realizou uma “análise das pesquisas empíricas e dos procedimentos metodológicos empregados pela Escola de Frankfurt, apontando, no entanto, uma perspectiva que se distancia da vertente psicanalítica” (WELLER, 2019, p.06). Mangold desenvolveu o conceito de *opinião de grupo* em oposição crítica ao modo como os “depoimentos coletados em entrevistas grupais eram analisados” (loc.cit) pelos procedimentos metodológicos utilizados pela Escola de Frankfurt.

Ainda de acordo com Weller (2006), Werner Mangold deu um novo sentido ao método dos grupos de discussão, ao transformá-lo em uma ferramenta que possibilita a investigação de

⁵⁵ Friedrich Pollock (1894-1970) foi um cientista social, filósofo, economista marxista alemão e membro da Escola de Frankfurt. Para mais informações sobre os trabalhos de Friedrich Pollock, conferir Rugitsky (2017).

⁵⁶ Trata-se aqui da vertente espanhola representada por Jesús Ibañez, Ángel de Lucas e Alfonso Ortí. De acordo com Weller (2019, p.4), estes pesquisadores, que integravam a Escola Qualitativa de Madrid, foram responsáveis “pela refundação teórica dos grupos de discussão”, ancorados, sobretudo, em abordagens críticas oriundas da psicanálise.

opiniões coletivas. Porém, a mentalidade analítica estabelecida como princípio estava orientada para a compreensão de que as opiniões de grupo deveriam ser entendidas como produto da interação coletiva e não como a soma de opiniões individuais. Na verdade, essas opiniões já estariam formadas entre os membros desse coletivo particular antes mesmo da realização do grupo. Em outras palavras:

As opiniões de grupo (*Gruppenmeinungen*) não são formuladas, mas apenas atualizadas no momento da entrevista. Em outras palavras: as opiniões trazidas pelo grupo não podem ser vistas como tentativa de ordenação ou como resultado de uma influência mútua no momento da entrevista. Essas posições refletem acima de tudo as orientações coletivas ou as visões de mundo do grupo social ao qual o entrevistado pertence (WELLER, 2006, p.245).

Embora as evidências empíricas identificadas por Werner Mangold não tenham contribuído diretamente para a teorização da abordagem posterior realizada sobre grupo de discussão, e também a mais recente na Alemanha, desenvolvida por Ralf Bohnsack (WELLER, 2019), as reflexões trazidas por Mangold sobre o conceito de opiniões de grupo abriram caminho para investigação de outro aspecto por meio dos grupos de discussão, a saber seja: “das orientações coletivas oriundas do contexto social dos indivíduos que participam de uma pesquisa” (WELLER, 2006, p.45).

Foi apenas no final da década de 1980, que os grupos de discussão receberam um tratamento teórico-metodológico ancorado centralmente na Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim, como também em outras vertentes tais como a Etnometodologia, Fenomenologia Social e Interacionismo Simbólico, por Ralf Bohnsack⁵⁷.

Na concepção bohnsaquiana, os grupos de discussão são entendidos como um instrumento que possibilita o acesso às orientações coletivas ou visões de mundo presentes em um grupo social. As participantes da pesquisa não serão apenas detentoras de opiniões, antes, assumem o lugar de “representantes do meio social em que vivem” (BOHNSACK; WELLER, 2013, p.57). Nos grupos de discussão, se desenvolvem os processos comunicativos que remetem a um contexto existencial compartilhado, que nos permitem reconstruir os modelos, centros de experiências comuns ou os espaços de experiências conjuntivas (MANNHEIM,

⁵⁷Conforme explica Bohnsack (2004), para que um procedimento em pesquisa social empírica alcance a qualidade de método, ele precisa está ancorado em modelos teóricos que lhe confirmam sustentação epistemológica. No que toca aos grupos de discussão: “é necessário que os processos interativos, discursivos e coletivos que estão por detrás das opiniões, das representações e dos significados elaborados pelos sujeitos sejam metodologicamente reconhecidos e analisados à luz de um modelo teórico” (WELLER, 2006, p.244).

1982) dos sujeitos, no caso dessa pesquisa, das jovens estudantes do ensino médio diurno e noturno.

Retomando alguns apontamentos de Mannheim (1950, p.260), no contexto de sua Sociologia do Conhecimento, é importante esclarecer que sujeitos posicionados diferentemente na estrutura social, tendem a não compartilhar o mesmo campo discursivo, já que o conteúdo e a forma de suas perspectivas e produtos de pensamento são condicionados por condições de vida e existenciais dessemelhantes. Para o sociólogo, nas discussões ocorridas entre participantes social e intelectualmente heterogêneos, um mesmo objeto tem significados diferentes, porque emergem de quadros de referências também distintos. Nesse caso, não há uma interpretação comum ou a construção de um entendimento coletivo imediato sobre as experiências que estão sendo narradas. Na mesma linha, Weller (2006, p.58) afirma que quando realizados com pessoas do mesmo meio social e que partilham experiências em comum, os grupos de discussão “reproduzem estruturas sociais ou processos comunicativos nos quais é possível identificar um determinado modelo de comunicação”.

Antes de ir a campo, todo pesquisador elabora seus instrumentos de pesquisa. A construção desses instrumentos segue certo ritual já celebrado entre investigadores mais experientes e que, por conta disso, nos fornecem pistas e orientações de como proceder na elaboração destes apetrechos, antes mesmo da inserção no lócus empírico e do contato com os sujeitos da investigação. No caso dos grupos de discussão, são dois os materiais que acompanham os entrevistadores quando estes se dirigem a campo: o tópico-guia e o questionário para a construção do perfil dos participantes. O tópico-guia não se trata de um roteiro elaborado a partir do esquema pergunta-resposta, tampouco apresenta uma estrutura rígida que nos obriga a segui-lo, como se fosse uma camisa de força⁵⁸.

O tópico-guia é composto por blocos temáticos que abrigam dois tipos de questões: amplas e subjacentes. As primeiras representam a questão inicial de cada bloco e, as segundas, são realizadas caso os participantes não desenvolvam durante a discussão os temas que a pergunta de entrada deveria provocar. Cada bloco temático corresponde a um conjunto de objetivos que estão diretamente vinculados com os propósitos da investigação. É provável, e isso normalmente acontece, que os integrantes do grupo proponham espontaneamente a discussão de assuntos e pontos que não estavam previstos no tópico-guia ou discutam temas no

⁵⁸ O termo não é de minha autoria. Tomei emprestado de Wivian Weller, que em uma de suas aulas na disciplina Seminário de Pesquisa, o utilizou para se referir à compreensão comum e, por vezes equivocada, de que o tópico-guia é um roteiro de perguntas que deve ser seguido à risca.

início que só seriam introduzidos em passagens seguintes. Nesse momento a formação do pesquisador é colocada a prova, ele precisa manter uma postura de vigilância sobre a própria prática o que requer certa “fidelidade” com as recomendações e pressupostos metodológicos que orientam a execução da técnica. Em outras palavras, e para citar Bourdieu (2008), se trata do exercício constante do agir reflexivo durante o trabalho de campo.

Como todo o procedimento de condução de entrevistas, os grupos de discussão também contam com certos critérios em termos de organização para que se tornem operacionalizáveis. De acordo com Bohnsack e Weller (2013, p.61), um grupo de discussão é constituído de três momentos: a fase da pergunta inicial dirigida aos participantes do grupo; sessão de perguntas imanentes com o “objetivo de aprofundar ou esclarecer dúvidas sobre aspectos discutidos” e em uma terceira etapa “o entrevistador pode dirigir perguntas ao grupo sobre temas que até [o momento] não foram discutidos e que se apresentam como relevantes para a pesquisa”.

Weller (2006, p.249) acrescenta algumas recomendações práticas que podem ser úteis no momento de realização do grupo:

- 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;
- 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;
- 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 grupo⁵⁹.

Outro aspecto que caberia também acrescentar se refere a pergunta inicial. Weller (2006) recomenda que a pergunta introdutória deve ser a mesma para todos os grupos. Isto porque, no momento da análise das passagens, objetiva-se a comparação do que foi dito, não só em nível de conteúdo, mas também da forma como o discurso foi construído coletivamente pelos participantes dos diferentes grupos. É interessante lembrar que as perguntas dirigidas ao grupo devem fomentar discussões voltadas para o “como”, ou seja, “que levem à narração de determinadas experiências e não somente à descrição de fatos” (WELLER, 2013, p. 56), por conta disso, deve-se evitar ao máximo questões que iniciem com “por quê” ou “o que”.

⁵⁹ Damasco (2014) recomenda que o (a) pesquisador (a) incorpore na prática de campo o que ela chama de técnicas defensivas e protetoras, estas permitem que o pesquisador não interatue com os pesquisadores e conserve seu papel de ouvinte: a saber baixar os olhos para não manter contato visual com as jovens e evitar a emissão de expressões como “uhum” e “aham”, é primordial que o (a) pesquisador (a) seja um observador neutro no grupo, qualquer expressão indevida pode fazê-lo entrar no turno das falas direcionando assim o rumo da discussão.

Essas recomendações não são gratuitas, muito menos se tratam de um exagero ao rigor metodológico. Uma vez que o objetivo maior dos grupos de discussão é a obtenção de dados que nos permitam a reconstrução dos diferentes meios sociais e do *habitus* coletivo, passagens narrativas são de extrema relevância, porque são nelas que o conhecimento atóricico ou implícito, isto é, o quadro de orientação que norteia as ações dos sujeitos, encontra-se representado de forma detalhada (BOHNSACK,2014).

3.5. MÉTODO DOCUMENTÁRIO DE INTERPRETAÇÃO

O Método Documentário de Interpretação foi inicialmente proposto pelo sociólogo Karl Mannheim. Trata-se, segundo Bohnsack e Weller (2013), de “um método ou um caminho para a indicialidade dos espaços sociais e compreensão das visões de mundo de um determinado grupo” (BOHNSACK; WELLER, 2013, p.68). As visões de mundo emanam das ações práticas dos sujeitos e pertencem, segundo Weller (2005b), ao campo que Mannheim denominou como sendo o do conhecimento atóricico.

O conhecimento atóricico localiza-se nas dimensões pré-teóricas, no nível da existência cotidiana e constitui as práticas e ações dos sujeitos em um determinado contexto (TAVARES, 2012). Segundo Bohnsack e Weller (2013), o conhecimento dos atores sociais permanece como a base empírica da investigação. Tal princípio requer do/a pesquisador/a uma postura específica de diferenciação “entre o conhecimento reflexivo e teórico dos atores versus o conhecimento prático e incorporado”, este último é àquele que Mannheim define como sendo o conhecimento atóricico; um conhecimento implícito que orienta a ação dos sujeitos no cotidiano da vida social. Logo, a “compreensão das visões de mundo e das orientações coletivas de um grupo só é possível através da explicação e da conceituação teórica desse conhecimento atóricico” (WELLER, 2005, p.262).

Nesta perspectiva, pode-se afirmar que:

a interpretação documentária não parte de teorias ou metodologias previamente elaboradas, pois a interpretação se desenvolve de forma refletida durante o processo da pesquisa, não se caracterizando pela elaboração prévia de hipóteses ou pela comprovação destas no processo de interpretação. (ZARDO, 2012, p. 129).

Conforme também explica Bassalo (2012), o percurso metodológico do Método Documentário não é delineado, a priori, por premissas teóricas, já que as visões de mundo, categoria central de análise, emanam do material empírico e não de quadros teóricos pré-

determinados. Tendo como um dos seus princípios à assertiva de que a conceitualização teórica não se inicia com a ciência, mas é construída no âmbito da experiência empírica, a interpretação documentária nos permite ir na contramão de práticas de pesquisa ainda frequentes em que discursos e/ou referências teóricas antecedem e articulam-se aos objetos de estudos.

Na década de 80 do século passado, Ralf Bohnsack, o retomou e atualizou, transformando-o em um “instrumento de análise para a pesquisa social empírica de caráter reconstrutivo” (WELLER, 2005, p.268). Este método, de acordo com Weller et al (2012), pode ser utilizado para a compreensão tanto dos produtos culturais privilegiados quanto das ações cotidianas dos sujeitos, já que auxilia na investigação de grupos e indivíduos que estejam inseridos em contextos sociais que o/a pesquisador/a desconhece, possibilitando assim, o acesso às visões de mundo, ações e formas de entendimento do conjunto de experiências vivenciadas no cotidiano (WELLER,2005) e, principalmente por constituir-se num procedimento de análise de fenômenos culturais não mensuráveis e desvalorizados pela tradição de pesquisa social.

No Método Documentário, a análise dos dados é realizada em quatro etapas: interpretação formulada, interpretação refletida, análise comparativa e construção de tipos (BOHNSACK; WELLER, 2013; WELLER, 2005); etapas estas que possibilitam a apreensão das metáforas de foco e o acesso às orientações das práticas dos/as participantes da pesquisa.

A interpretação formulada, segundo Weller e Otte (2014, p.328), busca “desconstruir o sentido imanente, ou seja, aquilo que compreendemos de forma imediata”, nesta etapa o investigador irá identificar e organizar os tópicos presentes no decorrer do grupo, isto é, trata-se da estruturação temática que se refere a decodificação e formulação da estrutura tópica das discussões em cada passagem. Ainda de acordo com Weller (2018, p.11), o/a pesquisador/a “descreve o que foi dito pelos informantes, trazendo o conteúdo dessas falas para uma linguagem que também poderá ser compreendida por aqueles que não pertencem ao meio social pesquisado”, eximindo-se de comentários.

Já a interpretação refletida, demanda uma “observação de segunda ordem”, na qual o pesquisador realiza suas interpretações, podendo recorrer ao conhecimento teórico e empírico adquirido sobre o meio pesquisado” (BOHNSACK; WELLER, 2013, p.82), além disso, a interpretação refletida ocupa-se da análise semântica, verificando a forma “como um tema ou problema foi elaborado assim como os respectivos quadros de referência ou modelos de orientação a partir dos quais os sujeitos construíram coletivamente o discurso e interagiram entre si”. Em outros termos:

Durante a interpretação refletida, quer dizer, no processo de explicação de uma norma, de um modelo ou quadro de orientação, o pesquisador busca analisar não somente

questões temáticas que possam parecer interessantes, mas também padrões homólogos ou aspectos típicos do meio social (WELLER, 2018, p.12)

A interpretação se refere, de acordo com Weller (2005b), a explicação teórica da ação prática no sentido de sustar as informações sobre atitudes, *habitus* e padrões de orientação da prática, documentadas a partir dos sujeitos da investigação, questionando-as e buscando sua interpretação. Esta pressupõe uma explicação teórico-conceitual do conhecimento atóricico e do conhecimento metafórico (BOHNSACK; WELLER, 2013). Neste sentido, os/as pesquisadores/as que adotam o método documentário em suas interpretações não partem do pressuposto que sabem mais do que os sujeitos da pesquisa, “mas da perspectiva de que, na realidade, eles mesmos não sabem o que e o quanto sabem” (BOHNSACK; WELLER, 2013, p.73).

O trabalho do investigador, no caso, é encontrar uma forma de acesso ao conhecimento implícito do sujeito, explicitá-lo e defini-lo teoricamente. Logo, o Método Documentário permitirá a aproximação e a teorização da singularidade e especificidade das experiências concretas vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa, contextualizadas em seus tempos e espaços.

Ainda com relação a interpretação refletida, o primeiro momento de análise é “dedicado à reconstrução da organização do discurso e à análise da interação entre os participantes, por exemplo a forma como referem-se uns aos outros ou umas às outras, a dramaturgia e a densidade do discurso” (BOHNSACK; WELLER, 2013, p. 82). Em outras palavras: se analisa o discurso construído a partir do ponto de vista organizacional e dramático.

A análise comparativa, segundo Weller (2018, p.12) funciona como uma forma de controle metodológico das afirmações realizadas pelo pesquisador. Uma vez que não é possível excluir “o conhecimento e as experiências adquiridas ao longo da vida” durante o processo de análise, é preciso que se exerça uma vigilância sobre as posições teóricas e generalizações realizadas pelo investigador para que não surjam vieses ou distorções durante a interpretação. Além disso, a comparação cumpre nessa etapa outra funcionalidade: a de auxiliar na construção de tipos que “servirão como base para a elaboração de uma tipologia numa etapa posterior” (loc.cit)

Conforme escrevem Bohnsack e Weller (2013, p.83), os tipos podem ser estabelecidos quando constatamos, por meio da análise comparativa de distintos grupos, um modelo de orientação que se repete, ou “quando encontramos diferente [padrões] de orientação ou estratégias de enfrentamento de uma determinada situação”. Um tipo é construído tomando como base unicamente o conhecimento implícito ou atóricico dos atores e não um sistema de regras (WELLER, 2018) localizado fora de seu estoque de conhecimento.

4. AS TRILHAS DO PERCURSO DE CAMPO

4.1. CRITÉRIOS PARA A ESCOLHA DAS REGIÕES ADMINISTRATIVAS TAGUATINGA E CEILÂNDIA

Em meados do mês de janeiro de 2019, dei início à construção dos critérios que orientariam a escolha das duas regiões administrativas onde o trabalho de campo seria efetivado. Enquanto uma estudante de mestrado recém chegada na capital do país, precisei me familiarizar com a organização político-administrativa do Distrito Federal. Para tanto, me apoiei na leitura de documentos publicados por órgãos governamentais responsáveis pelo planejamento, pesquisas e estudos socioeconômicos sobre essa unidade federativa. Nesse sentido, duas foram as bases que nortearam a consulta dos critérios elaborados para a definição do lócus da investigação: os relatórios da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD)⁶⁰ e os indicadores e estatísticas educacionais divulgados pelo Censo Escolar do Distrito Federal⁶¹, em especial, os dados publicados no ano de 2018.

Com base no objeto de estudo e temas principais da investigação, foram construídos, a princípio, 6 (seis) critérios para a seleção das regiões onde a pesquisa seria realizada, a saber: **1)** maior número de matrículas no Ensino Médio; **2)** maior número de turmas de Ensino Médio; **3)** maior número de turmas de 3º ano; **4)** maior número de matrículas no Ensino Médio noturno; **5)** maior número de matrículas no 3º ano do Ensino Médio noturno e **6)** maior quantidade de escolas que ofertassem Ensino Médio noturno regular. Este último critério foi pensado e sugerido por minha orientadora, que disponibilizou uma lista atualizada com o levantamento das unidades escolares que ainda ofertavam o ensino médio noturno no Distrito Federal, na modalidade regular. A preocupação em encontrar escolas de ensino médio com este tipo de oferta e em funcionamento no turno da noite, esteve presente nesta fase exploratória e de sondagem da realidade escolar no DF.

Quanto aos três primeiros critérios, a região de Ceilândia (RAIX) preencheu a primeira colocação na classificação final dos dados, construída para um melhor tratamento e visualização das informações encontradas. Segundo os dados do Censo Escolar de 2018, Ceilândia detinha

⁶⁰ A PDAD se trata de um estudo bianual realizado pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN).

⁶¹ O Censo Escolar é instrumento de sondagem das informações estatísticas sobre a Educação Básica, publicado anualmente pela Gerência de Disseminação das Informações Estatísticas Educacionais da Secretaria de Educação do Estado do Distrito Federal (SEEDF).

um quantitativo de 12.934 matrículas no ensino médio, 373 turmas de ensino médio e 95 turmas de 3º ano⁶². Abaixo, a tabela 01 apresenta com maiores detalhes a quantidade total de matrículas e turmas, por região administrativa:

Tabela 1 - Número de turmas e matrículas do Ensino médio, por série, segundo Região Administrativa

RA	1º ANO		2º ANO		3º ANO		TOTAL	
	Matrícula s	Turma s	Matrícula s	Turma s	Matrícula s	Turma s	Matrícula s	Turma s
Brasília	2.458	80	2.233	67	1.942	57	6.633	204
Gama	2.958	92	1.866	57	1.629	52	6.453	201
Taguatinga	3.568	98	2.953	81	2.514	67	9.035	246
Brazlândia	1.263	40	853	28	629	20	2.745	88
Sobradinho	1.556	42	1.066	33	864	27	3.486	102
Planaltina	2.312	74	2.051	62	1.568	48	5.931	184
Paranoá	1.650	44	1.345	37	1.013	30	4.008	111
Núcleo Bandeirantes	373	10	352	9	324	9	1.049	28
Ceilândia	5.464	160	4.147	118	3.23	95	12.934	373
Guará	1.348	36	895	25	741	21	2.984	82
Sobradinho	245	7	238	7	197	6	680	20
Cruzeiro	2.270	64	1.591	44	1.312	38	5.173	146
Samambaia	1.701	53	1.270	41	1.049	32	4.020	126
Santa Maria	1.479	44	1.141	32	994	29	3.614	105
São Sebastião	1.665	59	1.352	46	1.197	38	4.214	143
Recanto das Emas	226	6	88	3	102	3	416	12
Lago Sul	424	20	369	13	333	13	1.126	46
Riacho Fundo	223	7	148	5	119	5	490	17
Lago Norte	260	8	151	5	104	4	515	17
Candangolândia	464	17	314	10	294	10	1.072	37
Riacho Fundo II	81	2	75	2	58	2	214	6
SCIA	364	11	276	9	228	6	868	26
Sobradinho II	64	2	45	2	45	2	154	6
Fercal	2.458	80	2.233	67	1.942	57	6.633	204
TOTAL	32.416	976	24.819	736	20.579	614	77.814	2.326

Fonte: Censo Escola 2018 – SE/DF

Com relação ao quarto e quinto critério, conforme nos mostra a tabela 02, Ceilândia ficou em segundo lugar, atrás da região do Paranoá. Essa RA contava com 1.111 matrículas no ensino médio noturno, concentrando no 3º ano um total de 317 matrículas. Ceilândia, por outro

⁶² Ceilândia também é a região com o maior número de escolas, 5 (cinco), com oferta de ensino médio regular no noturno.

lado, possui 839 e 278 registros de matrícula, respectivamente. Mesmo com uma vantagem numérica mínima com relação à Ceilândia, Paranoá ocupou as últimas colocações em todos os critérios anteriores (Cf. tabela 01):

Tabela 2 – Matrículas do ensino médio, por turno, segundo região administrativa

RA	1º ANO		2º ANO		3º ANO		TOTAL	
	Diurno	Noturno	Diurno	Noturno	Diurno	Noturno	Diurno	Noturno
Brasília	2.420	38	2.209	24	1.927	15	6.556	77
Gama	2.837	121	1.770	96	1.509	120	6.116	337
Taguatinga	3.449	119	2.843	110	2.391	123	8.683	352
Brazlândia	1.223	40	826	27	606	23	2.655	90
Sobradinho	1.471	85	1.032	34	835	29	3.338	148
Planaltina	2.112	200	1.914	137	1.465	103	5.491	440
Paranoá	1.189	461	1.012	333	696	317	2.897	1.111
Núcleo Bandeirantes	373	-	352	-	324	-	1.049	-
Ceilândia	5.157	307	3.893	254	3.045	278	12.095	839
Guará	1.303	45	860	35	713	28	2.876	108
Sobradinho	245	-	238	-	197	-	680	-
Cruzeiro	2.102	168	1.449	142	1.181	131	4.732	441
Samambaia	1.568	133	1.169	101	940	109	3.677	343
Santa Maria	1.309	170	965	176	821	173	3.095	519
São Sebastião	1.534	131	1.233	119	1.073	124	3.840	374
Recanto das Emas	226	-	88	-	102	-	416	-
Lago Sul	372	52	292	77	258	75	922	204
Riacho Fundo	180	43	113	35	104	15	397	93
Lago Norte	225	35	133	18	89	15	447	68
Candangolândia	423	41	280	34	259	35	962	110
Riacho Fundo II	-	81	-	75	-	58	-	214
SCIA	364	-	276	-	228	-	868	-
Sobradinho II	-	64	-	45	-	45	-	154
Fercal	30.082	2.334	22.947	18.872	18.763	1.816	71.792	6.022
TOTAL	2.420	38	2.209	24	1.927	15	6.556	77

Fonte: Censo Escola 2018 – SE/DF

A segunda região selecionada foi Taguatinga. Embora a região tenha preenchido 3 (três)⁶³ dos 6 (seis) critérios, outras 3 (três) RAs também se destacaram por atender a dois critérios importantes (nº 5 e nº 6, respectivamente), quais sejam: Paranoá, São Sebastião e Samambaia. Diante disso, foi criado um último critério, considerado de decisão: renda per capita e nível de escolaridade da população.

⁶³ Número de matrículas no ensino médio (9.035), número de turmas de ensino médio (246) e número de turmas de 3º ano (67).

A ideia inicial envolvendo a comparação consistia em escolher duas RAs, caracterizadas por seu grau de desenvolvimento, um menor e outro maior. Tendo em vista as particularidades socioeconômicas e demográficas de Ceilândia, que a classificam como pouco desenvolvida com relação às demais regiões, com uma população predominantemente pobre e com níveis de escolaridade baixos⁶⁴, o critério de decisão foi criado com a intenção de identificar qual, entre as 4 RAs (Taguatinga, Paranoá, São Sebastião e Samambaia) apresentava maior renda per capita e nível de escolaridade da população.

Com base nos dados da PDAD 2018, uma nova síntese classificatória foi elaborada. Taguatinga (RAIII) ficou em primeiro lugar, tanto no valor da renda per capita (R\$ 1.998,14) quanto no grau de escolaridade da população, a maioria dos habitantes que residem na RA possui o ensino médio completo (56,7%). Nas outras regiões administrativas, a renda per capita não chega a dois salários mínimos⁶⁵, além do mais, a porcentagem de pessoas que concluíram o ensino médio não ultrapassa a taxa dos 40%.⁶⁶

A escolha das regiões administrativas ainda se justifica por lacunas encontradas nas produções acadêmicas sobre a juventude que frequenta as escolas de ensino médio nas duas RAs. O levantamento inicial realizado com o intuito de construir um estado do conhecimento sobre o tema (Cf. capítulo introdutório), mostrou que do total de trabalhos localizados no campo da Educação, apenas as dissertações de Valverde (2008) e Silva (2009) tiveram como *locus* de pesquisa as duas regiões. No entanto, seus trabalhos de campo ocorreram em épocas distintas, as orientações coletivas dos jovens de cada RA são analisadas separadamente, devido à particularidade dos objetos que estiveram sob o foco do olhar investigativo; ademais, não há o estabelecimento de um horizonte comparativo que permita traçar relações entre os espaços de experiência em que são formadas as visões de mundo das estudantes de ambas as RAs.

Uma vez que as razões e critérios para a escolha das duas regiões foram apresentados, torna-se pertinente uma breve exposição de seus históricos. Os tópicos a seguir, respondem a esse objetivo.

4.1.1. A região de Taguatinga – RA III

⁶⁴A população de Ceilândia concentra-se na categoria dos que têm o nível fundamental incompleto (38,11%). Ademais, a renda per capita média mensal é de R\$ 718,40, em valores absolutos. Cf. o relatório Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio – PDAD 2018.

⁶⁵ Paranoá, São Sebastião e Samambaia apresentam as seguintes rendas per capita, respectivamente: R\$826,4, R\$ 1.359,6 e R\$992,4.

⁶⁶ Para cada uma das regiões, os percentuais correspondentes ao nível médio completo são, na devida ordem: 33,8%, 31,3% e 35,7%.

Taguatinga foi fundada em 05 de junho de 1958⁶⁷. A região surgiu devido ao intenso fluxo migratório que a construção de Brasília gerou. Na época de sua construção, a nova capital do país converteu-se em um grande polo de atração migratória. A chegada de trabalhadores oriundos de várias partes do país, motivados principalmente pela busca de emprego e uma vida melhor, contribuiu para uma dinâmica espacial marcada pelo rápido crescimento demográfico (ARAUJO; ANDRADRE; ROBERTO, 2018).

Durante os anos de construção, os assentamentos destinados para abrigar os operários envolvidos na grande obra, apresentavam uma alta densidade populacional, não dando conta da grande massa de imigrantes que chegava para tentar a vida na futura capital (CODEPLAN, 2018); as invasões começaram a se multiplicar e o governo, para evitar a proliferação de favelas em torno do Plano Piloto e, assim, “preservar a integridade do desenho fixo da nova capital brasileira” (ARAUJO; ANDRADRE; ROBERTO, 2018, p.03), inicia um rápido processo de desativação e remoção dos acampamentos de obras. Os candangos⁶⁸ foram transferidos para “expansões de pequenos núcleos urbanos já existentes em Taguatinga” (OLIVEIRA, 2008, p.63).

O processo de remoção inicial se deu antes mesmo da inauguração de Brasília, no ano de 1958 com a retirada dos moradores da favela Sara Kubitschek, localizada ao longo da Rodovia Brasília-Anápolis, para a recém criada Cidade Satélite, denominada Taguatinga, seguindo essa lógica de remoção durante toda década de 60 e intensificando sua ação na década seguinte à inauguração da Capital Federal (OLIVEIRA, 2008, p.62).

Hoje, aos 62 anos, a RA é considerada o maior polo comercial e a “capital econômica do DF”⁶⁹. Ao visitar Taguatinga, é possível perceber a movimentação acelerada, tal qual a de uma metrópole. A Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD, 2018) aponta que a população urbana desta região é de 205.670 mil habitantes, sendo que, desse total, 100.584 mil (27,85%) são pessoas jovens. Com relação ao seu território, a RA se divide em Setor de Chácaras, Setor de Mansões de Taguatinga, Taguatinga Centro, Norte e Sul e o Setor M Norte, com uma área equivalente à 121,3 km².

4.1.2. A região de Ceilândia – RA IX

⁶⁷ No entanto, Taguatinga teve sua criação oficializada somente em 10 de dezembro de 1964, por meio da Lei n°. 4.545 (CODEPLAN, 2018).

⁶⁸ A palavra “candango” tornou-se sinônimo de pioneiro, desbravador, brasileiro comum e operário de Brasília (CODEPLAN, 2018).

⁶⁹Cf. a matéria publicada no jornal Correio Brasiliense: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2011/02/06/interna_cidadesdf,236261/autossuficiente-taguatinga-e-considerada-a-capital-economica-do-df.shtml>. acesso em 10 de outubro de 2019.

Segundo a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio (PDAD) 2018, Ceilândia é a região administrativa IX do Distrito Federal. Parte do seu território foi desmembrado de Taguatinga, ainda no início da década de 1970⁷⁰. A região surgiu em decorrência da chamada Campanha de Erradicação de Invasões – CEI, sigla que deu origem ao seu nome (PDAD, 2018). Esse projeto previa a transferências de famílias que residiam em ocupações irregulares no entorno no Plano Piloto para áreas mais afastadas do centro. Segundo informações encontradas no relatório da Codeplan (2018, p.09):

Em 27 de março de 1971, iniciou-se a transferência de aproximadamente 82.000 moradores das ocupações não regulares da Vila do IAPI, Vila Tenório, Vila Esperança, Vila Bernardo Sayão Colombo e Morro do Querosene, para os setores “M” e “N” ao norte de Taguatinga.

De acordo com Araújo, Andrade e Roberto (2018) à época da transferência, criou-se, igualmente, todo um trabalho publicitário de convencimento da população sobre a necessidade de saída dos conglomerados e assentamentos que não dispunham de uma infraestrutura básica que garantisse qualidade de vida para os moradores que ali habitavam. A campanha recebeu o slogan “a cidade é uma só” e tinha como propósito “sensibilizar a opinião pública e arrecadar colaborações para auxiliar as famílias removidas” (Ibid., p.03)⁷¹. Conforme explica Tavares (2009), a erradicação dessas ocupações, definidas como invasões pelo governo em exercício naquele período, eliminou as favelas do IAPI, as vilas Tenório, Esperança, Bernardo Saião e o Morro do Querosene, para a criação de Ceilândia.

Ceilândia possui uma área urbana de 230,3 Km² e, atualmente, está subdividida em treze setores: Ceilândia Centro, Ceilândia Sul, Ceilândia Norte, P. Sul, P. Norte, Setor “O”, Expansão do Setor “O”, QNQ, QNR, Setores de Indústria e de Materiais de Construção e parte do Inca (área rural da Região Administrativa), Setor Privê, Pôr do Sol e Sol Nascente⁷². Hoje, aos 48 anos de existência, Ceilândia é a maior RA do Distrito Federal, com cerca de 432.927 mil habitantes (CODEPLAN, 2018), concentrando uma população juvenil de 113.584 (28,20%) pessoas.

4.2. AS ESCOLAS NÍSIA FLORESTA E BERTHA LUTZ

⁷⁰ A Lei nº 49, de 25 de outubro de 1989 permitiu a criação da Região Administrativa de Ceilândia – RA IX.

⁷¹ De acordo com Araújo, Andrade e Roberto (2018), a campanha foi idealizada por Vera de Almeida, na época primeira dama do Distrito Federal.

⁷² Pôr do Sol e Sol Nascente são conhecidas como as duas maiores ocupações urbanas irregulares do país. Juntas, as duas ocupações possuem 78.912 moradores, segundo dados do IBGE. Cf. a matéria disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2013/09/28/interna_cidadesdf,390588/maior-favela-da-america-latina-sol-nascente-toma-posto-da-rocinha.shtml> acesso em 10 de outubro de 2019.

O trabalho de campo aconteceu em duas escolas públicas localizadas em Ceilândia e Taguatinga. Em ambas localidades, optamos por aquelas escolas que, além de ofertarem o ensino médio noturno regular, incluíssem em seu planejamento anual palestras, simulados e atividades direcionadas à preparação das estudantes para o ENEM e/ou vestibular tradicional. A definição do lócus da pesquisa também levou em conta a análise dos projetos pedagógicos das instituições e suas condições de localização. Em Taguatinga, decidimos selecionar uma escola situada próximo ao Centro, em uma área desenvolvida economicamente, com boa infraestrutura e organização espacial. Já em Ceilândia, a escola eleita localiza-se em uma região de contexto mais carente, caracterizada por alta vulnerabilidade sociodemográfica (CEPAL, 2002; JUNIOR, HOGAN, 2004) e ausência de serviços públicos básicos, como policiamento regular e limpeza urbana.

Quando iniciei o processo de negociação e entrada nas duas escolas selecionadas, uma das condições acordadas com os(as) coordenadores(as) pedagógicos e os diretores(as), dizia respeito ao comprometimento ético de manter em sigilo o nome de ambas as instituições, bem como informações retiradas do PPP (Projeto Político Pedagógico) que pudessem revelar qualquer aspecto que acusassem suas identidades. O elemento do anonimato também havia sido incorporado na escrita do projeto submetido à avaliação do Comitê de Pesquisa que compõe a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE). Nas reuniões e conversas com a gestão dos dois centros de ensino, procurei esclarecer que o foco da pesquisa não era a instituição, seu modo de funcionamento ou a avaliação sobre a qualidade do ensino oferecido aos(às) jovens.

Ainda que a observação do cotidiano escolar tenha sido um procedimento-chave no contexto do trabalho de campo, me possibilitando construir estratégias metodologicamente mais seguras no momento de pensar a constituição dos grupos a serem entrevistados, o olhar que eu dirigi para o espaço da escola e para as relações ali construídas, estava mais interessado em registrar o *modus operandi* das estudantes, suas formas de organização grupal, vínculos de amizade, intercursos e processos de interação vivenciados no contato com professores(as) e colegas. Nesse sentido, fragilidades de ordem institucional não estavam sob a mira do olhar investigativo.

O contato semanal com as jovens produziu familiaridades, reduziu distâncias, se mostrou muito eficaz em gerar acordos voluntários de participação na pesquisa e serviu-me para estabelecer uma posição mais sólida entre as jovens e a equipe gestora das duas instituições. A observação nas escolas se estendeu de março a outubro de 2019. O trabalho de campo foi extensivo e relativamente longo, considerando os dois meses anteriores (janeiro e

fevereiro) em que estive empenhada na preparação dos documentos (Cf. Apêndices D e E) para a submissão da proposta de pesquisa junto à EAPE⁷³.

As visitas regulares nas duas escolas, ainda que semanais, permitiram conhecer, em primeira mão, as jovens e suas rotinas como estudantes. Meus esforços enquanto uma observadora participante, estiveram direcionados para a conquista de um lugar estável no cotidiano escolar. Eu intencionava me tornar, ao menos hipoteticamente, uma integrante autêntica daquele espaço. Virtual, porque enquanto observadora, entendo que desempenhei um papel em campo e, raramente estava inteiramente distraída ou envolta nas situações que se desenrolavam de maneira natural. Isto é, eu não agia com a habitual espontaneidade das jovens, embora costumasse fingir estar familiarizada com certas condutas.

Em campo, as interações com as estudantes foram amigáveis e a pesquisa recebeu uma boa receptividade entre elas. No entanto, precisei elaborar estratégias de aproximação que facilitassem o momento do convite para os grupos de discussão. Depois da segunda semana de observação nas duas escolas, estava confiante sobre como deveria proceder para que minha presença fosse estimada pelas meninas: reativei uma antiga conta no *Twitter* para adicioná-las e interagi virtualmente com elas, passei a escutar cantoras da música pop internacional, assunto bastante discutido pelas jovens na hora do intervalo, e ler histórias ficcionais em comunidades literárias na internet. O interesse que demonstrei por seus gostos e universo cultural, me transformou em alguém confiável, que merecia atenção e com quem valeria a pena construir vínculos.

No momento em que precisei criar pseudônimos para nomear as escolas onde a pesquisa aconteceu, considerei estes vínculos e alguns apontamentos resultantes das observações e da vivência como mediadora nos grupos de discussão com as jovens. Nesse sentido, a ideia de identificar as escolas com o nome de figuras históricas do ativismo em prol do direito das mulheres, nasceu da própria experiência em campo.

A título de exemplo, nos blocos temáticos que tratavam sobre o movimento feminista, pude constatar um denso engajamento das jovens na discussão. Nos grupos realizados, tanto em Ceilândia como em Taguatinga, as passagens referentes ao tema tiveram duração média de 20 a 30 minutos. Além disso, o convívio direto com as jovens no cotidiano escolar revelou à forte adesão que o grupo de estudantes apresentava com relação às pautas defendidas pelo movimento de mulheres. Ao revistar a historiografia feminista no Brasil, identifiquei duas

⁷³ Deixo meus agradecimentos à colega Cilene Vilarins que me acompanhou na entrega dos documentos e orientou minha conduta durante todo o processo de negociação com o comitê científico da EAPE. Para alguém como eu, recém-chegada no Distrito Federal, essa ajuda e apoio significaram bastante.

figuras notáveis se sobressaíram na luta pela garantia dos direitos das mulheres no país: Nísia Floresta⁷⁴ e Bertha Lutz⁷⁵. Decidi, então, identificar as instituições pelo nome destas duas intelectuais feministas que enfrentaram, cada uma em seu tempo, o obscurantismo da ordem patriarcal vigente.

A primeira escola escolhida, **Nísia Floresta**, situa-se próximo à área central de Taguatinga. O perímetro no qual a instituição está localizada é cercado por residências e comércios diversos, o que acarreta diariamente um volumoso fluxo de pessoas e veículos nas proximidades do prédio. No ano de 2019, a escola dispunha de 2.455 estudantes matriculados, 2.223 no diurno e 232 no noturno. A instituição atendia 62 turmas de ensino médio, nas três séries, 28 turmas no matutino (2º e 3º ano), 28 turmas no vespertino (1º e 2º ano) e 06 no noturno (1º, 2º e 3º ano). Segundo dados do PPP, a unidade de ensino atende estudantes oriundo das regiões vizinhas, como Samambaia, Ceilândia, Riacho Fundo, Recanto das Emas e, também, cidades do entorno do DF, como Águas Lindas de Goiás.

A instituição dispõe de um amplo espaço físico e bem estruturado, contando com 28 salas de aula, todas equipadas com recursos audiovisuais; 04 laboratórios (física, química, biologia e informática); uma sala de reprografia; uma sala de coordenação; uma sala de orientação escolar; um auditório; três quadras de esporte; refeitório; cantina; uma biblioteca; uma sala de professores; duas guaritas; uma sala de recursos generalistas; um laboratório de inglês; uma sala de supervisão pedagógica e uma sala do disciplinar.

A segunda escola, o centro de ensino **Bertha Lutz**, está localizado na região Sul de Ceilândia. A instituição foi inaugurada em 1979, atendendo, inicialmente, alunos de 5º a 8º série do Ensino Fundamental. De acordo com o PPP da escola, entre os anos 2000 e 2001, a unidade educacional passou a ofertar exclusivamente vagas para o ensino médio nas

⁷⁴ Nísia Floresta foi uma das primeiras mulheres no Brasil a romper com os limites do espaço doméstico ao publicar texto em jornais de grande circulação e renome, numa época em que a presença intelectual feminina no mundo público era considerada uma afronta a todas as “boas” normas da moral (CASTRO; ALBERTON; EGGERT, 2010). O nome “Nísia Floresta” se trata, na verdade, do pseudônimo carregado por Dionísia Gonçalves Pinto, escritora e educadora de origem norte-rio-grandense. Nísia escreveu o livro *Direito das Mulheres e Injustiça dos Homens* (1832), obra que concedeu a ela o título de precursora do feminismo no Brasil. Nele, Nísia versa sobre os direitos das mulheres à instrução e ao trabalho, exigindo que estas sejam consideradas seres inteligentes e merecedoras de respeito da sociedade; além de apontar os preconceitos existentes contra o sexo feminino, a escritora desmitifica a ideia dominante da superioridade masculina, aponta a educação como o meio mais eficaz de promoção das mulheres, colocando em questionamento ‘as verdades’ estabelecidas pelas elites patriarcais da época (CASTRO; ALBERTON; EGGERT, 2010, DUARTE, 2015).

⁷⁵ A bióloga Bertha Lutz foi líder de um movimento que, na década de 1930, conseguiu significativos sucessos na conquista de direitos para as mulheres. Bertha presidiu a Federação Brasileira para o Progresso Feminino – FBPF, associação fundada em 1922 e tinha como um dos seus objetivos orientar os esforços das mulheres “no sentido de elevar-lhes o nível da cultura e tornar-lhe mais eficiente a atividade social, quer na vida doméstica quer na vida pública, intelectual e política” (SOHEIT, 2000, p.97). Bertha foi a segunda mulher a entrar para o serviço público no Brasil, liderou a luta pelo voto feminino no país e exerceu, ela própria, o direito de ser votada como deputada (SOUSA; SOMBRIO; LOPES, 2005).

modalidades regular e EJA. A instituição funciona em regime de semestralidade⁷⁶, atendendo um quantitativo de 1.650 estudantes, dos quais 1.098 estão matriculados no regular diurno (matutino e vespertino), 237 no regular noturno e 285 na EJA noturno. Ao todo, a escola dispõe de 32 turmas de EM, sendo 12 de 1º ano - vespertino; 12 de 2º ano - matutino (8), vespertino (2) e noturno (2); 8 de 3º ano - matutino (6) e noturno (2).

A estrutura física da instituição conta com 15 salas de aula; um auditório; uma quadra de esportes com cobertura; uma sala de serviços terceirizados; uma mecanografia; uma sala de Taekwondo; uma sala de supervisão; uma sala do administrativo; uma biblioteca; uma sala da coordenação; uma secretaria; uma sala de assistência; uma sala da direção; uma sala de recurso/SOE, que atua prestando atendimento individualizado aos estudantes que apresentam necessidades de acompanhamento indicados pelos docentes, pais ou laudo médico; uma copa; um laboratório de informática; dois estacionamentos, um para professores e outro para os estudantes (ou visitantes); seis banheiros, dois destinados para os professores e quatro para o corpo estudantil; e um depósito para material de expediente.

Os dias de frequência e observação nas duas instituições foram organizados da seguinte maneira: na escola Nísia Floresta, as visitas ocorreram às terças-feiras, no matutino, das 7h30 às 12h e, no noturno, das 19h às 22h. No centro de ensino Bertha Lutz, o trabalho aconteceu às quintas-feiras, respeitando os horários estabelecidos para os dois turnos.

Durante a estadia nas escolas foram realizados, além do trabalho etnográfico de observação, 16 grupos de discussão com jovens do sexo feminino matriculadas em turmas do 3º ano do ensino médio. No quadro 06, estão apresentadas as informações sobre o número de participantes dos grupos, turno no qual estudam, a instituição a que cada jovem pertence, a quantidade necessária de encontros para que todas as questões do tópico-guia fossem trabalhadas, a duração de cada grupo e o total de horas somadas.

Quadro 6 - Grupos realizados nas escolas Bertha Lutz e Nísia Floresta

GD	Participantes	Turno	Escola	Nº de Encontros	Duração	Total de horas
1.	Brenda, Rafa, Kate, Marina, Lua, Valéria. ⁷⁷	Diurno	Nísia floresta	01	2h16min38seg	2h16min38seg

⁷⁶ Na semestralidade, o regime e a matrícula continuam anuais em séries, no entanto, a organização do tempo escolar e dos componentes curriculares passam a ter outra configuração.

⁷⁷ Todos os nomes indicados se tratam de pseudônimos escolhidos pelas próprias estudantes durante o preenchimento do Formulário Sociocultural (Cf. Apêndice E).

2.	Ana, Becca, Gabi, Sol, Ju.	Diurno	Nísia floresta	02	1h22min23seg	3h23min21seg
					2h02min58seg	
3.	Alessandra, Liz, Juju, Ludmilla, Flor.	Diurno	Nísia floresta	03	1h55min53seg	4h44min48seg
					2h48min55seg	
4.	Adriana, Claudia, Gabriela, Sabrina, Jaqueline.	Diurno	Nísia floresta	01	2h10min42seg	2h10min42seg
5.	Britney, Dany, Eleanor, Jaque, Mariana, Vanessa.	Diurno	Nísia Floresta	02	1h37min49seg	2h48min20seg
					1h10min31seg	
6.	Joice, Denise, Nara, Karol, Barbie, Camila	Noturno	Nísia floresta	01	1h05min45seg	1h05min45seg
7.	Francine, Rosana, Bety, Nathaly	Noturno	Nísia floresta	01	1h57min35seg	1h57min35seg
8.	Babi, Carla, Daniela, Fernanda, Michele	Noturno	Nísia Floresta	03	1h05min19seg	3h26min3seg
					1h07min47seg	
					1h12min57seg	
9.	Samanta, Rayane, Kaká, Camilly, Ju, Cristina,	Diurno	Bertha Lutz	02	1h11min55seg	3h14min29seg
					2h02min34seg	
10.	Ana, Zoe, Carminha, Julia, Sandy, Roberta	Diurno	Bertha Lutz	02	2h 59min41 seg	6h11min46seg
					3h12min05seg	
11.	Ariana, Chloe, Dominique, Jade, Marta, Naomi	Diurno	Bertha Lutz	03	1h49min53seg	8h58min22seg
					2h43min56seg	
					4h51min34seg	
12.	Bele, Manuela, Laura	Noturno	Bertha Lutz	01	2h30min31seg	2h30min31seg
13.	Naty, Kellen, Maura, Ivy, Bianca	Noturno	Bertha Lutz	01	1h08min41seg	1h08min41seg
14.	Letícia e Eduarda	Noturno	Bertha Lutz	01	1h25min07	1h25min07

15.	Mikaela, Débora, Monique e Giovanna	Noturno	Bertha Lutz	01	2h27min31seg	2h27min31seg
16.	Bebela, Cecília, Flavia, Jennifer, Luana e Rayla	Noturno	Bertha Lutz	01	2h32min17seg	2h32min17seg

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora

4.3. A SELEÇÃO DOS GDS PARA ANÁLISE

No final do mês de outubro dei por encerrada a realização dos grupos de discussão. Ao longo do trabalho de campo, considerei a *comparação constante* (GLASER; STRAUUS, 2006; WELLER, 2006) como um método que me ajudaria a identificar a saturação do corpus empírico⁷⁸. Os grupos de discussão com as jovens tiveram início em junho, mas precisei ampliar o período por mais três meses até construir uma base de dados homogênea e sem muita variedade na abordagem dos temas centrais da pesquisa. O objetivo era encontrar, ainda que *a priori*, padrões de orientação recorrentes que estivessem vinculados aos espaços de experiência do ensino médio diurno e noturno. Após a condução dos grupos, procedia com o exame dos áudios e anotações dos enquadramentos identificados nas passagens centrais e naquelas que sustentariam a análise do objeto. Esse processo se repetiu até que fosse atingido o ponto de saturação, isto é, quando a condução de novas entrevistas não evidenciasse nuances na direção interpretativa delineada na maioria dos grupos.

Com base nos objetivos da investigação, escolhi quatro grupos para a análise em profundidade. Estes foram denominados a partir de expressões que, no contexto da discussão, se constituíram como metáforas⁷⁹ mobilizadas pelas jovens para representar a experiência escolar no ensino médio. Entre os critérios que orientaram a seleção dos GDs, considerei: a qualidade dos áudios e a quantidade de participantes; a existência de passagens com alta densidade interativa – particularmente aquelas que faziam alusão ao ensino médio; o envolvimento coletivo no tratamento do tema e, por último, um ritmo contínuo de engajamento, animação e entrosamento entre as jovens.

⁷⁸ Segundo Strauss e Corbin (2008), a saturação é momento em que o levantamento de dados pode ser interrompido, pois as categorias estão saturadas e o acréscimo de informações não altera a compreensão do fenômeno sob investigação.

⁷⁹ A interpretação das metáforas apresentadas na nomeação de cada grupo, será desenvolvida no capítulo 6, referente à análise da passagem ensino médio.

A seguir, o quadro 07 apresenta os grupos submetidos às etapas de interpretação do Método Documentário:

Quadro 7 - Grupos de Discussão selecionados para análise

GD	Participantes	Turno	Escola	Nº de Encontros	Data	Duração	Total de horas
Expectativas	Ariana, Chloe, Dominique, Jade, Marta, Naomi	Diurno	Bertha Lutz	03	29/08/2019	1h49min53seg	8h58min22seg
					06/09/2019	2h43min56seg	
					11/09/2019	4h51min34seg	
Diversidade	Britney, Dany, Eleanor, Jaque, Mariana, Vanessa	Diurno	Nísia Floresta	02	17/05/2019	1h37min49seg	2h48min20seg
					24/05/2019	1h10min31seg	
Festa	Bebela, Cecília, Flavia, Jennifer, Luana Rayla	Noturno	Bertha Lutz	01	05/06/2019	2h32min17seg	2h32min17seg
Painel de Pressão	Babi, Carla, Daniela, Fernanda, Michele	Noturno	Nísia Floresta	03	20/08/2019	1h05min19seg	3h26min3seg
					04/09/2019	1h07min47seg	
					18/09/2019	1h12min57seg	

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora

Feitas essas considerações mais gerais sobre as RAs selecionadas e o *locus* da pesquisa, apresento nos tópicos seguintes, alguns excertos das notas de campo produzidas durante os meses em que observei o cotidiano nas escolas Nísia Floresta e Bertha Lutz. Desenvolvo com mais detalhes o contexto de cada grupo realizado, bem como os quadros contendo a divisão temática das passagens identificadas no contexto da discussão coletiva.

4.4. O DIURNO NA ESCOLA NÍSIA FLORESTA

O contato com a escola Nísia Floresta aconteceu em meados do mês de março de 2019. Naquela ocasião, eu estava integrando a equipe de pesquisa de um projeto coordenado por minha orientadora de mestrado⁸⁰, professora Wivian Weller, e fiquei encarregada pelo

⁸⁰ Entre os meses de agosto de 2018 e junho de 2019, atuei como bolsista no projeto Estudos Comparados sobre o Ensino médio e seus exames: repercussões nos seus currículos e nos projetos de vida dos jovens. A investigação foi financiada pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF) por meio do edital 03/2016.

agendamento de palestras em escolas públicas do Distrito Federal. Essas palestras se tratavam de uma contrapartida que deveríamos devolver à uma das agências que estava financiando a investigação. No início de janeiro, do mesmo ano, organizei uma lista com os nomes e endereços das escolas que ainda ofereciam ensino médio noturno em Taguatinga, e a escola Nísia Floresta era uma das instituições que respondia a esse critério de escolha tão fundamental no contexto do objeto investigado. Com a oportunidade dos agendamentos das palestras, decidi visitar a escola para, inicialmente, conhecê-la e tentar um diálogo, ainda que tímido, com a coordenação pedagógica e, em seguida, confirmar a informação sobre a oferta de vagas no período da noite para o público do ensino médio regular.

Quando visitei a escola pela primeira vez, fui recebida pela supervisora pedagógica da manhã, com quem conversei sobre as palestras e a pesquisa que estava desenvolvendo no mestrado. Perguntei sobre a possibilidade da instituição se tornar um dos lócus de meu trabalho de campo, uma vez que o dado sobre a manutenção de oferta do ensino médio regular para o turno da noite se confirmara. Como resposta, obtive um aceno positivo da supervisora, que não descartou, no entanto, a obrigatoriedade da entrega de uma carta, emitida pela Coordenação Regional de Ensino (CRE) com anuência da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), solicitando oficialmente, que a escola acolhesse e me auxiliasse no desenvolvimento da etapa empírica do projeto.

Na última semana do mês de abril de 2019, já com os documentos de autorização emitidos pela Coordenação Regional, iniciei minhas observações na escola Nísia Floresta. A paisagem ao redor da instituição é a mais agradável possível. O prédio está localizado próximo à uma alameda asfaltada, limpa e bem organizada, com casas de boa aparência e estrutura. A rua é pouco movimentada, com exceção, claro, dos horários de entrada e saída dos(as) estudantes na escola; agitação, barulho e gargalhadas se escutam já na esquina que dá acesso à avenida. No diário de campo, registrei algumas percepções sobre o meu primeiro dia de visita à instituição, conforme será apresentado no excerto abaixo:

O ônibus parou na avenida principal que dá acesso à alameda da escola. Ainda dentro do transporte, encontrei quatro estudantes moradores e moradoras da M Norte – local em que estou residindo temporariamente⁸¹. Eles e elas conversam em voz alta, falam

⁸¹ Pensando na logística do trabalho de campo, precisei me mudar temporariamente para Taguatinga. Acompanhar a entrada das jovens na escola, ao menos nas primeiras semanas de observação, foi pensada como uma estratégia de aproximação e entrosamento. Na época, eu estava residindo no Gama, localizada à 22km de Taguatinga e à 24km de Ceilândia. A distância entre as três RAs, somada às dificuldades de transporte público seriam dois empecilhos praticamente incontornáveis, ainda mais levando em consideração o horário do turno da noite. Ademais, o tempo gasto no deslocamento acarretaria prejuízos de observação, já que eu perderia metade de uma manhã para conseguir chegar até as duas escolas.

sobre as aulas que teriam naquele dia e contam quais as últimas *tags*⁸² do twitter estão em evidência. Chegamos em frente ao prédio da escola. São 7h da manhã e o portão da instituição é aberto. Aos poucos o conglomerado de jovens vai se desfazendo. Para chegar até o interior do prédio, é preciso atravessar três portões diferentes. O primeiro é “controlado” pelo guarda da manhã e dá acesso a um pequeno espaço de convivência composto por bancos e muretas utilizados como assento pelos estudantes. O segundo portão dá acesso à área de reconhecimento e permissão. Em frente deste segundo portão se forma o que parece ser a fila “oficial” de entrada. Próximo à grade, uma espécie de inspetora acompanhada por um funcionário do disciplinar, averigua o uniforme e examina a fisionomia dos meninos e meninas a fim de confirmar o pertencimento deles(as) à escola. Os (as) estudantes que têm a entrada autorizada formam uma última fila, agora, eles(as) terão que passar por um painel digital de identificação. Com as carteirinhas estudantis em mãos, passam o documento no aparelho eletrônico e instantaneamente seus rostos, nome e turma aparecem na tela. Por fim, a entrada no prédio é assentida. Depois que todos os(as) estudantes entraram na escola, me apresentei como pesquisadora e estudante da Universidade de Brasília. Disse que estava sendo supervisionada por Carla⁸³ e que ela me aguardava naquela manhã. Minha entrada foi autorizada pela funcionária, mas não sem uma demonstração de desconfiança por parte da funcionária. Me parece que essa conduta faz parte do seu *ethos* nesse espaço. Ela é uma espécie de *guardiã das normas*: regula, observa e mantém a ordem no cotidiano. Não surpreende que alguém nessa posição, questione e suspeite de uma estrangeira⁸⁴ como eu. (Diário de Campo, trecho: Hora da entrada na escola Nísia Floresta, mês de abril de 2019)

A funcionária me acompanhou até a sala da coordenação para garantir que a formalidade da entrada na escola fosse mantida. Encontramos Carla conversando com um grupo de estudantes do segundo ano. Ao que parece eles ainda não haviam emitido suas carteirinhas de entrada, o que ocasionou a advertência na sala do disciplinar. Logo após ser anunciada pela funcionária, me sentei junto à coordenadora da manhã para apresentar os documentos emitidos pelos órgãos da Secretaria responsáveis pelos trâmites de autorização da pesquisa. Carla examinou todos com atenção e perguntou se eu havia reproduzido alguma cópia que pudesse ser arquivada na escola. Diante do meu assentimento, conversamos sobre o trabalho de campo, mais especificamente, acerca do modo como as observações aconteceriam e a frequência das visitas à escola. Nesse primeiro momento, não chegamos a definir acordos sobre os grupos de discussão, embora eu os tenha mencionado; a coordenadora preferiu que conversássemos sobre eles em outra ocasião, com mais atenção e planejamento. Ao final da reunião, decidimos que a terça-feira⁸⁵ seria o dia destinado para a visita e observação na instituição.

⁸² *Tag* é a forma abreviada de hashtag. Essa ferramenta das redes sociais, escrita com o símbolo #, é usada para indexar palavras-chave ou tópicos no Twitter. A função permite que as pessoas sigam facilmente os tópicos de seu interesse durante a interação com outros usuários.

⁸³ Por questões de escrúpulos éticos, todos os nomes que fazem referência à professores(as), coordenadores(as) ou funcionários(as) das duas escolas, se tratam de pseudoanônimos criados para identificá-los durante a escrita do relatório.

⁸⁴ Tomo emprestado o sentido que Schütz (2010, p.118) deu ao termo. O estranho aqui é caracterizado(a) por aquele (a) que tentar ser “permanentemente aceito ou ao menos tolerado pelo grupo ao qual se aproxima”, processo que envolve um esforço de assimilação e ajustamento social.

⁸⁵ No primeiro semestre de 2019, período em que ocorreu a primeira etapa da investigação de campo, eu ainda cursava duas disciplinas na pós-graduação. Então, estabeleci os dias de observação de modo a não prejudicar meu desempenho nas aulas, tendo em vista a grande quantidade de leituras que deveriam ser feitas para os debates em

4.4.1. Notas sobre a observação no diurno

Na manhã em questão, perguntei à Carla se eu poderia iniciar o trabalho de campo após o primeiro intervalo de recreação, que estava prestes a começar. A coordenadora concordou e deixou-me à vontade para andar pelo prédio, reafirmando sua abertura e disponibilidade para me atender em qualquer dúvida que eu possuísse sobre a instituição. O sinal anunciou a primeira pausa obrigatória. Às 9h os(as) estudantes saem das salas acompanhados pelos professores(as); alguns(mas), mais agitados, correm para encontrar os amigos na área de convivência; as meninas andam em grupo, quase sempre de mãos dadas. Em frente à sala dos professores, existe um espaço com árvores e bancos coloridos de concreto, por ali são desenvolvidas as principais dinâmicas de flerte e sociabilidade entre os(as) jovens; é comum encontrá-los(as) conversando em grupos, escutando música ou em paquera. Decidi por continuar minha caminhada, pois ainda haviam outras instalações do prédio que eu não conhecia.

Ao entrar no refeitório, senti por alguns instantes nos bancos compridos que compõe o espaço. Um grupo de cinco jovens decidiu se esticar por cima das mesas, mas logo é imediatamente repreendido por uma das funcionárias da cantina. De volta ao assento dos bancos, conversaram sobre o tédio daquela manhã e uma delas desabafou que não tinha mais “paciência pra essa vida de escola”. A insatisfação apoiava-se numa justificativa: naquela manhã as estudantes não teriam boa parte das aulas e o professor do último horário negou-se a “subir aula”. De acordo com o relato que escutei, uma das jovens tentou ligar para a mãe, pedindo que viesse buscá-la na escola, mas a coordenação não permitiu o telefonema, alegando que a saída do prédio não seria negociada enquanto o docente em questão não liberasse a turma das atividades de aula. O sinal de retorno às salas tocou e as estudantes decidiram esperar o segundo intervalo na biblioteca. Entre protestos e queixas, se retiraram do espaço, mas não sem antes deixar uma mensagem para quem as escutava: “essa escola tira a vontade do aluno de ser aluno”.

Às 10h a sirene voltou a tocar. Uma fila gigantesca se formou ao longo do refeitório. A instituição atende um número assombroso de estudantes. Em todos os cantos vejo jovens, nos locais visíveis e naqueles que só quem vive a escola sabe da existência. Ao longo do tempo, as meninas me mostraram esses lugares, espaços escondidos que se tornam o palco de interações irrestritas, manifestações juvenis que estão fora do alcance do olhar que vigia e da disciplina

sala. Às terças e quintas me pareceram uma boa escolha, uma vez que nas segundas e quartas eu deveria estar no Plano Piloto para assistir às aulas.

que inibe. Estes territórios, denominados por Pais (2006) de espaços lisos, se caracterizam pela liberdade e uma natureza que recusa qualquer tipo de imposição ou controle adulto. Na verdade, podem ser interpretados como uma criação genuinamente juvenil, produzidos através de dinâmicas de interação coletiva e que permitem uma vivência lúdica da experiência escolar.

O segundo intervalo é ainda mais agitado do que o primeiro. Durante os trinta minutos de recreação, uma *playlist* com gêneros musicais variados anima a experiência de quem caminha pelos corredores, lancha no refeitório ou conversa na área dos bancos. Andar com pares do mesmo gênero não é uma regra de sociabilidade entre os(as) jovens. É possível encontrar uma grande quantidade de grupos mistos no interior da escola. As meninas parecem muito à vontade na presença dos amigos homens; demonstrações de afeto são visivelmente manifestadas na hora do intervalo: afagos no cabelo, beijos no rosto e abraços carinhosos são práticas de ocorrência frequente na rotina juvenil.

Os corredores da escola estão repletos de mensagens motivacionais: “não desista dos seus sonhos”, “o futuro está em suas mãos” ou “seja o seu próprio incentivo” estão entre as muitas frases que encontrei durante as minhas caminhadas pelos blocos de salas de aula. Em bate-papos informais com as jovens descobri que as expressões, mais do que um apoio e encorajamento, são interpretadas por elas como um apelo ao compromisso de amadurecimento que essa etapa estudantil exige que assumam. Nesse período, a escola atribui às estudantes a responsabilidade pelo desenvolvimento de uma biografia de sucesso, sem considerar os aspectos estruturais que caracterizam seus contextos de vida fora da escola e que, muitas vezes, restringem seus campos de possibilidade e ação.

As cenas de diálogo que presenciei em campo, indicam que o futuro é uma promessa problemática para as estudantes. Diante do improvável, as jovens concentram suas energias na definição de saídas de escape, planos secundários que poderão substituir os possíveis fracassos advindos de decisões aligeiradas na juventude. Falas como “se nada der certo” eram recorrentes nas rodas formadas em frente às salas de aula. Na bagunça do cotidiano, as jovens não só projetam uma vida alternativa, como também calculam os riscos de escolhas impulsionadas no embalo da conclusão do ensino médio.

No âmbito das relações entre turmas e séries da escola, foi possível identificar um tipo de hierarquia que estrutura as formas de tratamento direcionadas aos(as) jovens. O terceiro ano dispõe de maior credibilidade junto à gestão e o corpo docente da instituição, são respeitados(as) pela equipe do disciplinar, circulam livremente por espaços restritos ao grande

público de alunos e destacam-se como “os populares”⁸⁶. Cada turma do terceiro ano tem o direito de eleger um lema, uma espécie de máxima que resume a experiência de terminalidade no ensino médio. As expressões que encontrei revelavam o potencial criativo dos jovens: “sufocados, porém, aliviados”, “veteranos de todos, calouros de ninguém”, “insubmissos e não curvados, nosso terceiro vai ser lembrado”.

Os(as) jovens recebem do mundo adulto escolar uma identidade antecipada, mas nem sempre pretendida: são pré-universitários(as). Por esse ângulo, os processos horizontais de negociação desenvolvidos no cotidiano da escola entre professores e estudantes, estão respaldados por representações que posicionam os(as) jovens em lugares de respeito e confiança na medida que se acercam ao status de adultos(as). Nesse contexto, o ingresso no ensino superior se constitui como um rito de passagem que inaugura uma fase de grandes obrigações. Para a escola, os(as) jovens estão no limiar da transição, já são “quase adultos” e, portanto, devem ser tratados(as) como tais.

4.4.1.1. GD Diversidade

Durante a terceira semana de observação, tive a oportunidade de interagir com um grupo de cinco jovens que participava em uma palestra na escola, promovida por alunos do curso de Psicologia de uma IES particular. Entre os temas abordados, questões envolvendo o feminicídio e a violência sexual praticada contra mulheres provocaram um intenso e acalorado debate no auditório. Quando o microfone foi aberto para perguntas e comentários, o espaço concedido para a construção de um diálogo saudável sobre o assunto, logo se tornou um campo de disputa em que “lacrar”⁸⁷ era mais importante do que a coerência no uso de argumentos. Alguns garotos defendiam a existência de certa moralidade feminina; na opinião deles as mulheres sofriam assédio na rua ou eram estupradas por não saberem “se dar o respeito”. As declarações indignaram as alunas da escola que imediatamente rebateram as alegações apoiadas em dados estatísticos, matérias sobre casos reais e teorias sobre desigualdade de gênero aprendidas nas aulas de Sociologia. Antes que os ânimos se aflorassem, os palestrantes decidiram dar por encerrada a apresentação naquela manhã.

⁸⁶ Não por acaso que os(as) estudantes das turmas de 1º e 2º ano falam recorrentemente sobre suas expectativas e da admiração nutrida por quem conseguiu chegar ao último ano do ensino médio (“a galera do terceiro é uma inspiração”).

⁸⁷ A gíria “lacrar” era utilizado rotineiramente pelas estudantes, tanto em suas redes sociais, como no espaço de relações da escola. Lacrar significa se sobressair ou obter sucesso em algo.

Entre as jovens que ergueram a voz para defender a ideia de que “a vida das mulheres deve ser respeitada”, estava Dany. Tão logo a palestra terminou, procurei a jovem para conversar. Dany estava visivelmente chateada com a fala dos colegas no auditório e lembrava, ao lado das amigas, trechos do debate, seguidos de uma avaliação pessoal do acontecido. Quando me viram chegar, as meninas sorriram e indagaram-me: “você é da UnB, né?”. A confirmação da resposta veio acompanhada por um pedido de aproximação: “senta aqui com a gente”. Entre nós se desenrolou uma conversa animada sobre as principais pautas do movimento feminista e a diversificação interna de suas bandeiras. Do mesmo modo, as estudantes narraram episódios envolvendo experiências de assédio e preconceito vivenciados fora da escola. A abertura que encontrei entre as meninas, permitiu que eu comentasse com elas sobre minha pesquisa de mestrado. O convite direcionado para a participação nos grupos de discussão foi aceito imediatamente.

Por descuido, não reproduzi cartas convites suficientes para entregar às jovens naquela manhã, então, Dany e as amigas anotaram seus números de celular, nome completo e turma em uma agenda física que eu carregava naquela manhã. Prometi entrar e contato e nos despedimos. Nas semanas que sucederam o contato com a jovens, planejei com Carla a formação das primeiras entrevistas e as possíveis datas de realização. Para a composição do grupo que inauguraria a fase de entrevistas coletivas, pensei em estudantes de turmas aleatórias, já que, de início, o empreendimento seria um piloto, um teste para avaliar a efetividade das questões do tópico-guia. Em reunião com as professoras de Filosofia e Português, a coordenadora do matutino conseguiu agendar dois horários com a **turma A** do terceiro ano⁸⁸.

O GD Diversidade teve duração de 2h 48min e 20seg, considerando os dois encontros organizados. O primeiro foi realizado dia 17 de maio de 2019, com início às 10h, teve duração de 1h 37min e 49seg. A segunda conversa aconteceu dia 23 de maio de 2019 e durou, aproximadamente, 1h30min e 31 seg. O grupo contou com a participação de Britany (Bf), 17 anos, Dany (Df), 16 anos, Eleanor (Ef), 18 anos, Jaqueline (Jf), 17 anos, Mariana (Mf), 17 anos e Vanessa (Nf), 17 anos. Todas as jovens são estudantes do 3º ano no diurno⁸⁹:

⁸⁸ No momento do acordo não liguei o nome de Dany à turma escolhida pela gestora. Não é preciso comentar a surpresa que demonstrei ao me deparar com a presença da jovem na sala onde o convite foi feito. Como será relatado mais à frente, a estudante foi quem motivou as colegas de turma a participar do grupo.

⁸⁹ Os perfis das jovens que participaram dos GDs foram construídos com base no formulário sociocultural aplicado no início de cada encontro. Todas as informações foram compiladas e organizadas na forma de um texto padronizado. O modelo exemplar para a construção desses perfis pode ser encontrado primeiro em Weller (2003; 2011) e, posteriormente, em outras pesquisas do GERAJU, como as de Silva (2009), Carvalho (2010) e Damasco (2014).

Britany (Bf) tem 17 anos, é branca, solteira e evangélica. A jovem nasceu no Distrito Federal, tem um irmão e mora com os pais, há cinco anos, em Taguatinga. Durante sua trajetória escolar, transitou entre colégios particulares e instituições públicas de ensino, matriculando-se em um ou outro estabelecimento conforme as possibilidades financeiras da família permitiam. A jovem nunca abandonou a escola, reprovou ou repetiu de ano. A mãe de Britany nasceu no Distrito Federal, possui o ensino superior completo e trabalha como professora. O pai também nasceu no Distrito Federal, concluiu os estudos em nível superior e é policial. Ambos não tiveram o salário informado. A jovem almeja uma vaga na Universidade de Brasília, indicando como primeira e única opção o curso de medicina. Como os pais não conseguiram mantê-la matriculada em um colégio privado, decidiu estudar na escola Nísia Floresta pela qualidade do ensino ofertado. Britney diz gostar dos projetos educativos desenvolvidos pela instituição e elogia a boa refeição que recebe diariamente. Para a jovem, a escola seria “perfeita” se incluísse no currículo a disciplina de educação sexual. Como lazer, Britany gosta de ler. Além disso, participa, nos finais de semana, de um time de futebol feminino.

Dany (Df) tem 16 anos, é branca, solteira e católica. A jovem nasceu no Distrito Federal, tem um irmão, mora com ele, a mãe e o pai, há seis anos, em Taguatinga. Grande parte de sua trajetória escolar na educação básica seu deu em instituições privadas de renome, mas devido à crise financeira enfrentada pela família, precisou recorrer à escola pública. A mãe de Dany nasceu em Minas Gerais, concluiu os estudos universitários e trabalha como professora. O pai também nasceu em Minas Gerais, possui o ensino superior completo e é programador de sistemas. Ambos não tiveram a renda informada. A jovem nunca abandonou a escola, reprovou ou repetiu de ano. Dany não tem dúvidas quanto ao desejo de estudar em uma universidade pública, e pretende concorrer ao curso de psicologia pelo PAS/UnB (Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília). Dois foram os motivos que levaram a família da jovem à escolher a escola Nísia Floresta: i) a falta de recursos financeiros para continuar custeando os estudos da filha em colégios particulares e ii) a respeitabilidade que a instituição, mesmo sendo pública, adquiriu entre a comunidade de Taguatinga e regiões administrativas próximas, devido aos altos índices de aprovações dos(as) estudantes no vestibular e os rumores construídos sobre o bom ensino ofertado, similar ao de colégios privados. Dany se surpreendeu com a diversidade do público que frequenta a escola, algo que elogia com admiração. Na sua opinião, a disciplina de educação sexual também deveria ser incluída como componente curricular obrigatório para os estudantes da instituição. No tempo livre, Dany gosta de ouvir música, acessa as redes sociais e, ainda, participa de clubes de leitura.

Eleanor (Ef) tem 18 anos, é parda, solteira e declarou não possuir religião. A jovem nasceu no Distrito Federal e há um mês mora em Taguatinga com a mãe e mais três irmãos. Eleanor sempre estudou em escola pública, nunca abandonou a escola, porém, repetiu a 3º e 7º série do ensino fundamental. A jovem não soube informar a naturalidade, profissão e renda da mãe e do pai, apenas assinalando o item escolaridade no formulário: a mãe possui o ensino médio completo e o pai não concluiu o ensino fundamental. Eleanor matriculou-se em um cursinho pré-universitário no início do semestre, pois pretende concorrer à uma vaga na Universidade de Brasília, ainda que não “tenha a menor ideia” de que curso irá escolher. A estudante foi transferida automaticamente da antiga escola do fundamental para o centro de ensino Nísia Floresta, tendo pouca abertura quanto à decisão de escolha do estabelecimento escolar onde seria matriculada. A jovem conta que com o tempo, se acostumou com a instituição, gosta dos projetos desenvolvidos pela coordenação, elogia o compromisso e dedicação do corpo docente e a refeição de qualidade que é servida aos estudantes. Ainda assim, acredita que o currículo da escola precisa passar por uma mudança e que a inclusão da disciplina educação sexual é indispensável. Eleanor não participa de grupos ou associações juvenis e nas horas vagas gosta de ler, dormir e assistir séries na internet.

Jaqueline (Jf) tem 17 anos, é branca, solteira e católica. A jovem nasceu no Distrito Federal, tem duas irmãs e mora com o pai e a mãe em Taguatinga, desde a infância. Jaqueline sempre estudou em escolas públicas, nunca abandonou os estudos ou reprovou de ano alguma vez. Sua mãe nasceu no Distrito Federal, concluiu apenas o ensino médio e trabalha como faturista. O pai possui o ensino superior completo, é servidor público e também nasceu no Distrito Federal. Jaqueline não soube informar quanto cada um ganha mensalmente. A jovem fará a última etapa do PAS e, caso não consiga ingressar na Universidade de Brasília, tentará o PROUNI (Programa Universidade Para Todos) na tentativa de conseguir uma bolsa integral em instituições particulares. Três possíveis cursos compõem o horizonte de escolhas de Jaqueline: biomedicina, biologia e medicina, sendo este último o seu verdadeiro “sonho”. No final do ensino fundamental, Jaqueline ouviu “falar muito bem” da escola Nísia Floresta e por isso decidiu estudar na instituição. Ela conta que gosta da escola e que alguns professores são “incrivelmente atenciosos”, mas sugere que a disciplina de educação sexual deveria ser obrigatória para as turmas do ensino médio. Nas horas livres, Jaqueline gosta de ouvir músicas e assistir séries na internet.

Mariana (Mf) tem 17 anos, é parda, solteira e não segue nenhuma religião, embora diga que “frequente algumas”.⁹⁰ A jovem nasceu no Distrito Federal, tem três irmãos e mora com mãe há um ano, em Taguatinga. Estudou em colégios particulares durante o ensino fundamental e quando ingressou no ensino médio, precisou ir para a escola pública em virtude das dificuldades financeiras enfrentadas pela mãe. A jovem nunca abandonou a escola, reprovou ou repetiu o ano escolar. A mãe de Mariana nasceu no Distrito Federal, concluiu o ensino médio e trabalha como assistente de RH e não teve a renda informada. Já seu pai, possui o ensino superior completo, é agente penitenciário, porém, Mariana não soube informar em que cidade ele nasceu e quanto ganha mensalmente. Ingressar no ensino superior é um dos objetivos que a jovem pretende alcançar após o término do ensino médio. Embora deseje ingressar na Universidade de Brasília, para o curso de direito ou psicologia, Mariana não tem certeza se obterá a pontuação necessária exigida pelo vestibular tradicional, já que não conseguiu inscrever-se no PAS. Por isso, recorrerá também ao PROUNI (Programa Universidade Para Todos) e ao SiSU (Sistema de Seleção Unificada) para tentar uma vaga em um instituto federal ou em uma universidade particular. Escolheu estudar na escola Nísia Floresta pelos mesmos motivos de Dany, já que a mãe não conseguiria mais arcar com as despesas de um estabelecimento particular de ensino. Apesar disso, Mariana elogia o corpo docente da instituição, a diversidade do público que frequenta a escola e a inclusão como um princípio que a escola segue. No entanto, destaca a ausência da disciplina educação sexual no currículo do ensino médio, avaliada por ela, como necessária diante dos casos de gravidez precoce entre colegas da turma. Quando tem um tempo livre, Mariana gosta de dormir e acessar as redes sociais.

Vanessa (Vf) tem 17 anos, é branca, solteira e evangélica. A jovem nasceu no Distrito Federal, tem dois irmãos e mora com a mãe na região do Recanto das Emas. Vanessa sempre estudou em escola pública, nunca abandonou os estudos, mas repetiu o 8º ano do ensino fundamental. A jovem trabalha como professora de inglês, ministrando aulas particulares para crianças de 06 a 09 anos. Tanto no formulário, quanto nas discussões em grupo, Vanessa destacou a entrada na universidade como seu principal objetivo após o fim do ensino médio, indicando três possíveis cursos como escolha: medicina, medicina veterinária ou relações internacionais. A mãe da jovem nasceu no Distrito Federal, possui o ensino superior completo, é servidora pública com renda mensal de R\$5.000,00. O pai de Vanessa também nasceu no Distrito Federal, concluiu os estudos em nível superior, exerce a carreira de advogado, no

⁹⁰ No formulário, Mariana marcou as seguintes religiões: Evangélica, Católica, Espírita e Umbanda.

entanto, não teve a renda informada. Ambos são separados. Acrescenta-se aqui a pouca participação do pai na vida da jovem e de seus dois irmãos. Vanessa escolheu estudar na escola Nísia Floresta, porque a instituição é considerada uma das melhores na região de Taguatinga, além do que, o prédio da escola fica localizado próximo ao curso profissionalizante em que a estudante está matriculada. Na opinião da jovem, a escola oferece um excelente ensino, mas poderia incluir a disciplina educação sexual como obrigatória para o ensino médio. Nas horas vagas Vanessa sai com os amigos, frequenta barzinhos, costuma dormir e/ou assistir séries e filmes na internet.

4.4.1.1.1. “A escola pública torna nossa visão de mundo muito mais realista”: sobre o primeiro encontro com o GD Diversidade

O primeiro encontro com o GD Diversidade aconteceu dia 17 de maio de 2019, uma sexta-feira. Na manhã daquele dia, cheguei na escola às 9h para organizar a sala da coordenação, local eleito para a condução dos GDs. O espaço é relativamente espaçoso, possui dois ar condicionados, um quadro magnético branco, três mesas grandes agrupadas uma ao lado da outra, um conjunto de cadeiras variadas e um ventilador de teto. Não alterei a configuração da sala, isto é, as mesas de reunião permaneceram no mesmo lugar e serviram de suporte para o lanche reservado para as meninas. Organizei um semicírculo com seis cadeiras, reservei uma para sustentar o gravador, e outra que seria utilizada por mim.

De acordo com o planejamento construído junto à coordenadora pedagógica da manhã, as professoras das disciplinas de Filosofia e Português haviam concordado em ceder seus horários de aula para que eu realizasse o encontro com as jovens. Após a ordenação do lugar, me dirigi à sala dos professores. O primeiro intervalo já havia terminado e os docentes preparavam-se para retornar às turmas. Encontrei a professora de Filosofia em conversa com Carla, mas decidi não interrompê-las. Sentei no sofá próximo à porta de entrada. Alguns docentes que já me conheciam perguntam sobre a pesquisa e se colocam à disposição para ajudar caso eu precisasse. Depois de uns minutos, Carla se aproxima e me apresenta à professora de Filosofia, que me cumprimenta com um abraço. Iniciamos um breve diálogo sobre as jovens estudantes. A docente afirma que as meninas são excelentes e que com certeza irão enriquecer meu trabalho. À caminho da sala de aula, seguimos conversando.

De longe, escutamos barulhos e gritos vindo da turma onde ela entraria naquele horário. Assim que chegamos, a professora pediu a atenção dos(as) jovens, me apresentou como “estudante da UnB” e solicitou que eu tomasse a palavra. Os(a) estudantes permaneceram com

os olhos concentrados em mim. Me apresentei para a turma e esclareci os motivos de minha visita, falei da pesquisa de mestrado e que naquela manhã estava à procura de algumas jovens que pudessem participar de uma “roda de conversa”. Uma das jovens sentada no fundo da sala levantou a mão, era Dany. Ela me faz recordar de seu rosto e do dia em que a encontrei na palestra com as amigas. Dany reafirmou o compromisso de participação e convidou Jaqueline e Eleanor para acompanhá-la, motivadas pela iniciativa da colega, Mariana, Britany e Vanessa também levantam a mão.

Na saída da sala, os meninos me abordaram: “não pode homem? Leva a gente também”. Respondi que se surgisse uma oportunidade, poderia marcar de entrevistá-los uma outra hora. Os estudantes se animaram. No caminho até a sala da coordenação, as meninas conversaram comigo, perguntaram sobre a universidade e se eu era carioca. Quando revelei minha naturalidade, as jovens expressaram admiração. Na hora, Mariana comentou que em “Brasília tem gente de tudo quanto é canto”. As outras estudantes concordaram. Quando chegamos na sala onde o GD aconteceria, as meninas ocuparam seus lugares no semicírculo, colocaram a mochila no chão e pegaram os documentos que eu havia deixado sob as cadeiras.

Novamente me apresentei, expliquei em detalhes os objetivos da pesquisa e falei sobre os documentos que elas deveriam preencher. Com exceção de Eleanor, todas as outras jovens são menores de idade, então, entrego o termo de consentimento para que seus pais assinassem e lhes garanti que no dia seguinte, retornaria à escola para buscá-los. As meninas iniciaram o preenchimento do formulário e, animadas, conversavam entre si. A interação que construíram, carregada de cumplicidade, sugeria que as jovens não eram apenas colegas de turmas, ao contrário, existia entre elas laços fortes de amizade. Nesse sentido, o GD Diversidade se tratou de um *grupo real*⁹¹ (BOHNSACK, 2020; WELLER, 2006).⁹²

As participantes do GD Diversidade faziam parte do “fundão da sala” e falavam sobre isso com certo tom de orgulho. Enquanto preenchiam o formulário, conversavam sobre o pré-teste de química, cogitando o que possivelmente iria ser cobrado na avaliação. Comentaram sobre a escola, quando as questões do formulário as interrogavam sobre a instituição. E, quando o tópico “futuro” surgiu como pergunta, as estudantes revelaram suas preocupações e receios quanto à carreira profissional que pretendiam seguir. Alcançar um bom desempenho no PAS e/ou no ENEM é uma questão relevante para elas.

⁹¹ Segundo Bohnsack (2020) os grupos reais são caracterizados pelo compartilhamento de um conhecimento direto (conjuntivo) e por uma história comunicativa semelhante.

⁹² Mariana e Britany, por exemplo, são amigas de infância, suas famílias confraternizam nos finais de semana e as avós de ambas se conhecem desde a adolescência. Os anos de proximidade e experiências conjuntas, permitiram com que as jovens se corrigissem natural e mutuamente no decorrer da discussão.

Iniciamos o grupo às 10h⁹³. Antes de ligar o gravador, esclareci para as jovens como funcionaria a dinâmica do grupo de discussão. Ressaltei que as perguntas feitas eram apenas um estímulo para o início do debate, que o propósito da conversa era conhecer suas experiências e opiniões sobre determinados temas. Pedi que ficassem à vontade para que se expressassem do modo que achassem melhor, o que incluía a pronuncia de palavrões ou qualquer tipo de manifestação verbal espontânea. Reafirmei que aquele não seria um espaço para constrangimentos ou avaliações e as jovens poderiam confiar qualquer relato sem medo ou desconfianças; o teor e conteúdo da discussão não seriam divulgados para a coordenação, muito menos o áudio disponibilizado para terceiros⁹⁴.

Quando lancei a pergunta inicial, Eleanor foi a primeira a se manifestar, mas sem apresentar ainda qualquer tipo de posicionamento. Vanessa foi quem assumiu o turno da fala para narrar suas experiências escolares. Ao longo do GD, a jovem se colocou à frente do debate, iniciando proposições e convocando às demais colegas para a discussão. Em alguns momentos, Mariana e Jaqueline se juntaram à Vanessa na definição dos enquadramentos dos temas, ora direcionando, ora interrompendo e até invalidando certas proposições apresentadas por Britany ou Dany que, na interpretação das líderes do grupo, representavam pontos de fuga da orientação que estava se desenhando como um horizonte positivo para elas.

Inicialmente, o GD Diversidade seria um piloto para o teste do tópico-guia que havia sido construído coletivamente durante reuniões de orientação no GERAJU. Contudo, a experiência de aplicação do roteiro foi bem sucedida; a densidade das interações, o grau de importância conferido pelas estudantes aos temas abordados, me fizeram repensar o lugar do grupo no contexto da investigação. Iniro essa informação de fundo, porque, conforme se verá mais adiante, na divisão temática (Cf. Quadro 10), a sequência das passagens não obedeceu a ordem de questões estabelecidas inicialmente no roteiro.

Como discutido no capítulo metodológico, a estrutura de um tópico guia não é fechada ou rígida, podendo ser alterado no próprio campo, durante o decurso dos grupos (WELLER, 2006; WELLER, 2019). Principalmente, naquelas ocasiões em que o movimento do discurso evidencia que o foco da orientação segue certa linha interpretativa que, ao mobilizar o empenho das participantes na discussão, precisa de espaço para se desdobrar com mais clareza e

⁹³ O grupo se iniciou às 10h e eu precisaria termina-lo às 11h, isto porque, no último horário as meninas teriam pré-teste de química, o qual não poderia ser adiado pelo professor. No entanto, a empolgação das jovens fez com que prorrogássemos a conversa por mais 30 min. No total, o primeiro encontro teve duração de 1h37min49seg.

⁹⁴ Todos esses cuidados iniciais de esclarecimento devem ser observados para que a atmosfera de formalidade seja rompida. Estabelecer relações horizontais, ressaltando a importância de suas participações na pesquisa, foi fundamental para que as jovens confiassem em mim e sentissem que ali poderiam comunicar suas vidas sem reserva.

profundidade. Nesse sentido, recomenda-se não só alteração de blocos temáticos previamente elaborados, como também a suspensão temporária de questões exmanentes, para que a prioridade seja o desenvolvimento do quadro de referência do grupo (BOHNSACK, 2020).

No caso do GD Diversidade, eu precisei antecipar o tema “projeto de futuro”. À medida que a discussão progredia, as jovens iniciavam de forma autônoma temas específicos que lhe eram caros, resultando, assim, em passagens centrais e com alta densidade metafórica, como por exemplo, a passagem Machismo (Cf. Quadro 10). O encontro naquele dia se estenderia por dois horários de aula, uma duração limitada tendo em vista o desenrolar animado que a discussão apresentou. Enquanto observava as jovens, refleti sobre a possibilidade de um segundo encontro para que dêssemos seguimento aos blocos subsequentes que, ao menos na minha avaliação, não poderiam ser esgotados no intervalo de tempo concedido pelas professoras. Diante da incerteza, optei por alterar a ordem das questões e, quando a discussão sobre o tema Enem terminou, introduzi a pergunta acerca de seus planos após a conclusão do ensino médio, uma vez que se tratava de uma pergunta importante e eu precisava verificar sua efetividade no contexto da discussão.

A seguir, apresento o quadro com a divisão temática do GD Diversidade, relativa ao primeiro encontro realizado:

Quadro 8 - Divisão temática do Grupo Diversidade (primeiro encontro)

Controle do Tempo	Duração	Passagem	Temas
00:00:01 - 00:02:57	2min56seg	-	Explicação da dinâmica do grupo Apresentação do grupo
00:02:58 - 00:21:02	18min03seg	Passagem Inicial	Estudantes do ensino médio e seus interesses Diversidade da escola pública Exposição íntima de estudantes na rede social
00:21:03 – 00: 30:27	9min24seg	Trajetória no ensino médio	“o 1º ano é um choque” Dificuldades de integração Organização do EM Desafios da transição entre níveis
00:30:28 - 00:35:52	5min24seg	Nísia Floresta	Problemas financeiros Renome da Instituição

			Parentes que trabalham na escola Afinidade com funcionários
00:35:53 - 00:42:43	6min50seg	Relação Família-Escola	“a minha mãe nunca me cobrou” Autogestão da vida escolar Ausência da figura paterna Responsabilidades de irmã mais velha
00:42:44 – 01:01:08	18min24seg	Machismo	Divisão desigual das tarefas domésticas “o problema não é a idade é a genitália” Controle do corpo feminino Assédio masculino “homem só respeita homem”
01:01:11- 01:09:33	8min22seg	ensino médio	Pressão do terceiro ano Escolha profissional “O EM é a pior parte” Ansiedade/Depressão
01:09:34 - 01:15:58	6min24seg	Aprendizagens no ensino médio	Respeito à diversidade Consciência de classe “a minha formação como ser humano é melhor”
01:15:59 01:19:23	3min24seg	Aulas no ensino médio	Desempenho dos professores Disciplina de Português e Filosofia
01:19:24- 01:25:29	6min05seg	ENEM	O Enem como uma segunda opção Professores do cursinho Aulas e simulados na escola “tem gente que tá no 3º ano e não sabe o que é o ENEM”
01:25:30- 01:28:15	2min45seg	Planos após o ensino médio	Ingresso no Ensino Superior Inscrição em Concurso Público
01:28:16 01:37:49	9min33seg	Encerramento	Agradecimentos Perguntas sobre o objeto de estudo da pesquisa

Fonte: elaborada pela pesquisadora com base no modelo construído por Silva (2014)

4.4.1.1.2. “Todo mundo aqui é feminista”: o segundo encontro com o GD Diversidade

O segundo encontro com o GD Diversidade aconteceu dia 23 de maio de 2019. Antes de prosseguir com as entrevistas nas demais turmas de 3º ano, avaliei como necessária a tentativa de agendar uma nova conversa com as jovens do grupo piloto. Primeiro, pelo empenho e entusiasmo com que elas discutiram os temas no encontro inicial e, segundo, porque eu ainda precisava verificar a efetividade das questões que integravam os blocos temáticos restantes. Depois de me reunir com a coordenadora, organizamos um novo encontro para o dia da aula de Educação Física.

Os dois últimos horários daquela manhã estariam reservados para a realização do grupo. Cheguei na escola à 10h. Encontrei Dany, Eleanor e Jaqueline enchendo suas garrafas de água no bebedouro próximo ao bloco do disciplinar. Elas me abraçaram animadas e me disseram estar ansiosas para a conversa. Perguntei sobre Mariana, Vanessa e Britany e as jovens me responderam que as colegas ainda estavam em sala realizando uma atividade de matemática. O sinal do intervalo estava prestes a tocar, me despedi das meninas e fui até o disciplinar para conferir em qual sala eu poderia realizar a entrevista. Carla pediu que uma das funcionárias me ajudasse a encontrar um local apropriado para a atividade, já que a sala da coordenação seria utilizada para uma reunião de planejamento dos(as) professores(as). Após conferir o quadro de horários, descobrimos que uma das salas do **bloco A** estaria disponível nos dois períodos de tempo correspondentes à aula de Educação Física.

O intervalo transcorreu como de costume e eu permaneci na sala dos professores testando os gravadores. Aproveitei para lanchar e interagir com alguns(mas) docentes. Transitar por este espaço me deu a oportunidade de ser vista e reconhecida entre aqueles(as) que, de fato, tornariam possível o meu trabalho de campo com as jovens. A aparência de sobriedade, somada à prudência dos posicionamentos que assumi durante as conversas que ali surgiam, fizeram com que, ao menos nas primeiras semanas de observação, eu fosse vista como uma professora recém chegada na escola. Certas perguntas como “você é nova aqui?”, “qual a sua disciplina?” ou “você tá como temporária?” se tornaram comuns até que Carla esclareceu quem eu era e o motivo de minha presença na instituição. O processo de adaptação e ajustamento durante o trânsito por espaços tão distintos - sala dos professores/coordenação e áreas de convivência e sociabilidade das jovens - exigiram de mim certos malabarismos performáticos. Na presença das jovens, eu era aquela que sentava no chão para conversar, expressava espontaneidade e ria

de histórias engraçadas envolvendo suas vidas fora da instituição. Já com os(as) professores(as), o tom da interação era outro.

Às 10h45 organizei o material da entrevista e parti em direção à quadra da escola. As jovens decidiram aguardar sentadas na arquibancada. Conversei com o professor de Educação Física e agradei a disponibilidade em ajudar com a liberação das meninas. O docente colocou à disposição o horário de suas aulas, caso eu precisasse realizar mais grupos ou rodas de conversa com as estudantes das outras turmas. Saímos em direção à sala reservada para a atividade. No caminho, as jovens conversaram sobre a série *Orange Is The New Black*⁹⁵, comentando as semelhanças entre Mariana e uma das personagens lésbicas da história, a detenta Daddy. Naquela manhã, a jovem, que também é homossexual, usava uma calça moletom larga, meias brancas e chinelo de dedo, tal qual a personagem do seriado.

Assim que abrimos a sala, as jovens organizaram-se em um semicírculo. Apoiei o gravador em uma cadeira no centro e em outra, me sentei. Nesse momento, Dany, Britany, Jaqueline, Mariana e Vanessa entregaram os termos de consentimento assinados por seus responsáveis. O grupo começou às 11h e teve duração de 1h 30min e 31 seg. Antes de apresentar a pergunta inicial, referente ao Bloco *Relações de Gênero na Escola*, recordei alguns pontos debatidos por elas no primeiro encontro, repeti as mesmas orientações dadas sobre o funcionamento do grupo e agradei, mais vez, a participação na pesquisa.

Às 12h o sinal de saída começou a tocar. Decidi retomar a pergunta sobre projetos de vida, mas as estudantes estavam tão agitadas que apenas reiteraram o que já havia sido dito no primeiro encontro. Como as jovens desempenham outras tarefas no período da tarde (cursinho e estágio), acabaram agilizando a discussão dos dois últimos temas. Ao término do grupo, registramos uma fotografia e as estudantes prometeram continuar se comunicando comigo via redes sociais.

O quadro abaixo apresenta a divisão temática do segundo encontro com o GD Diversidade:

Quadro 9 - Divisão temática do Grupo Diversidade (segundo encontro)

Controle do Tempo	Duração	Passagem	Temas
00:00:01 -			Estudantes grávidas

⁹⁵ *Orange Is The New Black* é uma série de televisão americana desenvolvida para Netflix. Lançada em 2013, o seriado se baseia em um livro com mesmo nome, escrito por Piper Kerman. A série traz como cenário uma prisão feminina federal nos Estados Unidos. Na série, diferentes grupos de mulheres são retratados, suas histórias e contexto de vida. O foco está no debate de problemas como o racismo e a misoginia. Para detalhes adicionais, conferir o link: <<https://canaltech.com.br/series/orange-is-the-new-black-deixa-de-heranca-conscientizacao-social-e-empoderamento-145651/>>. Acesso em 10 de abril de 2020.

00:02:03	2min02seg	Ser jovem e mulher na escola	União e solidariedade feminina
00:02:04 - 00:05:27	4min02seg	Diferenças de gênero na escola	Tratamento igualitário Esportes femininos
00:05:28- 00:10:26	4min58seg	Ser jovem e mulher fora da escola	Assédio/desrespeito Companhia e proteção masculinas “meu pai me culpou por sofrer assédio” Diferença salarial entre homens e mulheres
00:10:27 - 00:38:42	28min15seg	Movimento Feminista	Estereótipos sobre o movimento feminista Luta por direitos iguais Ausência de projetos na escola sobre o feminismo Objetificação do corpo feminino Família conservadora “a gente vive a época da revolução” Roupa e preconceito
00:38:43 - 00:53:05	14min22seg	Família	Relação de proximidade com a mãe Abandono paterno: “a minha mãe fez o papel de pai” Traumas na infância
00:53:06 – 00:57:43	4min37seg	Pais e expectativas de futuro	Liberdade de escolha Entrar na faculdade é uma obrigação Estabilidade financeira
00:57:44 01:00:30	2min46seg	Taguatinga	Violência/criminalidade
01:00:31 01:01:32	1min01seg	Projeto de vida	Concurso público Formação em nível superior Viagens internacionais
01:01:36 01:06:57	5min21seg	Tempo livre	Cursinho pré-vestibular Tarefas domésticas Trabalho voluntário
01:06:58 01:10:31	3min33seg	Encerramento	Palavras de agradecimento Percepções sobre o grupo

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base no modelo construído por Silva (2014)

4.5. O NOTURNO NA ESCOLA NÍSIA FLORESTA

Ainda no primeiro dia de visitas à escola, conversei com Carla sobre o trabalho de campo no período noturno. A coordenadora me informou que o turno da noite era supervisionado por outro pedagogo, Jorge, e que eu deveria me reunir com ele para apresentar os documentos emitidos pela EAPE e a Coordenação Regional de Ensino. À noite, retornei à instituição para conversar com o professor.

4.5.1. Notas sobre a observação no noturno

O noturno se inicia às 19h. A rua nesse horário é extremamente silenciosa e pouco iluminada, então, não encontrei jovens estudantes parados em frente ao prédio. A dinâmica de entrada na escola é outra. Todos os portões ficam abertos, sempre vigiados por um guarda, mas que não regula a entrada dos(as) estudantes, muito menos desempenha qualquer função de fiscalização e controle. O uso de uniforme não é obrigatório para os(as) estudantes do noturno, mas a carteira estudantil se constitui como uma exigência inegociável também nesse turno.

Depois que entram na instituição, os(as) jovens dirigem-se direto para o refeitório. A merenda é servida antes da primeira aula. A inversão no ordenamento do tempo tem como objetivo tornar a experiência nesse turno suportável para aqueles(as) estudantes que já estão inseridos no mercado de trabalho e, provavelmente, chegam cansados(as) à escola. Uma das funcionárias, que se reveza no controle do portão, recebe os(as) jovens de maneira carinhosa e gentil; ela repete a mesma frase para cada um(a) que chega: “não esquece de jantar”. Quando me apresentei na entrada, a funcionária me confundiu com uma das estudantes e recebi uma advertência por estar usando vestido. Um grupo de jovens que estava atrás de mim comentou entre risadas: “quem vem de vestido pra escola véi?”. Eu me permiti experimentar a sensação do embargo e também cai na gargalhada com eles.

Passado o mal entendido, esclareci os motivos de minha visita à instituição e a funcionária pediu desculpas pela situação constrangedora que, na opinião dela, me fez passar. Jorge ainda não se encontrava na escola, então, decidi esperá-lo na sala dos professores. Ao entrar no local, alguns docentes me olharam com desconfiança, talvez por também presumirem que eu era uma aluna. Estudantes são estritamente proibidos de entrar na sala dos professores sem autorização. Sentei no sofá e organizei as cópias dos documentos que entregaria ao coordenador naquela noite. Enquanto estava concentrada na tarefa, escutei a conversa que se desenrolava entre dois docentes que eu ainda não conhecia. Eles elogiavam a capacidade de

resiliência que o público do noturno demonstrava ter. Comentaram a história de um dos estudantes do segundo ano: trabalhador, esforçado, participativo nas aulas e com grande potencial de ingresso no ensino superior. Em seguida, avaliaram, com relativo espanto, o progressivo esvaziamento das turmas de ensino médio no período da noite. Parece que nos anos anteriores, a escola vivia “seus tempos dourados”, com corredores repletos de estudantes e salas superlotadas.

De fato, a escola é bastante silenciosa nesse turno. Quase sem vida. O contraste com o diurno é nítido. Poucas são as semelhanças que os dois turnos guardam entre si. Ao caminhar pelo prédio, não encontro muitas jovens fora de sala. Os(as) estudantes ficam espalhados por espaços aleatório dentro da instituição. É mais difícil encontra-los(as), se aproximar. O tempo nesse turno, como previsto, é aligeirado. Todos(as) estão sempre com muita pressa. Não há música no intervalo, o quadro de servidores é reduzido, a biblioteca não permanece aberta para a consulta de livros e nem mesmo festas comemorativas ou atividades esportivas, como os tradicionais jogos interclasse, são ofertadas para o público que frequenta o noturno. Para as jovens desse turno, a escola se configura mais como um espaço de trânsito temporário, do que efetivamente um lugar de fruição positiva da experiência estudantil⁹⁶.

O coordenador chegou às 20h. Quando me viu sentada no sofá, não apresentou qualquer dúvida quanto à minha identidade: “você é estudante da UnB? Carla me avisou que você viria”. Jorge pediu que eu falasse da pesquisa com mais detalhes e especificasse no que, exatamente, a escola poderia contribuir. Após escutar uma explicação pormenorizada de minha parte, o coordenador considerou viável o trabalho de campo na instituição e solicitou cópias das cartas de autorização emitidas pela EAPE e a Coordenação Regional de Ensino. O acordo sobre o dia de visitas à escola foi mantido tal como no diurno, e as noites de terça-feira passaram a integrar a agenda do trabalho de campo⁹⁷.

4.5.1.1. GD Painel de Pressão

⁹⁶ Com isso, não estou querendo afirmar que práticas de sociabilidade inexistem no cotidiano escolar, mas que o seu lugar de manifestação é outro. É na sala de aula que as jovens cobram vida, expressam dinâmicas de zoação, paquera, conversas e estabelecem rituais coletivos para driblar o controle docente. Nos tempos intersticiais de uma aula e outra é que suas necessidades de comunicação, solidariedade e trocas afetivas se revelam com mais intensidade. Se no diurno, os pátios e refeitórios são espaços privilegiados de observação e abordagem, no noturno, a presença nas salas de aula se torna um imperativo para quem objetiva compreender o modo como as jovens vivem a escola do ensino médio.

⁹⁷ Na mesma noite, Jorge pediu que eu retornasse à instituição no dia seguinte. Segundo o coordenador, haveria uma reunião com os professores do noturno que, na opinião de Jorge, seria o espaço ideal para a apresentação da pesquisa.

Nas semanas seguintes, de volta à instituição, comecei a pensar em estratégias úteis que possibilitassem a construção de um sistema de relações seguro com as estudantes. Como eram raras as suas aparições nos espaços de circulação da escola, salvo no horário de entrada e nos dias de aula na quadra, passei a concentrar meus esforços em montar esquemas de observação alternativos que fossem eficazes em me tornar uma agente visível naquele cotidiano. Durante dias, me movimentei como uma estranha e permaneci como uma mera espectadora. Apesar de todo o empenho posto nas tentativas de aproximação, não obtive bons resultados.

Foi então que conheci Michele, estudante de uma das turmas do terceiro ano. A jovem vendia doces na escola, era altamente popular e conhecida pelos professores(as) e colegas das demais salas. Michele também era carismática, conversava com fluidez e estava sempre sorrindo. No dia em que encontrei a jovem, ela trocava algumas palavras com Jorge na porta da direção. Ele havia acabado de comprar um alfajor e me convidava para experimentar o doce que, segundo o coordenador, fazia “o maior sucesso na escola”. Decidi adquirir duas unidades do produto e nem precisei me esforçar muito para engatar num bate-papo animado com a estudante. Enquanto me atendia, Michele contava episódios cômicos envolvendo sua vivência como vendedora no metrô. A boa interação alcançada com a jovem deu-se graças às suas características e qualidades pessoais que facilitaram a construção de vínculos duradouros entre nós.

Michele foi quem me apresentou às estudantes que participariam das entrevistas realizadas nos meses posteriores à observação. O contato com a jovem me oportunizou a inserção em outros grupos de meninas e passei a acompanhá-las nas *conversas de porta*. Em uma dessas ocasiões, comentei sobre o desejo de observá-las enquanto assistiam as aulas, mas que minha entrada nas salas não havia sido autorizada pelos docentes. As jovens, então, sugeriram que eu passasse a observar pelas janelas localizadas na parte de trás dos blocos de sala. As meninas alegaram que o espaço é pouco iluminado e que eu não seria descoberta tão facilmente pelos professores. Segui o conselho das estudantes, mas a prática não durou mais que duas semanas, tempo necessário para julgar como suficiente a quantidade de notas registradas no diário de campo.

Com a sucessão dos dias, introduzi o convite para a participação nos grupos de discussão. O tempo dedicado à interação com as estudantes serviu como experiência para aprender a melhor forma de abordá-las e convencê-las a participar. O nome técnico do método não soou bem aos ouvidos das jovens e elas me perguntaram se a atividade se assemelhava às dinâmicas de aula. Eu respondi que os grupos eram parecidos com as rodas de conversa que se formavam na porta da sala e dentro dela. Um lugar em que as meninas poderiam falar sem

reservas e medo de críticas ou constrangimentos; já que liberdade na interação era uma das premissas que fundamentava a atividade. Michele aceitou o convite de imediato e combinamos de convidar suas colegas de sala para se juntar ao momento da discussão. A jovem me garantiu que quando os agendamentos fossem confirmados junto à coordenação, iria conversar com as amigas da turma sobre os grupos.

No dia 06 de agosto de 2019, voltei a me reunir com Jorge para pensar a formação dos grupos. Não encontrei dificuldades de aceitação da pesquisa entre os docentes, embora o meu acesso às aulas tenha sido negado. Na reunião com o coordenador, montamos um cronograma contendo as datas em que os grupos aconteceriam, incluindo uma coluna com o nome do respectivo(a) professor(a) que cederia um espaço no horário da disciplina. O primeiro grupo agendado iria acontecer com as jovens da turma de Michele.

Ao todo, o GD Panela de Pressão teve duração de 3h 26min e 03seg e aconteceu ao longo de três encontros distintos. O primeiro encontro ocorreu dia 20 de agosto de 2018 e se estendeu por aproximadamente 1h 05min e 19 seg. O segundo encontro deu-se dia 04 de setembro de 2019, com duração de 1h 07min e 47seg. A última conversa com o grupo foi realizada dia 18 de setembro de 2019 e teve duração de 1h 12min e 57seg. As datas dos três encontros⁹⁸ foram definidas levando-se em consideração o planejamento dos(as) professores(as), para que as jovens não fossem prejudicadas em seus processos de aprendizagem. Decidimos por agendar o grupo nos dias em que os docentes estariam revisando assuntos já ministrados em aulas anteriores assistidas pelas estudantes; suas ausências, então, seriam justificadas e a participação no grupo não acarretaria qualquer tipo de penalização em suas avaliações finais. Das cinco jovens, apenas duas delas são amigas desde o ensino fundamental, as demais se conheceram no terceiro ano do ensino médio e fazem parte do mesmo grupo de colegas dentro de sala:

Babi (Bf) tem 18 anos, é parda, solteira e espírita. Babi nasceu em Goiás, tem dois irmãos, mora em Samambaia há 4 meses, com o pai e a mãe. A mãe de Babi nasceu na Bahia, não completou o ensino fundamental, trabalha como diarista e tem renda mensal de R\$ 600,00. O pai da jovem também nasceu na Bahia, não concluiu o ensino fundamental, trabalha como mecânico e tem renda mensal de R\$ 1.500,00. Durante sua trajetória escolar, Babi frequentou escolas públicas e privadas, já abandonou a escola uma vez, no 1º ano do ensino médio, e repetiu

⁹⁸ Para cada encontro do GD Panela de Pressão, foram reservados dois horários de aula das seguintes disciplinas: Português, Arte e Física.

o 2º ano. A jovem diz que não escolheu estudar no Nísia Floresta, porque “foi a regional”⁹⁹ que a matriculou. Babi afirma gostar de alguns professores da escola, mas acredita que falta mais disciplina e organização no noturno. A jovem divide seu tempo entre a escola e o trabalho como auxiliar administrativo em uma clínica médica, localizada no Plano Piloto. Babi deseja dar continuidade aos estudos em nível superior, mesmo não sabendo ao certo qual carreira irá seguir. Como não tem certeza se sairá bem no ENEM e sente que não conseguirá uma boa pontuação no vestibular tradicional, optará pela matrícula em uma universidade particular. Babi participa do grupo de jovens de sua comunidade espírita. Nas horas livres, assiste aulas de danças e navega na Internet.

Carla (Cf) tem 19 anos, é branca, solteira e evangélica. Carla nasceu no Maranhão, tem quatro irmãos e mora em Taguatinga há 8 anos, com o pai e a mãe. A mãe de Carla nasceu em Goiás, concluiu os estudos no ensino superior, trabalha como publicitária, mas não teve a renda informada. O pai da jovem nasceu no Maranhão, também concluiu os estudos em nível superior, é funcionário público e também não teve o rendimento mensal comunicado. Carla sempre estudou em escola pública, nunca abandonou os estudos, mas repetiu a 5ª série do Ensino Fundamental. Carla cursou os anos finais do ensino fundamental na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) e, sua antiga escola, transferiu os estudantes concluintes para o Nísia Floresta. A jovem estuda no noturno desde o 1º ano do ensino médio, diz gostar da merenda que a escola serve, mas critica o pouco valor atribuído aos (às) estudantes que cursam o ensino médio à noite. Carla pensa em prestar o vestibular para o curso de agronomia em alguma universidade pública que esteja localizada fora do Distrito Federal. No seu tempo livre, a jovem gosta de dormir e “usar o Instagram”.

Daniela (Df) tem 18 anos, é branca, solteira e não possui religião. Daniela nasceu no Distrito Federal, tem quatro irmãos e mora há três anos em Arniqueiras, com o pai. A mãe de Daniela nasceu no Distrito Federal, possui o ensino superior completo, trabalha como esteticista com renda mensal de R\$ 4.000,00 reais. O pai da jovem também nasceu no Distrito Federal, concluiu os estudos em nível médio, trabalha como vigilante e tem renda mensal de R\$ 2.300,00 reais. Durante sua trajetória escolar, Daniela transitou entre instituições públicas e privadas; abandonou a escola uma vez e reprovou no 3º ano do ensino médio. A jovem diz gostar do método de ensino aplicado pelos professores e da diversidade que encontra na escola Nísia Floresta. Segundo ela, quando se estuda em uma escola pública se consegue “economizar mais dinheiro” e se “aprende melhor sobre democracia”. Apesar de destacar vários pontos positivos

⁹⁹ Todos os trechos aspeados correspondem a fragmentos das respostas registradas pelas jovens no formulário sociocultural.

na avaliação da escola, Daniela sente falta de mais inclusão social e aulas sobre educação sexual para o público do ensino médio. A jovem deseja ingressar no ensino superior, mas ainda está indecisa quanto ao curso que pretende seguir. Daniela cogita a possibilidade de cursar publicidade ou alguma graduação relacionada à área de informática. Como não sabe se sua pontuação será suficiente para entrar na Universidade de Brasília, passou a incluir no seu horizonte de escolha, instituições privadas. Nas horas livres, em especial nos finais de semana, Daniela gosta de andar de bicicleta ou sair para festas com os amigos.

Fernanda (Ff) tem 18 anos, é branca, solteira e evangélica. Fernanda nasceu em São Paulo, tem cinco irmãos e mora há cinco anos em Taguatinga, com a mãe e o pai. A mãe de Fernanda nasceu no Paraná, possui o ensino fundamental incompleto, é dona de casa e não tem renda mensal. O pai da jovem nasceu na Bahia, apenas concluiu os estudos em nível fundamental, trabalha como empresário e não teve sua renda informada. Fernanda sempre estudou em escola pública, nunca abandonou os estudos, mas reprovou no 9º ano do Ensino Fundamental. Fernanda trabalha como estagiária e, por isso, decidiu migrar para o noturno. Na sua opinião, a escola Nísia Floresta abriga uma “diversidade de pessoas”, algo que avalia como positivo, no entanto, sente que a instituição pouco valoriza os alunos que estudam à noite. A jovem deseja estudar numa universidade pública, mas ainda não sabe qual curso irá escolher. Fernanda integra o grupo de jovens da igreja em que congrega, gosta de ler nos finais de semana e “passar um tempo nas redes sociais”.

Michele (Mf) tem 17 anos, é branca, solteira e evangélica. Michele nasceu no Distrito Federal, não tem irmãos e mora em Ceilândia há 9 anos, com a tia. A mãe de Michele nasceu no Distrito Federal, concluiu os estudos em nível médio, trabalha como auxiliar de serviços gerais e tem renda mensal de R\$ 950,00 reais. O pai da jovem também nasceu do Distrito Federal, possui o ensino médio completo, é autônomo e não teve a renda informada. Michele sempre estudou em escola pública, nunca abandonou os estudos ou reprovou de ano. Depois que foi expulsa de casa pela mãe, começou a trabalhar vendendo doces nas ruas do centro de Taguatinga e no metrô público da região. A jovem escolheu estudar na escola Nísia Floresta porque a instituição é considerada um centro de ensino modelo. Michele destaca o bom tratamento e atenção que recebe dos funcionários da escola, e acredita que “quase nada” falta na instituição. Michele prestará o vestibular da Universidade de Brasília para o curso de Pedagogia. A jovem diz gostar da educação e acredita no poder que a escola tem de transformar a vida das pessoas. Nas horas vagas, Michele gosta de conversar e aprimorar suas habilidades no ramo da confeitaria, assiste vídeos na internet e procura por receitas inéditas que possam ajuda-la a melhorar suas vendas.

4.5.1.1.1. “Só vai terminar quando você tiver cozido”: o primeiro encontro com o GD Panela de Pressão

No dia agendado para o primeiro encontro com o GD Panela de Pressão, cheguei na escola às 19h. Como de costume, ao entrar, fui direto para a sala dos professores. Armazenei o lanche reservado para aquela noite e esperei sentada no sofá a chegada de Jorge. O grupo de discussão começaria somente no segundo horário de aula, às 20h; a professora da disciplina de português, concordou em ceder suas aulas naquela noite para que eu realizasse a atividade com as estudantes. O coordenador chegou às 19h30, me cumprimentou e conversamos sobre as jovens que participariam da conversa. Jorge me entregou as chaves da sala da coordenação, local onde foram realizados todos os grupos da escola.

Após a organização da sala, me dirigi à turma onde a professora de português estaria ministrando aula naquela noite. A docente me convidou a entrar na sala. Sentei próximo a um grupo de estudantes composto por três meninos e uma moça, Daniela. Trocamos alguns sorrisos enquanto aguardava a lista de chamada ser concluída. Os demais jovens pareciam curiosos com a minha presença o que não os impediu, no entanto, de seguir com as conversas paralelas e as risadas altas. A professora pedia insistentemente silêncio, o barulho cessou por poucos instantes, mas logo voltou a instaurar-se.

Quando fui chamada a me apresentar à turma, todos(as) se mantiveram concentrados (as) em minha fala; os(as) jovens pareciam interessados(as) em conhecer os motivos que levaram alguém da UnB a visitar à escola. Ao final de minha exposição e convite, Michele, Babi, Carla e Fernanda levantaram a mão e se oferecem como voluntárias na pesquisa. Daniela, estimulada pelos colegas homens, decidiu participar. Agradei à professora pela ajuda e parti em direção à sala reservada para a realização do grupo.

Ao chegarmos na sala, as meninas deixaram suas mochilas nas cadeiras do semicírculo formado e sentaram comigo em uma das mesas de reunião que compõe o mobiliário do lugar. No momento, julguei que aquele seria o espaço mais adequado para o preenchimento do formulário sociocultural e a assinatura dos termos de consentimento. Assim que as meninas tomaram assento, comecei a falar sobre a pesquisa, a razão de entrevista-las e os documentos entregues a elas. Babi me olhava com desconfiança, perguntando continuamente sobre o destino dos áudios que seriam registrados naquela noite. Então, lhe falei sobre os motivos pelos quais precisaria gravar a discussão e reafirmei o compromisso ético da investigação em manter suas identidades em anonimato.

O silêncio se instaurou como atmosfera. Aproveitando a abertura consentida, perguntei às jovens se elas estudaram em séries anteriores. Enquanto preenchia o formulário, Daniela respondeu que a amizade começou no início do ano, quando as meninas ingressaram na terceira série.

O grupo começou pontualmente às 20h30. Antes de ligar o gravador, pedi a autorização das jovens, esclareci possíveis dúvidas sobre o funcionamento do grupo, ressaltando a liberdade de interação e o lugar central que suas falas assumiriam naquele contexto, cabendo a mim o papel de ouvinte e observadora. Seguindo o ritual iniciado nos GDs anteriores, pedi que cada jovem se apresentasse falando o nome, a idade e a turma em que estudavam. Entre gracejos e risadas, as meninas se dirigiam ao gravador como se estivessem em diálogo com um possível público de ouvintes: “e aí galera da UnB, aqui é a Daniela do Nísia”, “quem fala é a Carla, aluna da turma mais cabulosa do Nísia”, “oi gente, eu sou a Fernanda...”.

Em todos os blocos temáticos iniciados, Babi foi quem tomou o turno da fala para introduzir as proposições do debate, narrando experiências, emitindo opiniões e dividindo com Daniela a função de proponente. Em alguns momentos do grupo, Babi se indispôs com as colegas devidos às contínuas interrupções sobrepostas à sua narração. De modo geral, as jovens lembraram suas trajetórias durante o nível fundamental e da decepção que sentiram ao encontrar um formato escolar no ensino médio, totalmente diferente das representações construídas sobre essa etapa. Em todas as passagens, o núcleo da discussão colocou em evidência a pressão, em suas diferentes facetas, como um aspecto modulador da experiência enquanto estudante no ensino médio.

As participantes do GD Painel de Pressão mantiveram-se empenhadas na introdução de temas e tópicos que não haviam sido previamente cogitados no tópico-guia¹⁰⁰. A fim de que o princípio da abertura fosse considerado no processo de condução do grupo, não intervi ou apressei os relatos das jovens. A duração limitada do horário reservado para o primeiro encontro me preocupou, já que eu não conseguiria esgotar todos os blocos temáticos que haviam sido planejados. Sem ceder ao deus do pânico, permaneci observando a discussão desenvolvida e mentalizando, ao mesmo tempo, um novo agendamento para que eu pudesse explorar as questões do roteiro, bem como oferecer às estudantes um espaço de tempo maior para que

¹⁰⁰ À medida que o grupo avançava no debate dos temas propostos, organizações paralelas do discurso se estabeleceram como um padrão de interação; complementações, ratificações e validações também foram manifestadas coletivamente. Uma comunicação densa e descontraída se desenvolveu em todas as passagens do grupo.

pudesse desdobrar em detalhes seus quadros de referências e esquemas de orientação. A seguir, a divisão temática do primeiro encontro com o grupo:

Quadro 10 - Divisão temática do Grupo Panela de Pressão (primeiro encontro)

Controle do Tempo	Duração	Passagem	Temas
00:00:01 - 00:04:43	4min42seg	-	Conversa sobre a pesquisa Apresentação do grupo
00:04:43 - 00: 23:09	18min26seg	Passagem Inicial	“o ensino médio é uma panela de pressão” Período de descobertas Quebra de expectativas A escola pública e sua composição diversa Preconceito com o turno da noite
00:23:10 - 00:33:38	10min28seg	Escolas do Ensino Fundamental	Percepções sobre o Ensino Fundamental Ausência de pressão familiar: Diferenças de desempenho escolar: “no ensino médio eu comecei a decair”
00:33:39 – 00: 37:21	3min42seg	Nísia Floresta e a escolha da instituição	Dificuldades de adaptação em outras escolas Amizades Valorização da escola pública Escola modelo de Taguatinga
00:37:22 - 00:43:17	5min55seg	ensino médio	Vulnerabilidade emocional Os riscos de ser mulher e estudante no noturno Panela de Pressão: “só vai terminar quando você tiver cozido” Período de descobrimento Relação com professores
00:43:18 - 00:45:47	2min29seg	Diferenças entre o diurno e noturno	“de manhã é valorizado, de noite é desvalorizado” Representações distorcidas sobre o noturno

00:45:48 – 00:50:19	4min31seg	Críticas ao Nísia Floresta	Mais valorização do noturno Métodos de ensino e avaliação docente
00:50:20 00:54:40	4min20seg	Aprendizagens no ensino médio	Respeito às diferenças Amadurecimento pessoal
00:54:41 01:05:19	10min38seg	Encerramento	Palavras de agradecimento Perguntas sobre a UnB e a trajetória escolar da pesquisadora

Fonte: elaborada pela pesquisadora com base no modelo construído por Silva (2014)

4.5.1.1.2. “Eu acho que eu sou a revolução lá de casa”: o segundo encontro com o GD Panela de Pressão

Quando o agendamento de um segundo encontro com o GD Panela de Pressão se desenhava como uma possibilidade real, entrei em contato com as jovens para verificar a disponibilidade em participar de uma nova conversa. Para facilitar o processo de comunicação com as estudantes e fortalecer os laços de confiança já construídos no primeiro encontro, propus a criação de um grupo de conversa no *WhatsApp*. A ideia pareceu agradar as jovens que delegaram à Michele a tarefa de administrar o grupo na plataforma de mensagens. Com frequência, as jovens enviavam memes, figurinhas e gifs divertidos, teciam comentário sobre as aulas e narravam livremente acontecimentos vivenciado durante a semana. Com o tempo, acredito que as jovens passaram a não se importar mais com o fato de eu estar presente (online) durante as conversas, transformando o grupo em um espaço virtual para o debate de questões pessoais e de foro íntimo.

Depois de uma reunião com o professor da disciplina de Arte, Jorge confirmou a data da segunda conversa. A notícia do reencontro foi celebrada com declarações que exteriorizavam o quão relevante havia sido a experiência de participação no grupo. Diante do aceite imediato, informei ao pedagogo que reservasse mais uma vez a sala da coordenação para a atividade.

No dia 04 de setembro cheguei na escola exatamente às 18h30. O grupo estava marcado para os dois primeiros horários daquela noite. Por questões de saúde, Jorge se afastou da instituição por duas semanas e me deixou aos cuidados de uma funcionária do disciplinar. Foi dela que recebi as chaves da sala e orientações precisas para trancá-la assim que a atividade

fosse encerrada com as jovens. O processo de arrumação do local seguiu a mesmo modelo do primeiro encontro com o grupo. Enquanto organizava as cadeiras, Michele apareceu na porta e se juntou a mim em um bate papo animado. A jovem reclamava do cansaço, mas comemorou o bom dinheiro arrecadado com as vendas na manhã daquele dia.

Depois de alguns minutos, Carla e Fernanda entraram na sala informando que Babi e Daniela estavam no refeitório jantando e que provavelmente não demorariam a chegar. Michele comentou com as colegas sobre as aulas que haviam sido canceladas naquela noite devido à ausência dos professores de Física e Geografia. As jovens expressaram certo alívio com a notícia sobre o horário de saída. Uma das aflições presente no cotidiano das meninas que participaram do GD Panela de Pressão, é a recorrente sensação de insegurança ao voltar para casa. A angústia de caminhar sozinha pelas ruas tarde da noite se desenhou na discussão desenvolvida como um problema real e coletivo.

Assim que Babi e Daniela entraram na sala, Fernanda me propõe um acordo: que todas fossem liberadas às 20h30, horário em que, oficialmente, o turno de aulas naquela noite terminaria. Para não contrariar a vontade das meninas e, evidentemente preocupada com a segurança das estudantes, aceitei prontamente o pedido, mas não sem solicitar uma compensação: o comparecimento de todas em um terceiro encontro para finalizar o debate. Um sincrônico e sonoro “fechado!” foi emitido por todas as jovens e caímos na gargalhada logo em seguida.

De início, decidi retomar o tema sobre os preconceitos que as jovens enfrentavam por estudar no turno da noite. O tópico, iniciado por elas no primeiro encontro, foi desdobrado com relativo interesse, mas não chegou a ser finalizado devido à confluência de outras proposições que se somaram na sequência da interação, recebendo maior ênfase e engajamento do grupo. Dessa vez, o discurso das estudantes apresentou aspectos anteriormente não considerados no debate: a preocupação de suas famílias que se ancora, na verdade, em estereótipos sobre o público que frequentam o noturno e o possível risco do envolvimento das filhas com o uso de drogas, a exclusão de atividades extracurriculares como os jogos interclasse, a ausência de regramento e vigilância no período da noite e a sensação de estarem abandonadas pela escola.

Uma atmosfera animada e descontraída se desenvolveu em todos os blocos temáticos que foram introduzidos. Novamente, as estudantes se empenharam com dedicação extrema na discussão de cada tópico apresentado e, o terceiro encontro, se confirmou como uma realidade necessária para a conclusão total do tópico-guia. Ao longo do debate, pude presenciar gestos de valorização das falas trocadas ao longo da interação. Nos momentos em que alguma jovem apresentava em seu relato uma frase ou elocução que o grupo considerava representativa da

orientação que estava sendo construída, uma rajada de aplausos e gritos eram manifestados com entusiasmo e alegria.

No segundo encontro, o tema Família apresentou maior proeminência entre as jovens. Quando iniciei a proposta, Daniela exclamou: “ixi, agora que eu me acabo de chorar”. De fato, o relato de aspectos relacionados à história dos pais, a convivência com irmãos(as) e suas lutas pela conquista de um espaço doméstico mais igualitário, em que suas vozes e opiniões sejam consideradas nos acordos estabelecidos, gerou uma forte comoção no grupo. A conquista de liberdade para tomar decisões e construir projetos de vida mais consoantes com seus próprios desejos, é um objetivo partilhado por todas as jovens do GD Painel de Pressão.

Abaixo, o quadro 13 detalha a divisão temática do segundo encontro com o grupo:

Quadro 11 - Divisão temática do Grupo Painel de Pressão (segundo encontro)

Controle do Tempo	Duração	Passagem	Temas
00:00:01 - 00:01:21	1min20seg	-	Palavras Iniciais Recordação do primeiro encontro
00:01:22 - 00:09:35	8min13seg	Noturno	Preocupação da família Drogas na escola Ausência de controle e vigilância na escola Perfil dos estudantes no noturno “você tem que quebrar o seu próprio preconceito de estudar a noite”
00:09:36 - 00:14:43	5min07seg	ENEM	O ENEM é uma opção Revisão semanal do conteúdo da prova Negligência com os prazos de inscrição
00:14:44- 00:18:40	3min56seg	Contribuições da escola	Professores e seus conselhos Aulas dias de sábado Críticas à carga horária do noturno Métodos de aprendizagens
00:18:41 - 00:22:46	4min05seg	Aulas no noturno	Sociologia e artes são as melhores disciplinas Didática dos professores: “ele te envolve”
			Vigilância do corpo feminino

00:22:47 - 00:38:10	15min23seg	Ser jovem e mulher	Riscos de abuso no ambiente familiar: “a minha mãe não confia no meu pai” Experiências de assédio
00:38:11 – 00:40:59	2min49seg	Diferenças de gênero na escola	Privilégio feminino com os funcionários e professores homens Os colegas homens são compreensivos e protetores
00:41:00 00:44:14	3min14seg	Movimento Feminista	Conquista de direitos para as mulheres “nenhuma causa é perfeita” Diferenças biológicas entre homens e mulheres Sororidade
00:44:15 01:07:06	22min51seg	Família	Conflitos com a mãe Pai machista Diferenças no modelo de criação familiar: “meus irmãos sempre tiveram mais liberdade” Luta pela liberdade: “eu acho que eu sou a revolução lá de casa”
01:07:07 01:07:47	40seg	Encerramento	Palavras de agradecimento Agendamento do terceiro encontro

Fonte: elaborada pela pesquisadora com base no modelo construído por Silva (2014)

4.5.1.1.3. "Eu não vou ser nada que minha espera": o terceiro encontro com o GD Painel de Pressão

Duas semanas se passaram após o segundo encontro com o grupo. O coordenador retornou da licença saúde e nos reunimos para definir a data da terceira e última conversa com as jovens. Três blocos de questões restavam no “checklist” temático do tópico-guia e o combinado com as estudantes estabelecia o regresso voluntário para a finalização da atividade.

Todas as jovens compareceram no dia agendado, 18 de setembro. O professor da disciplina de Física precisou de afastar das atividades de sala e, então, o espaço vago no horário de suas aulas foi preenchido pela realização do grupo. Como não tive tempo de preparar o lanche daquela noite, enviei uma mensagem para Michele pedindo que a jovem levasse alguns doces para o encontro. Assim que terminei de organizar a sala da coordenação, as mensagens começaram a surgir no *WhatsApp*. Babi se atrasou e não obteve autorização para entrar na escola, teria que esperar o sinal do segundo horário tocar. Todas as outras jovens estavam preparadas e aguardavam à entrada da amiga para se dirigem juntas à sala da coordenação.

Quando a sirene finalmente tocou, não demorou muito para eu perceber que as estudantes se aproximavam. Isto porque, para chegar até o lugar, elas precisavam passar pela

sala dos professores e o barulho alto de suas conversas e risadas, sempre era objeto de sanção por algum docente que estava por ali corrigindo provas ou descansando entre um horário e outro. A chamada de atenção aconteceu nos dois últimos encontros, então, cogitei como provável uma terceira repreensão. E de fato, ocorreu. As meninas chegaram na sala visivelmente chateadas, mas logo engatamos numa conversa descontraídas sobre os dias em que não as encontrei.

Enquanto testo os gravadores, Daniela iniciou uma conversa sobre a última festa que frequentou com os amigos, lamentando a perda do celular e condenando a si mesma pela postura descuidada com seus objetos pessoais. As jovens repreenderam a colega pelo excesso de bebida alcoólica ingerida e, lembrando o debate que tiveram sobre os perigos relacionados à sua condição de gênero, afirmaram que o desaparecimento do celular foi o “menor dos males” diante da situação de risco em que Daniela se colocou. Notei que atitude da colega gerou certa decepção nas demais meninas, uma vez que elas tomavam Daniela como um exemplo de jovem “cabeça”, madura e responsável.

Naquela noite as jovens pareciam confortáveis e despreocupadas com o horário. Animadas, desenvolveram os temas sugeridos com bom humor e alegria. O clima era de total cumplicidade entre elas.

Ao final do GD, agradei as jovens pelo compromisso assumido tão generosamente com a pesquisa, pelo empenho e dedicação empreendido em cada encontro realizado. Carla avaliou que o momento deveria ser comemorado à altura e propôs às colegas a realização de um churrasco na quadra da escola. O grupo se uniu em gargalhadas altas, considerando impossível que a escola autorizasse o evento. Depois de uma fotografia gentilmente concedida, nos despedimos e as jovens retornaram para a aula de Geografia.

O Quadro 14 apresenta os principais temas enfatizados no último encontro com o GD Panela de Pressão:

Quadro 12 - Divisão temática Grupo Panela Pressão (terceiro encontro)

Controle do Tempo	Duração	Passagem	Temas
00:00:01 - 00:02:09	2min08seg	-	Palavras iniciais Recordação do segundo encontro

00:02:10 - 00:16:35	14min25seg	Percepções sobre Taguatinga	Vantagens de morar em Taguatinga Violência/criminalidade Sociabilidade no bairro Estratégias de sobrevivência Espaços de encontro em Taguatinga
00:16:36 - 00:19:46	3min10seg	Ser jovem em Taguatinga	Convivências com pessoas mais velhas “eu sou taxada como talarica na minha quebrada”
00:19:47- 00:31:34	11min47seg	Tempo livre	Tarefas domésticas Festas e encontro com amigos Igreja Prática de esporte nos finais de semana Trabalho
00:31:35 - 00:37:59	6min24seg	Trabalho	Estágio “eu faço meus corre de vez em quando” Vendas de doces no centro de Taguatinga
00:38:00 - 00:44:06	6min06seg	Projetos de futuro	Ingresso no Ensino Superior Curso técnico Estabilidade financeira Mudança de estado
00:44:07 – 00:50:51	6min44seg	A vida após 10 anos	Filhos e casamento A imprevisibilidade do Futuro Estabilidade financeira Mudança de estado
00:50:52 00:52:51	1min59seg	Comunicação em sala	Conteúdo das conversas em sala
00:52:52 00:57:02	4min10seg	Expectativas da família	Concurso público Dedicação à vida religiosa Negação: “eu não vou ser nada que minha mãe espera”
00:57:02 01:00:08	3min06seg	O cotidiano na escola Nísia Floresta	Interação com os colegas de sala A escola como espaço de lazer

			Lembrança do primeiro dia de aula
00:01:09- 01:12:57	12min48seg	Encerramento	Palavras de agradecimento Percepções sobre o grupo de discussão

Fonte: elaborada pela pesquisadora com base no modelo construído por Silva (2014)

4.6. O DIURNO NA ESCOLA BERTHA LUTZ

Na última semana do mês de abril de 2019, frequentei a escola Bertha Lutz para uma reunião com a coordenadora pedagógica da manhã, Eleanora. No encontro, agendado por telefone, eu pretendia apresentar a proposta do trabalho de campo, bem como definir os dias e horários da semana em que as visitas na escola aconteceriam. A coordenadora concordou conversar comigo às 9h do dia seguinte, uma quarta-feira. Em razão da distância e dificuldades relacionadas ao transporte público, optei por chegar 30 minutos antes do horário combinado. Já na instituição, me apresentei ao porteiro e este me pediu que aguardasse na biblioteca, porque a coordenadora estava em reunião com um grupo professores do vespertino.

Na biblioteca encontrei um pequeno número de estudantes, a maioria mulheres. Reunidas nas mesas que por ali haviam, algumas conversavam sobre os trabalhos das disciplinas, umas liam concentradas e outras distraíam-se no celular. Notei que a biblioteca era um ponto de encontro importante para as jovens, em especial, quando “brechas” no horário de aula apareciam. Posteriormente, a biblioteca se tornou um local estratégico de convocação de estudantes para a participação na pesquisa.

Não demorou mais do que quarenta minutos para que Eleanora me chamasse junto à sala da coordenação. Nos cumprimentamos, ela me ofereceu um café e perguntou sobre a pesquisa. Conversamos durante aproximadamente uma hora, apresentei as cartas de autorização emitidas pela EAPE e a Coordenação Regional de Ensino. Justifiquei a escolha pela escola, expliquei meu objeto de estudo e esclareci as particularidades do trabalho de campo. Durante todo o processo de negociação, Eleanora me tratou com muita gentileza e demonstrou interesse em ajudar. Ao final da conversa, minha entrada na escola foi autorizada com a promessa de que a instituição me atenderia no que fosse possível para que eu completasse minha missão de trabalho.

Todas as quintas-feiras, exatamente às 7h15, visitava a escola com o objetivo de acompanhar mais de perto a rotina das jovens. Um caderno de notas me acompanhou durante os cinco meses em que estive frequentando a instituição, tornando-se um instrumento

fundamental onde registrei boa parte de minhas percepções, como também fatos e ações concretas envolvendo as estudantes, nesse espaço. O desafio de transpor o banal, o imediato ou a aparente naturalidade com que as coisas do cotidiano se apresentam aos nossos olhos, se tornou um imperativo para mim durante todo o tempo de atuação em campo.

4.6.1. Notas sobre a observação no diurno

Nas primeiras semanas de observação, procurei conhecer os espaços da instituição, funcionários e professores(as). Estes(as) são atores centrais na organização da rotina que acontece na escola e, portanto, julguei pertinente ganhar a confiança de quem, futuramente, poderia interferir no andamento dos grupos de discussão, caso não concordasse com a saída das meninas de sala. Do corpo administrativo, recebi informações valiosas sobre o funcionamento da instituição. A inspetora de corredor, por exemplo, frequentemente me relatava os episódios desenrolados nos dias em que eu não estava de visita, comentava sobre as melhores e piores turmas da escola e os docentes que possivelmente poderiam “implicar” com a pesquisa.

Desde o início, a minha presença na escola despertou a curiosidade dos (as) jovens, uma vez que eu era a única que transitava pelo prédio sem uniforme; para os estudantes essa possibilidade é considerada apenas em casos excepcionais, desde que uma justificativa seja apresentada por seus responsáveis. Os rumores que circulavam entre os(as) estudantes, atribuíam a mim o título de “aluna nova”, possivelmente carioca por causa do sotaque arrastado e marcado por chiados. De pronto, optei por não revelar minha identidade e explorei ao máximo as oportunidades que a imagem formada ao meu respeito, poderiam me proporcionar. Sob o pretexto de ajudar a novata, algumas jovens se aproximaram de mim para obter informações mais precisas e que ajudasse na definição de um perfil para a interlocutora com quem pretendiam interagir. Um desses contatos, ocorrido durante na aula de Educação Física, foi registrado no diário de campo:

Hoje cheguei atrasada na escola e não consegui acompanhar a entrada das estudantes. São 8h30 da manhã e tudo está silencioso. Sento em um dos bancos no pátio e organizo meu caderno de anotações. O primeiro intervalo está prestes a tocar e eu me preparo para dar início às observações. De repente, escuto um barulho de música sertaneja vindo da quadra de esportes, corro para lá e me deparo com a turma C, todos são estudantes do 3º ano. Era aula de Educação Física. As aulas dessa disciplina se organizam de forma bastante atípica. A obrigatoriedade de participação nas atividades desenvolvidas pelo professor, não existe. É possível encontrar jovens acomodados nas arquibancadas, entretidos com o aparelho celular. Enquanto uns(umas) jogam futebol ou vôlei, outros(as) ensaiam passos de dança junto à entrada da quadra. A caixa de som portátil está ligada ao celular de um dos jovens, é ele o responsável por controlar a sequência das músicas que serão tocadas. Me posiciono na última fileira de bancos da arquibancada, próximo a um grupo de estudantes formado por duas meninas e

quatro meninos. Eles(as) estão jogando uno¹⁰¹ e pedem repetidamente que o colega responsável pelo som, inclua na *playlist* as músicas do grupo Racionais Mc's¹⁰². O jovem atende ao pedido e o rap *Da Ponte pra Cá* começa a tocar. Todos os(as) estudantes gritam e cantam entusiasmados(as) os versos da música. Me junto a eles(as) e canto também. Desde o momento em que entrei na quadra minha presença foi notada. Eu era a única que não usava uniforme ali. Decidi “puxar assunto” com os(as) jovens do grupo mencionado. Os(as) estudantes contam que o professor de Geografia faltou naquele dia e que por isso a aula de Educação Física foi adiantada. Pergunto se aulas são sempre daquela maneira, eles me respondem que sim e dizem gostar do entretenimento e descanso que ali desfrutam, já que o clima de descontração os faz esquecer por alguns instantes a rotina exaustiva vivenciada por quem está cursando o terceiro ano. Uma das estudantes levanta depressa e se dirige a mim: “você é nova aqui?” respondo que sim, digo que estou visitando a escola para fazer um trabalho de pesquisa com as garotas do terceiro ano e que estudo na UnB. Os(as) jovens me perguntam sobre a universidade, me dizem que nunca visitaram a instituição e que era “um sonho passar no vestibular”. Engatamos uma conversa animada até que o sinal do intervalo toca e a aula termina (Diário de campo, trecho Aula de Educação Física, maio de 2019).

Com o passar das semanas, as imagens até então construídas sobre mim desapareceram. A notícia a respeito de meu vínculo com a Universidade de Brasília logo se espalhou entre as turmas. Desde então, não encontrei dificuldades para me incluir nos grupos de jovens que se reuniam no pátio da escola. Os(as) estudantes me colocavam perguntas diversas, algumas eu não sabia como responder, mas prometia buscar as informações necessárias para um *feedback* honesto e que atendesse as dúvidas dos(as) jovens. Muitos deles(as) falavam com orgulho de suas notas no PAS, mencionando entusiasmamente os cursos que pretendiam seguir no ensino superior. Nessas várias ocasiões, aproveitava para distribuir as cartas convite solicitando a participação das meninas na pesquisa.

No período do intervalo, passei a assistir os chamados “encontros de oração” organizados por um grupo de estudantes evangélicos. As reuniões aconteciam próximo ao auditório da instituição, agrupando jovens de diferentes turmas e idades. Nesse espaço conheci grande parte das meninas que entrevistei. Nem todas eram evangélicas, mas me confessaram que naqueles momentos de louvor e reflexão, encontravam nos colegas um ombro amigo para desabafar sobre seus medos e inseguranças. Nos muitos momentos em que estive observando o andamento dos encontros, notei que algumas delas choravam incessantemente. As mensagens bíblicas comunicadas eram traduzidas para uma linguagem simples e acessível, que fosse capaz de abordar problemas geralmente associados à fase juvenil: dilemas na relação com o futuro, crises de identidade (“quem sou eu no mundo?”), problemas de relacionamento com a família, desempenho nos estudos e namoro.

¹⁰¹ Jogo de cartas.

¹⁰² Racionais MC's é um grupo brasileiro de rap, fundado em 1989, é formado por Mano Brown, Edi Rock e Ice Blue e o DJ KL Jay. É o maior grupo de Rap do Brasil e está entre as bandas mais influentes do país.

No final de maio, tornei a me reunir com Eleanora para pensar a constituição dos grupos. Para tanto, me apoiei em minhas notas de campo e nas informações adicionais recolhidas no contato com os funcionários e as estudantes. Todas as cartas convite que distribuí retornaram assinadas e preenchidas, permitindo que eu construísse um panorama preciso sobre quais turmas e jovens iriam participar da investigação. As datas escolhidas para o encontro foram pensadas em conjunto com os docentes para que as jovens não perdessem nenhum conteúdo “novo” ministrado¹⁰³.

As ponderações incluídas no texto do próximo tópico pretendem apresentar um relato sobre o contexto de cada encontro realizado, o perfil das participantes, bem como os quadros contendo a divisão temática de cada passagem discutida.

4.6.1.1. GD Expectativas

O contato com as jovens do GD Expectativas aconteceu na segunda semana do mês de maio. A ida às escolas, antes mesmo da realização dos grupos, foi pensada, inicialmente, como uma condição para o estabelecimento de laços de confiança com as estudantes. Sem desconsiderar o potencial do método escolhido para a construção dos dados, o encontro diário com as meninas no pátio da escola, quadra e corredores se mostrou eficaz no momento em que precisei pensar na constituição dos grupos. Parte dos critérios já estavam dados, as jovens deveriam ter entre 16 e 25 anos, estar matriculados no 3º ano do ensino médio, no diurno e noturno. No entanto, ao retomar parte das anotações feitas no diário de campo, atentei para um aspecto organizador das relações na escola, em especial, entre as turmas de 3º ano: a competição.

Considerando o fato de que agregar jovens de turmas diversas, em dissensão constante¹⁰⁴, poderia dificultar o compartilhamento de experiências e criar um clima de tensão e desconforto entre as estudantes, o critério adicional pensado para a composição dos GDs, foi o seguinte: participariam da entrevista jovens pertencentes a mesma turma e que já mantinham um relacionamento de amizade, vínculos ou proximidades passadas. Em certa altura do trabalho de campo, as próprias meninas começaram a indicar as integrantes que fariam parte da discussão, conforme a recomendação do método, encontrada em Weller (2013). Essa decisão

¹⁰³ A coordenadora e os(as) professores(as) em nenhum momento mostraram qualquer objeção quanto à saída das meninas de sala. Às estudantes foi permitido a entrega de trabalhos normalmente, sem prejuízo de pontuação na nota final.

¹⁰⁴ Essa percepção se confirmou ao longo da comunicação nos grupos. Em todos eles escutei: “nós somos a melhor turma do Bertha”.

se tornaria frutífera, na medida em que pude constatar, posteriormente, que a sala de aula se configurava como um espaço de experiências comuns para as jovens.

Em uma anotação do diário de campo, fiz observações sobre o meu deslocamento na escola durante o intervalo das aulas e o encontro com cinco das estudantes que compuseram o GD Expectativas:

Às 10h30 o sinal sonoro do intervalo tocou. As meninas, assim como os jovens rapazes, saem apressadas de sala e se reúnem no pátio central da escola. Gritos, gargalhadas, zumbidos e tumultos dão o tom do momento. Uma das funcionárias da escola, responsável pela distribuição do lanche – a instituição não dispõe de cantina, a merenda, geralmente, sucos, bolachas ou uma fruta, é servida próxima ao auditório da escola. Os sucos são armazenados em copos espalhados em cima de uma mesa de madeira e, as bolachas ou frutas, em uma bandeja de plástico – se coloca a postos, esperando que os/as jovens se aproximem. Começo a caminhar na escola, já é a segunda semana de observação, mas percebo que só agora estou me dando conta da dinâmica do lugar, mas acima de tudo, do modo como se organiza o tempo da recreação. Em frente à primeira sala do bloco A, noto uma mesa com caixa de doces e duas jovens sentadas oferecendo as guloseimas para colegas que passavam. Depois de me aproximar, perguntei o preço de uma das balas e mostrei interesse em comprá-las, aproveitei a oportunidade para trocar algumas palavras a mais com as meninas e lhes indaguei sobre o motivo da venda. Elas responderam que a turma precisa arrecadar dinheiro para a formatura do final de ano e, como poucos alunos tinham condições, a melhor alternativa seria a venda de itens alimentícios na escola, já que dentro do prédio não há cantina e nos arredores da escola tampouco existem mercadinhos ou bancas de lanche. Olhei pra dentro da sala e vi um grupo de cinco meninas conversando, já com as cartas convites na mão, entrei e me apresentei às jovens. Depois de entregar as cartas convites, expliquei um pouco da minha pesquisa e perguntei se elas gostariam de participar das rodas de conversa que eu estava organizando na escola¹⁰⁵. Chloe, Naomi, Ariana, Dominique e Marta aceitaram prontamente, preencheram a carta convite com seus nomes e telefones celulares e, ainda, prometeram convidar mais uma colega, Jade, para integrar o grupo junto com elas. Depois disso, uma conversa animada se desenrolou entre todas nós, falamos sobre universidade, feminismo e a participação das estudantes mulheres nos jogos interclasses da escola (Diário de Campo, trecho Intervalo, mês de maio de 2019)

Em meados de junho, quando dei início à realização dos grupos de discussão, as jovens do GD Expectativas estavam envolvidas em atividades complementares que seriam somadas à nota final da avaliação no semestre. A saída do campo se tornou uma realidade quando precisei me concentrar na escrita do texto que seria qualificado no início de julho, e coincidiu, justamente, com a impossibilidade de tempo e espaço, ao menos durante o período de provas, para a realização de todos os GDs. Esse momento de saída, ainda que temporário, se mostrou mais difícil do que a própria entrada na escola, principalmente, porque meu processo de escrita mostrou-se eficaz quando conjugado às idas ao campo, além do que, como pesquisadora, penso

¹⁰⁵ Ao longo do processo de contato e negociação com as jovens, percebi que o termo “roda de conversa” era mais aceito entre as meninas e provocou certa animação quanto à possibilidade de participar de alguma atividade do tipo.

que tinha conseguido alcançar uma posição dentro das escolas, em especial, entre as meninas, que eu temia perder.

O tempo me mostrou, no entanto, que os dois meses iniciais de observação e convívio na escola, produziram efeitos permanentes no andamento que o trabalho de campo tomaria no segundo semestre. Continuei acompanhando as jovens pela internet. Todas as estudantes já haviam me adicionado nas redes sociais e nos tornamos “amigas virtuais”. Embora distante fisicamente, a minha presença no cotidiano das meninas se tornou real, seja pela visualização que elas faziam das postagens que eu publicava em *stories* do Instagram e na linha do tempo (*timeline*) do Facebook, ou porque todos ou dias compartilhávamos *memes*¹⁰⁶ e imagens divertidas nos grupos de WhatsApp. No período das férias escolares, por exemplo, Chloe e Ariana sempre conversavam comigo via mensagens trocadas no privado.

Ao todo, o GD Expectativas teve duração de 8h 58min e 22seg, considerando os três encontros arranjados. Em cada reunião, só foi possível realizar três blocos de questões do tópico guia, isto porque, além das perguntas que compuseram o roteiro da entrevista, as estudantes também trouxeram pontos temáticos que eu não havia cogitado inicialmente. Ademais, a densidade em termos de engajamento, empenho e interação na discussão foi marcante em todos os encontros realizados. O discurso construído entre elas, de forma coletiva, tomou “vida” e ganhou certo automatismo e espontaneidade no decorrer do debate. Os encontros encaminhados contaram com a participação de 6(seis) jovens - Ariana (Af), 17 anos, Chloe (Cf), 17 anos, Dominique (Df), 17 anos, Marta (Mf), 18 anos, Jade (Jf), 20 anos e Naomi (Nf), 17 anos. Todas as jovens são estudantes do 3º ano do ensino médio regular, no diurno:

Ariana (Af)¹⁰⁷ tem 17 anos, é negra, solteira e evangélica. A jovem nasceu em Brasília/DF, tem um irmão e mora com a mãe, avós e tios em Ceilândia. Ariana sempre estudou em escola pública, nunca reprovou ou abandonou os estudos. A mãe da jovem nasceu no Distrito Federal, possui o ensino médio completo e trabalha como auxiliar de contador. O pai de Ariana é natural de Minas Gerais, concluiu o ensino médio, é vigilante e tem renda mensal de R\$2.000,00 reais. Ariana pretende ingressar numa universidade pública e indicou o curso de direito como a primeira e única escolha no vestibular. Como lazer preferido, a jovem gosta de escutar música e passear. Na opinião de Ariana, a escola em que estuda tem ótimo professores da área de humana e destaca as aulas de matemática, em especial, o professor da disciplina,

¹⁰⁶A expressão meme de Internet é usada para descrever um conceito de imagem, vídeos, GIFs relacionados ao humor.

¹⁰⁷ O perfil de cada participantes foi elaborado com base nas informações recolhidas dos formulários socioculturais.

como um dos motivos para ainda permanecer na escola. No entanto, a falta de organização com projetos e a ausência de uma cantina na escola são ressaltados por ela como aspectos negativos da instituição.

Chloe (Cf) tem 17 anos, é branca, solteira e católica. A jovem nasceu em Brasília/DF, não tem irmãos e mora com a mãe em Ceilândia. Chloe nunca repetiu de ano ou abandonou os estudos, sua trajetória na educação básica é marcada pelo trânsito entre escolas públicas e particulares do Distrito Federal. A mãe de Chloe nasceu no Piauí, concluiu o ensino superior, trabalha como professora e tem renda mensal de R\$7.000,00 reais. O pai de Chloe é natural do Maranhão, possui o ensino superior completo, trabalha como vendedor numa loja especializada em revenda de peças para carro e tem renda mensal de R\$4.000,00 reais. Chloe sonha em entrar na Universidade de Brasília (UnB) e indicou como possíveis opções de graduação os seguintes cursos: jornalismo, ciências políticas, direito, história ou psicologia. Como forma de lazer e disfrute do tempo livre, Chloe passa os finais de semana lendo Fanfics¹⁰⁸ ou assistindo séries. A jovem participa da UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas) e, em 2018, integrou um dos grupos diplomáticos no modelo de simulação da ONU (Organização das Nações Unidas). A qualidade das disciplinas de humanas e de matemática, também é elogiada por Chloe. Para a jovem, a ausência de cantina, a alimentação inapropriada, a falta de apoio psicológico para os/as estudantes e a não inclusão da disciplina educação sexual no currículo do ensino médio são “problemas reais” que afetam a escola.

Dominique (Df) tem 17 anos, é branca, solteira e católica. A jovem nasceu em Brasília/DF, tem dois irmãos e mora com a mãe em Ceilândia. Dominique sempre estudou em escola pública, nunca repetiu de ano ou abandonou os estudos. A mãe de Dominique nasceu no Distrito Federal, possui o Ensino Superior completo, trabalha como monitora em uma escola, mas não teve a renda informada. Dominique pouco sabe sobre a vida do pai com quem pouco conviveu na infância e preferiu não mencioná-lo, tanto no momento de preenchimento do formulário como no grupo, quando o tema família foi sugerido. Dominique deseja ingressar em uma universidade pública no curso de medicina. No tempo livre, Dominique gosta de escutar música, sair com os amigos e assistir séries. Participa de um grupo de jovens na igreja em que congrega. Os amigos da turma e alguns professores são o que Dominique resalta como aquilo que há de melhor no Bertha Lutz. A construção de uma cantina na escola, uma merenda de

¹⁰⁸ Fanfics ou *fanfictions* são contos ficcionais escritos por pessoas que se inspiram em franquias já existentes de livros ou séries de outros autores. A prática teve início nos finais da década de 1960, com a criação da fan magazine cujo o conteúdo era inspirado em sagas literárias de grande circulação. Para mais informações ver: <<https://www.techtudo.com.br/noticias/2018/11/o-que-e-fanfic-veja-onde-encontrar-na-web-livros-escritos-por-fas.ghml>>. Acesso em 08/11/2019.

qualidade e “mais estrutura para a preparação do vestibular” são reivindicações feitas pela jovem.

Jade (Jf) tem 20 anos, é branca, está namorando e segue o catolicismo. A jovem nasceu em João Pessoa/PB, tem dois irmãos e mora com o pai e a mãe em Samambaia. Jade estudou em instituições públicas e privadas de ensino durante sua trajetória na educação básica, repetiu a 7ª e a 8ª série do ensino fundamental, mas nunca abandonou a escola. A mãe de Jade nasceu na Paraíba, não conseguiu concluir o ensino fundamental e trabalha como dona de casa. O pai da jovem é natural de Goiás, possui o ensino superior completo, trabalha como odontólogo e tem renda mensal de R\$10.000,00 reais. O objetivo de Jade é ingressar em uma universidade pública e indicou o curso de psicologia como sua primeira opção. Nos finais de semana e horas vagas, Jade acessa a internet e redes sociais, mas não sabe ao certo quantas horas gastas em atividades online. Jade escreveu no formulário que os amigos da turma são o que há de melhor na instituição, reclamando, por outro lado, um lanche de qualidade e a construção de uma cantina nas dependências do prédio.

Marta (Mf) tem 18 anos, é branca, solteira e umbandista. A jovem nasceu em Brasília/DF, não tem irmãos e mora em Ceilândia com a avó e tios. Marta sempre estudou em escola pública, nunca repetiu de ano ou abandonou os estudos. A mãe de Marta nasceu no Distrito Federal, concluiu o ensino superior e trabalha como enfermeira. O pai da jovem é natural de Pernambuco, não terminou o ensino fundamental e trabalha como autônomo. Marta não soube informar a renda de ambos. Diferente das demais jovens, Marta pensa em ingressar em uma universidade particular que tenha o mesmo “nível de excelência da UnB”, indicando o curso de psicologia como sua primeira opção. Marta gosta de passear nas horas livres. Para a jovem, não há “nada” de bom na escola em que estuda e aponta, além de uma alimentação apropriada, “a falta de respeito no trato com os estudantes” e “a falta de felicidade” como problemas que restringem quaisquer possibilidades de uma experiência prazerosa no ensino médio.

Naomi (Nf) tem 17 anos, é negra, solteira e agnóstica. A jovem nasceu em Brasília/DF, tem um irmão e mora com a mãe em Ceilândia. Naomi sempre estudou em escola pública, nunca repetiu de ano ou abandonou os estudos. A mãe de Naomi possui o ensino superior completo, trabalha como pedagoga e tem renda mensal de R\$3.000,00 reais. Naomi possui poucas informações sobre o pai, esclareceu somente que ele concluiu o ensino médio e trabalha como autônomo. A jovem pretende ingressar em uma universidade pública e tem como primeira opção de curso bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas (LEA). Naomi gosta de ler e ouvir músicas em seu tempo livre. Naomi também aponta como principais carências da

instituição, uma cantina no prédio, “mais preparação para o vestibular” e apoio psicológicos para os estudantes. Naomi diz que os amigos são a única razão de ter escolhido permanecer e concluir o ensino médio na escola.

4.6.1.1.1. "No terceiro ano parece que o mundo desaba na sua cabeça": O primeiro encontro com o GD Expectativas

O primeiro encontro com as jovens do GD Expectativas aconteceu dia 29 de agosto de 2019, com início às 10h e teve duração de 1h49min e 53seg. No dia anterior, entrei em contato com as jovens via *WhatsApp* para confirmar a presença de todas na data seguinte. Essa plataforma de mensagens, auxiliou não só na comunicação com as jovens, como também me permitiu aprofundar ainda mais os vínculos já construídos durante o contato direto na escola. Marta respondeu imediatamente, disse que pretendia “faltar” naquele dia, que não estava “a fim de assistir aula”, mas como faríamos a roda de conversa, não queria perder a oportunidade de participar, então, confirmou presença. As demais também deram um feedback positivo, ressaltando a ansiedade e a expectativa para o momento.

Quando cheguei na escola, às 8h, encontrei a coordenadora pedagógica resolvendo assuntos administrativos. Fiquei alguns minutos na sala dos professores, conversei com as funcionárias da limpeza, fui a biblioteca e, depois, retornei à sala da coordenação. A coordenadora do diurno pediu desculpas pela demora e conversamos um pouco sobre o frio que fazia naquela manhã. A atividade com as jovens foi marcada para às 9h30, momento em que as estudantes estão voltando do primeiro intervalo. O professor dos dois primeiros horários não concordou em liberar as meninas, porque naquele dia, ele iria ministrar “matéria nova”. É importante ressaltar que, durante o processo de negociação com a escola, precisei conversar com os docentes da instituição e convencê-los sobre o caráter formativo da atividade que estava propondo. A pesquisa, aos poucos ganhou aceitação e reconhecimento entre os professores, primeiro pelo compromisso gentilmente assumido pela coordenadora pedagógica de mediar a negociação com os docentes, e segundo, pela seriedade e respeito com que conduzi minha postura em campo¹⁰⁹.

¹⁰⁹ A colaboração que recebi dos professores e da coordenadora pedagógica, a disponibilidade de tempo, a aceitação ampla e a receptividade positiva que a investigação recebeu das jovens, me fez ter a certeza de que outros encontros aconteceriam. A pressa, angústia ou ansiedade por não ter completado o tópico guia no primeiro encontro, não existiu, e isso só foi possível graças ao espaço que eu conquistei dentro da instituição, mas, principalmente, o respeito e a estima que alcancei entre as estudantes.

Depois de conversar com a coordenadora, solicitei as chaves da sala onde o grupo seria realizado. O espaço era grande, ventilado, com armários, quadro branco e uma grande quantidade de cadeiras enfileiradas. Embora afastada do restante das salas de aula e do pátio de recreação, a sala de multimídia localiza-se próxima à estação de metrô e o barulho dos trilhos do trem foi inevitável durante a gravação. Contudo, o ruído não prejudicou o andamento da discussão, tampouco a qualidade dos áudios. Assim que entrei no local, reorganizei as cadeiras, afastando as mesas para a parede lateral. Seis cadeiras foram dispostas em formato semicircular; no centro, outra cadeira serviu de suporte para o gravador¹¹⁰ e um celular reserva. Ao lado, uma mesa com o lanche que eu própria providenciei: biscoitos, chocolates, água e refrigerante.

O sinal do intervalo tocou e, nesse momento, já havia uma série de mensagens na tela do meu celular: “tá na escola?”, “que horas a gente vai se vê?”, “estamos ansiosas”. Acalmei as jovens, afirmando que já me encontrava na instituição, organizando a sala onde faríamos nossa conversa. Assim que a sirene bateu novamente, anunciado o término do descanso, fomos, a coordenadora pedagógica e eu, à sala das meninas. Ela pediu licença para o professor que estava na turma, chamou as seis jovens e pediu que as moças me acompanhassem. Agradecemos o professor e saímos caminhando pelo corredor. Já na sala de multimídia, as meninas escolheram seus lugares no círculo, colocaram as mochilas no chão e receberam de mim o formulário sociocultural, utilizado para a construção do perfil de cada uma e o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Nesse momento, Chloe, Ariana, Dominique e Naomi me entregaram a autorização que os pais haviam assinado, permitindo a participação das filhas na atividade da pesquisa¹¹¹.

A interação entre as jovens começou já no momento de preenchimento do formulário. Entre gargalhadas, perguntavam umas às outras o que iriam responder em tal ou qual questão. Ariana, Marta e Dominique compartilharam histórias da época do ensino fundamental, envolvendo professores e amizades construídas durante o percurso; as três estudaram na mesma escola. Já Chloe, Jade e Naomi falavam sobre suas contas no Twitter, Instagram e sobre os contos ficcionais que Chloe escreve na internet. Assim que jovens devolveram os formulários preenchidos, me apresentei mais uma vez, expliquei os motivos da pesquisa e como o grupo de discussão funcionaria.

Na ocasião esclareci que o espaço era totalmente delas e que eu seria uma espécie de moderadora. Adiantei, ainda, que as jovens não precisariam se ater totalmente as perguntas que

¹¹⁰ Aproveito para deixar meus agradecimentos à Profa. Dra. Sinara Zardo pelo empréstimo do gravador utilizado no trabalho de campo.

¹¹¹ Os termos de consentimentos foram entregues às jovens uma semana antes da realização do grupo.

eu fizesse, que as questões dariam apenas o ponta pé inicial da discussão e que elas poderiam trazer outros temas que avaliassem como importantes. Chloe levantou o braço e gracejou “a gente que manda aqui, então?” e eu respondi que sim. Disse também que elas não precisavam se preocupar em “falar bonito” ou evitar palavrões. Feito isso, liguei o gravador.

O quadro 06 apresentado abaixo, contém a divisão temática do primeiro encontro com o GD:

Quadro 13 - Divisão temática Grupo Expectativas (primeiro encontro)

Controle do Tempo	Duração	Passagem	Temas
00:00:09 - 00:00:59	51 seg	-	Apresentação do grupo
00:01:07 - 00: 04:00	2min e 56seg	Passagem Inicial	Trajectoria escolar durante o Ensino Fundamental Reprovação no Ensino fundamental Vivências dramáticas no ensino médio
00:04:00 - 00:11:32	7min e 32 seg	Escolas no Ensino Fundamental	Migração da Escola Classe para o CEF Experiência com Bullying Significado do Ensino Fundamental Período de amadurecimento
00:11:34 - 00: 32:36	21min e 2 seg	Trajectoria escolar no ensino médio	Dificuldade de adaptação no 1º ano do ensino médio Transição do Ensino Fundamental para o ensino médio Os desafios do terceiro ano
00:32:37 - 00:47:21	14min e 44 seg	Professora de Arte	Uma educadora de verdade: “ela mudou a nossa vida”
00:47:22 - 01:03:45	16min e 23seg	Escola Bertha Lutz	Proximidade entre casa e escola Escola modelo de Ceilândia Aulas de Filosofia
01:03:51 – 01:48:12	44min e 21 seg	Percepções sobre o Bertha Lutz	Infraestrutura da escola Meritocracia Ausência de apoio psicológico para as estudantes Professores machistas
01:48:13 – 01:49:53	01min e 40 seg	Encerramento	Palavras de agradecimento Agendamento do segundo encontro

Fonte: elaborada pela pesquisadora com base no modelo construído por Silva (2014)

4.6.1.1.2. “No ensino médio é fazer o que tão te mandando”: O segundo encontro com o GD Expectativas

O segundo encontro com o GD Expectativas foi realizado no dia 06 de setembro de 2019, com início às 9h30min, teve duração de 2h 43min e 56seg e contou com a participação de todas as estudantes. Desta vez, não precisei buscá-las em sala. A data e o horário foram acertados com a coordenadora pedagógica e os professores que dariam aula no terceiro, quarto e quinto horário. Naquela manhã notei que as jovens estavam apreensivas e agitadas, principalmente Marta. Agendamos o grupo no horário da manhã, porque no turno vespertino as jovens ensaiariam, junto com seus respectivos grupos de trabalhos, as apresentações que seriam avaliadas pelos professores no dia seguinte, durante o Sarau Literário.

Cheguei na escola às 8h. Como de costume entrei pelo portão sem precisar ser anunciada. O corredor da coordenação já é um espaço conhecido, embora restrito aos estudantes¹¹². Todas as terças-feiras eu me dirigia à sala de Eleanora para informar minha presença na escola. Notei que a coordenadora interpretava essa atitude como um sinal de respeito à ordem escolar e, em especial, à sua autoridade. A impressão de que uma “estranha” estaria invadindo a escola, saltou aos meus olhos no primeiro encontro que tive com Eleanora. Como estratégia, passei a comunicá-la, ainda que de forma sucinta, todas as novidades do trabalho de campo e aspectos da observação que poderiam interessá-la. Com o passar do tempo, me tornei “alguém de confiança” e isso me permitiu ter acesso ao painel de chaves de todas as salas da escola.

Quando cheguei à sala de multimídia para organizá-la, mantive a mesma configuração espacial do primeiro encontro, reli as questões dos blocos temáticos que seriam pauta da discussão no encontro, testei os gravadores e arrumei o lanche que seria servido. Naquela manhã, não precisei ir buscar as estudantes na sala de aula, nos comunicamos por mensagens e, assim que o primeiro intervalo terminou, as jovens se encaminharam para o local; entraram no espaço eufóricas, comemorando com gritos e gargalhadas a segunda oportunidade de participação na pesquisa. Sou tomada por abraços animados e um intenso falatório se inicia antes mesmo que eu pudesse ligar o gravador. As meninas contaram do evento que aconteceria no dia seguinte, me disseram que estão nervosas com a apresentação que deverá ser feita diante da escola toda.

¹¹² A permissão de entrada no lugar é autorizada somente ao diretor, supervisores educacionais, professores, funcionários(as) da limpeza e à coordenadora pedagógica. Depois que construí vínculos e conquisei a confiança do corpo gestor da instituição, aquele se transformou num local de trânsito livre para mim.

Assim que eu coloquei os gravadores no centro do semicírculo, dei início ao mesmo ritual de apresentação do primeiro encontro. Nesse momento, Chloe me interrompeu e exclamou: “não precisa explicar de novo, é só fazer a pergunta que o resto é com a gente”. As jovens voltaram a se auto intitular como “as melhores alunas da escola” e que nenhuma outra turma teria um desempenho tão bom quanto o delas. Em certas passagens, fica claro o engajamento e o esforço coletivo para elevar o debate dos temas a um nível de reflexão mais “refinado” e elaborado.

As jovens discorreram sobre a experiência estudantil no ensino médio, avaliaram as diferenças entre os turnos diurno e noturno, apresentaram suas percepções sobre o ENEM e narraram os desafios de ser jovem e mulher nos dias atuais. Os três blocos de questões previstos inicialmente, se desdobraram em seis passagens distintas (Cf. quadro 07). Depois de um tempo, ao longo dos encontros, as jovens começaram a entender que, embora se sentissem à vontade comigo, eu não fazia parte “delas”. Me tornei uma estranha quando percebi que as experiências narradas eram seguidas de explicações sobre o significado exato do que estava sendo dito, a fim de que não houvessem mal-entendidos na comunicação.

No fim daquela manhã, as estudantes vibraram com a notícia de que teríamos mais um encontro. Começaram a cogitar a possibilidade de uma reunião semanal, proposta que precisei recusar devido às condições limitadas de tempo e espaço que o trabalho de campo oferecia.

No quadro 07, estão resumidos as passagens e os temas registrados no segundo encontro com o GD Expectativas:

Quadro 14 - Divisão temática do Grupo Expectativas (segundo encontro)

Controle do Tempo	Duração	Passagem	Temas
00:00:01 00:01:02	1min01seg	--	Palavras iniciais
00:01:03 00:14:47	13min44seg	ensino médio	Quebra de expectativas Professores e conteúdos ensinados nas aulas Apoios do Bertha Métodos de Ensino e avaliação no ensino médio

00:14:48 00:31:50	17min02seg	Diferenças entre o diurno e noturno	Boa organização do diurno e professores mais exigentes Noturno: “é tipo um supletivo” Perfil do público do noturno e vespertino Limpeza e infraestrutura do Bertha Assalto nos arredores da escola
00:31:51 00:54:41	22min50seg	Percepções sobre o ensino médio no Bertha	Falta de espaço na escola “o ensino de Paulo Freire é tudo o que a gente precisava” A estrutura de ensino exclui o jovem Críticas ao conteúdo programático da disciplina de História Polarização política entre os estudantes e professor
00:54:42 01:21:16	26min34seg	Aprendizagens no ensino médio	Comunicação interpessoal Respeito ao diferente e tolerância Construção de identidade Expressão da sexualidade Relação com o professor de Filosofia
01:21:17 01:45:40	24min23seg	ENEM	Palestras sobre a prova “tem que ter uma base pra fazer o ENEM” Cursinho pré-vestibular Expectativas sobre a prova Contribuições do Bertha Experiência com o PAS
01:45:41 02:41:08	55 min28seg	Ser jovem e mulher	Controle e vigilância no ambiente doméstico Imposições da sociedade sobre o corpo feminino Padrão feminino de beleza e seus prejuízos Relacionamentos amorosos e autoaceitação Experiências sexuais na juventude casamento
02:41:09 02:43:56	2min46seg	Encerramento	Agendamento do terceiro encontro

Fonte: elaborada pela pesquisadora com base no modelo construído por Silva (2014)

4.6.1.1.3. “Eu quero ser uma mulher de estudos”: O terceiro encontro com o GD Expectativas

O terceiro e último encontro com o GD Expectativas aconteceu dia 11 de setembro de 2019, com início às 8h. O grupo teve duração de 4h 51min 34seg e contou com a participação de todas as jovens. O dia era uma quarta-feira. Como este seria o último encontro com as estudantes, Eleanora conversou com os professores para pedir que as meninas fossem liberadas integralmente das aulas. De início, fiquei preocupada com os possíveis prejuízos pedagógicos que a ausência de sala poderia acarretar. No entanto, a coordenadora me explicou que na semana em questão o calendário escolar previa a entrega de nota da última avaliação realizada e o agendamento dos testes de recuperação para os alunos que não alcançaram uma boa média nas provas. Diante do bom desempenho nos exames, a autorização por partes dos docentes aconteceu sem nenhuma oposição.

As meninas decidiram preparar um café da manhã para o nosso último encontro, como uma forma de culminância da atividade. O entusiasmo e a animação era tanta, que decidi não me opor à proposta. Desde o segundo encontro, percebi que as jovens encararam o grupo de discussão como uma espécie de reunião terapêutica; elas queriam estar ali, contar seus problemas, compartilhar segredos e sentimentos. A afinidade já construída na convivência escolar foi fundamental para que as interações se desenrolassem de maneira natural. Os encontros se assemelharam aos episódios de conversa no intervalo, quando todas sentam no chão despreocupadas com qualquer tipo de vigilância ou controle. No grupo, elas replicaram as mesmas dinâmicas de comunicação desenvolvidas no cotidiano. O gravador deixou de ser mencionado nos momentos de conversa quando, por exemplo, alguma delas pronunciava palavrões e, seguidamente, recebia advertência para manter o ‘respeito’ porque o que era dito estava sendo registrado.

Quando as jovens chegaram na escola, se dirigiram prontamente para a sala de multimídia. Todas estavam bem produzidas, com maquiagem no rosto e cabelo impecável. Perguntei se o esmero na aparência tinha alguma relação com o encontro programado e elas responderam que sim, me disseram que o dia em questão era especial. Formamos um semicírculo e organizamos o café na mesa. Assim que a pergunta inicial foi lançada e o debate

foi iniciado, Marta começou a servir as colegas. Mesmo em pé distribuindo o lanche, a jovem comentava o assunto em discussão, apresentando também seu ponto de vista.

Ao final do último encontro, as jovens ressaltaram o efeito terapêutico da discussão, a liberdade que sentiram ao falar sobre suas próprias vidas e histórias, agradecendo a escuta generosa que foi prestada. Chloe pediu uma última foto para registrar a despedida e as meninas lamentam o término definitivo da atividade, chegando, inclusive, a propor um recomeço da atividade. Eu agradei a participação voluntária, o respeito e o intenso engajamento expresso em cada encontro. Prometemos nos encontrar novamente e Chloe me convida para o “trote aquático” do terceiro ano, evento que aconteceria na semana posterior aquela¹¹³.

Quadro 15 - Divisão temática do Grupo Expectativas (terceiro encontro)

Controle do Tempo	Duração	Passagem	Temas
00:00:01 00:04:13	4min12seg	---	Palavras iniciais Recordação do segundo encontro
00:04:15 00:11:46	7min31seg	Diferenças de gênero na escola	Proibição de roupas para meninas Tratamento desigual
00:11:47 00:29:50	18min03seg	Convivência com colegas homens	Namoro na escola Críticas ao comportamento dos meninos Relacionamento abusivo
00:29:51 00:47:52	18min01seg	Preconceito	Divisão desigual das tarefas domésticas Papéis de gênero: “as mulheres são mais cobradas” Referências femininas em casa Discordância das normas de feminilidade

¹¹³ Conforme prometido, compareci ao “trote”, mas ainda na condição de observadora. Na manhã do evento, as aulas haviam sido suspensas e somente as turmas do último ano foram autorizadas a entrar na escola. No interior do prédio, as jovens se divertiam jogando futebol de sabão, corriam umas atrás das outras com baldes de água. Outras molhavam-se com mangueira. Algumas barracas com comidas e doces foram armadas no espaço da quadra, o dinheiro arrecado com as vendas seria destinado para a formatura do terceiro ano. Não tive a oportunidade de conversar com a comissão responsável pela organização do trote, mas ao que parece que o corpo gestor da instituição não apresentou qualquer oposição quanto à reivindicação das estudantes por um dia de lazer e diversão na escola. Inclusive, durante o evento, encontrei boa parte dos professores que ministram aula no diurno, o diretor da instituição também compareceu e apoiou a iniciativa.

00:47:53 01:04:25	16min32seg	Movimento Feminista	“Eu tenho princípios feministas desde muito nova” Representações sobre o feminismo Processo de identificação com o movimento Desvalorização do movimento pela mídia
01:04:26 02:16:55	1h12min29seg	Família	Separação dos pais/sofrimento emocional Relação conflituosa com a mãe/distanciamento afetivo Proximidade com a avó materna Orientação sexual
02:16:55 02:33:50	16min55seg	Ceilândia	A importância da Ceilândia para cultura Candanga Preconceito com relação à Ceilândia e quem mora nela Escolas de referência em Ceilândia A história da Ceilândia
02:33:51 03:00:46	26min55seg	Ser jovem em Ceilândia	Convivência com a criminalidade Risco de assédio e violência sexual Contato com drogas Organização das regiões no Distrito Federal Violência policial contra jovens negros Pontos de encontro juvenil
03:00:47 03:30:07	29min20seg	Projeto de futuro	Ingresso no ensino superior Processos de escolha da profissão Medo de decepcionar os pais Mudança de curso
03:30:08 03:49:02	18min54seg	Vida após o ensino médio	Reencontro do terceiro ano Viagens internacionais Aprendizagens de novos idiomas Independência financeira Bens materiais Trabalho voluntário Adoção de criança
03:49:02 04:03:47	14min45seg	Perspectivas de futuro da família	Apoio dos pais Preocupação com a sobrecarga de estudos Reprovação do curso escolhido
04:03:48	10min44seg	Tempo livre	Dormir/escrever Sair com os amigos e parentes

04:14:32			Curso de idiomas
04:14:33 04:51:39	37min06seg	Encerramento	Palavras de agradecimento “o grupo foi uma terapia pra gente” Percepções sobre os temas discutidos Situações vivenciadas em Ceilândia Perguntas sobre a pesquisa

Fonte: elaborada pela pesquisadora com base no modelo construído por Silva (2014)

4.7. O NOTURNO NA ESCOLA BERTHA LUTZ

Frequentei o noturno pela primeira vez na segunda semana do mês de maio de 2019. Na reunião que tive com a coordenadora da manhã fui informada de que precisaria conversar com a equipe pedagógica do noturno sobre a pesquisa que estava pretendendo desenvolvendo, mesmo que minha entrada na escola já tivesse sido autorizada pelo diretor do diurno. Os documentos de permissão emitidos pela Coordenação Regional de Ensino (CRE), também deveriam ser analisados pela coordenadora e o diretor da noite que, caso não concordassem com algum aspecto da investigação, poderiam negar meu pedido. Eleonora, então, me passou o contato de Sílvia, coordenadora do noturno, e pediu que eu enviasse uma mensagem solicitando uma reunião para apresentação da proposta de pesquisa.

No mesmo dia, enviei a mensagem informando o interesse em desenvolver meu trabalho de campo na escola no período da noite, mencionei a aprovação do projeto na EAPE e CRE, bem como o consentimento que a coordenação da manhã já havia sinalizado para observações e entrevistas com as estudantes do diurno. Recebi uma resposta gentil da educadora que, até aquele momento, não expôs qualquer objeção ao trabalho de campo, mas pediu que sentássemos para conversar sobre os detalhes de minhas visitas, a saber: dias, horários e a frequência com que aconteceriam. Naquela data, Sílvia não estaria na escola, então, remarcamos a reunião para a quinta-feira da semana seguinte.

4.7.1. Notas sobre a observação no noturno

No dia 16 de maio de 2019 estive na instituição mais uma vez. Pela manhã, realizei observações e registros do cotidiano no diurno e, à noite, regressei à escola para participar da reunião com a coordenadora. Quando cheguei no centro de ensino, às 18h45, não havia ninguém no prédio, a não ser o guarda da noite, que acabava de iniciar seu turno de trabalho, e uma

funcionária responsável pela merenda dos(as) estudantes. Esta organizava uma mesa no pátio da escola, a mesma que eu já havia observado no período da manhã:

Já em frente ao portão da escola, me apresentei ao guarda e perguntei sobre Sílvia. O homem de quase 40 anos, me disse que a coordenadora costumava chegar às 19h30, mas que eu poderia aguardar na sala dos professores se assim desejasse. Entrei na instituição e, ao contrário do convite, me dirigi até o pátio da escola. A funcionária responsável pela merenda do noturno, uma senhora com aproximadamente 50 anos, posicionava uma mesa junto à entrada da área que dá acesso aos blocos de sala. Essa mesma mesa é utilizada no período da manhã para servir a merenda aos(as) estudantes. Naquele dia, a alimentação oferecida aos(as) jovens seria suco de uva, armazenado em uma panela grande de alumínio, e bolachas salgadas. Aos poucos, os(as) estudantes começaram a chegar. Olhares curiosos direcionados para a panela eram seguidos de perguntas como “o que tem hoje pra comer, tia?”, “tia, já pode pegar?”. A funcionária conversava de maneira descontraída com os jovens, que a tratavam com muito respeito e intimidade. Todos eram homens. As meninas estavam afastadas, sentadas em muretas. Um conversando entre si, outras com fones de ouvidos e pouco interessadas no cardápio da noite. Em certa altura, a funcionária olha para mim e diz: “não vai comer minha filha? O sinal tá quase pra tocar”. Quando esclareci que eu não era aluna da instituição, a senhora perguntou: “Você é parente de algum aluno?”, ela retruca. No momento em que revelei minha identidade: “sou estudante da UnB”, a funcionária balançou a cabeça num gesto que expressava concordância e admiração. Continuei a conversa comentando sobre os estudantes homens: “eles parecem gostar muito de você”. A funcionária me respondeu dizendo que os meninos eram tranquilos e, vez ou outra, paravam para escutar seus conselhos - “eu sempre digo pra eles: não pode parar de estudar. É cansativo, mas não pode desistir”. Logo que Sílvia chegou na escola, eu me despedi da funcionária e me dirigi até a sala da direção (Diário de campo, Primeiro dia na Escola Bertha Lutz, mês de maio de 2019)

A reunião naquela noite contaria com a presença do diretor. A coordenadora da noite avisou sobre minha ida à escola e o interesse de pesquisar o público estudantil feminino do noturno. Quando entramos na sala da direção, encontramos o diretor em conversa com um dos funcionários da secretaria. Ele pediu que esperássemos alguns minutos, pois precisava resolver um assunto urgente o qual não especificou no momento. Sílvia me levou para a sala dos professores, lá tomamos café e iniciamos um diálogo descontraído sobre nossas áreas de formação, a vida de uma paraense longe de casa e o cotidiano da escola no turno da noite. Assim como eu, Sílvia já havia estudado na Universidade de Brasília, afirmou ser um prazer receber estudantes da Faculdade de Educação e que se colocava à disposição para me atender naquilo que eu precisasse durante o trabalho de campo¹¹⁴.

Depois de alguns minutos, retornamos à sala do diretor que nos recebeu com sorrisos e abraços. Sílvia me apresentou, esclarecendo meu vínculo institucional com a UnB e pediu que

¹¹⁴ De fato, Sílvia me ajudou em todos as etapas do trabalho de campo. Deixou-me à vontade nos momentos de registros e observações do cotidiano, nas conversas informais com os professores e na escolha dos espaços onde os grupos de discussão aconteceriam. Sem contar o auxílio que prestou na negociação com os docentes para que estes liberassem as estudantes que se dispuseram a participar da pesquisa. Por questões de anonimato não posso citar seu verdadeiro nome, mas deixo meus sinceros agradecimentos à essa profissional humana e generosa que todas as quintas, me recebia com um sorriso no rosto e um abraço acolhedor.

eu falasse um pouco sobre o projeto de pesquisa que estava desenvolvendo no mestrado, bem como as minhas intenções quanto ao trabalho de campo. Durante a exposição apresentada, mencionei minha trajetória acadêmica envolvendo estudos e pesquisas sobre jovens no ensino médio; contextualizei as lacunas no campo da educação no que se refere às investigações que se colocam à escuta da juventude que frequenta a escola no período da noite, suas demandas, projetos de futuro e opiniões; e expliquei a relevância da investigação que estava propondo, justificando a escolha da escola pelo fato de ser uma das únicas instituições em Ceilândia que ainda oferece o ensino médio regular no noturno.

O diretor se mostrou interessado na proposta de investigação, comentando sua experiência como gestor da escola no turno da noite e as aprendizagens advindas dessa posição; me explicou a dinâmica de funcionamento da instituição no noturno, apresentou um breve diagnóstico que incluía informações sobre o número de turmas, modalidades de ensino que a escola atendia, a quantidade de alunos e sua respectiva faixa etária. O professor liberou minha entrada para a pesquisa de campo, solicitando que Silvia me auxiliasse apresentando os(as) funcionários e professores da escola, assim como nos agendamentos dos grupos de discussão, quando a hora de realizá-los chegasse.

Após acertamos os detalhes do trabalho de observação, a coordenadora informou que naquela noite aconteceria uma reunião¹¹⁵ com os representantes das turmas de ensino médio, inclusive da modalidade EJA. Perguntou sobre o meu interesse em participar da conversa, apontando que aquele seria um momento oportuno de aproximação com os meus sujeitos, já que a representação estudantil das turmas era majoritariamente feminina. Prontamente aceitei o convite e perguntei se minha pesquisa poderia entrar como uma das pautas de debate, solicitação que foi aprovada por Sílvia.

À reunião se iniciou às 20h. Quando as jovens começaram a entrar na sala dos professores, percebi que Sílvia havia sido precisa na afirmação feita. Todas as estudantes que ocuparam as cadeiras da sala eram mulheres, com exceção de dois rapazes que vieram acompanhar as colegas trazendo dúvidas quanto a realização dos trabalhos que seriam apresentados na Feira de Ciências. Sílvia cumprimentou as estudantes, distribuiu folhas com as pautas da reunião e me apresentou às jovens. Depois que os acordos foram concluídos, os temas sorteados e as funções divididas, a coordenadora pediu que somente as meninas permanecessem

¹¹⁵ A reunião agendada trataria dos preparativos para a Feira de Ciência. Cada turma do ensino médio ficaria responsável por desenvolver e apresentar um tema para uma banca de professores da escola, que avalia e confere nota ao trabalho. A Feira de Ciência é um evento aberto, pais e amigos dos(as) jovens podem participar assistindo as exposições orais.

na sala. Com a saída dos dois rapazes, me apresentei às estudantes e comentei sobre o trabalho de campo que realizaria na escola. Ao final, perguntei se alguma delas estava interessada em participar voluntariamente do estudo, seis jovens levaram as mãos e eu anotei seus nomes, turmas e telefones. Às demais, esclareci que ainda retornaria à escola nas semanas seguintes e que, se mudassem de ideia, poderiam se somar na atividade que eu desenvolveria com as jovens.

Cecília¹¹⁶ me abordou na porta da sala dos professores e perguntou se eu ficaria na escola até a hora do intervalo, respondi que pretendia permanecer até o último horário de aula e que se a jovem quisesse conversar comigo poderia me mandar uma mensagem no *Whatsapp*. Retirei o celular da bolsa e adicionei seu número em minha conta da rede social. O excerto a seguir, descreve de forma breve o encontro com a jovem e a rápida conversa que tivemos na frente da escola:

Cecília estava entre as seis jovens que se propuseram participar voluntariamente da pesquisa. No mesmo dia em que anotei seu número de celular, após a reunião sobre os encaminhamentos da Feira de Ciências, tive a oportunidade de conversar com a jovem na hora do intervalo. Nessa ocasião, a saída dos estudantes é permitida, o trânsito é livre e não há regulação do portão de entrada, embora o guarda fique sentado observando a movimentação. Tão logo, fomos para a frente do prédio da escola. Do lado de fora do portão, os(as) jovens conversam, escutam música, namoram, alguns fumam e outros aproveitam para jantar na barraquinha de lanches estacionada bem em frente à instituição. Cecília me levou até lá para experimentar um caldo de frango, conversamos sobre sua rotina no trabalho, assunto iniciado por ela para explicar o atraso na primeira aula daquele dia; minha vida como universitária e o estado onde nasci também entraram no rol dos temas tratados no diálogo que travamos, ainda que de forma breve. O sinal tocou e nos despedimos. Disse à Cecília que retornaria à escola na semana seguinte para assistir as apresentações das turmas na Feira de Ciências e que seria bom vê-la novamente. A jovem assentiu e me convidou para conhecer seus colegas e o tema do projeto que estavam desenvolvendo. (Diário de campo, trecho Intervalo, maio de 2019).

A partir desse dia, Cecília se tornou mais do que uma “informante-chave” (FOOTE-WHYTE, 2005) no campo da pesquisa. À medida que passávamos mais tempo juntas, percebi que a jovem era uma figura bem-quista entre as estudantes das demais turmas. Cecília apresentava uma personalidade de líder, era carismática e divertida. Atuava como representante da sua classe em todas as reuniões que aconteciam na coordenação. Além disso, articulava bem as palavras ao falar, aparentando certa seriedade no trato dos assuntos. Minhas conversas com a jovem aconteciam, via de regra, no momento do intervalo. Dificilmente tínhamos a oportunidade de nos encontrar no horário de entrada. Por conta de seu estágio em uma clínica localizada no Plano Piloto, a jovem quase sempre se atrasava e era impedida de entrar em sala pelos professores do primeiro horário.

¹¹⁶ Cecília foi uma das participantes do GD Festa.

De Cecília, recebi orientações sobre como me comportar na presença das outras jovens, quais eram seus gostos e as atitudes reprovadas pelo grupo. O primeiro conselho tratou de educar-me quanto ao uso frequente de assuntos relacionadas à UnB. Embora algumas estudantes me procurassem para sanar dúvidas quanto ao vestibular e formas de ingresso na universidade, Cecília me afirmou que nem todas ali tinham “fome pela UnB”, seus interesses de conversa, ao menos na hora do intervalo, eram outros¹¹⁷. Desde então, percebi que minha presença somente se tornaria significativa para as estudantes, se eu aprendesse a deixar minhas preferências e ambições em segundo plano¹¹⁸.

Nesse sentido, poucas vezes comentava da pesquisa com as jovens ou as ocupava com explicações longas e extenuantes. Com o tempo, notei que elas pareciam não se importar realmente com os motivos de minha presença na escola, muito menos estavam interessadas em justificativas bem elaboradas do ponto de vista teórico. Quando eu insistia, os momentos de explicação desnecessária eram acompanhados de um silêncio incômodo e desconfortável. Com receio de afastá-las e, assim, invalidar meus esforços de ajustamento, passei a incorporar uma atitude mais descontraída, que se assemelhasse ao que as jovens consideravam ideal para alguém da minha faixa etária¹¹⁹.

Na semana do dia 21 de maio de 2019, retornei ao Bertha para acompanhar as apresentações nas turmas na Feira de Ciências. Eu aguardava com entusiasmo para assistir o grupo de trabalho do qual Cecília fazia parte e o tema de sua exposição:

A Feira de Ciência parece ser um evento bastante apreciado pelos estudantes da escola. Ao entrar pelos portões, sinto um clima diferente. Os(as) jovens parecem animados(as), mas também nervosos(as). As salas estão sendo arrumadas com precisão e esmero. Silvia me contou que a nota máxima a ser recebida pelas apresentações será de 3 pontos; uma motivação, segundo ela, para que o público do noturno passe a se empenhar mais nas atividades proposta pelos professores. Essa é a segunda semana que visito a instituição no turno da noite. Os funcionários ainda

¹¹⁷ Ao longo do convívio com as meninas, notei que os principais assuntos que mobilizavam seus interesses de conversa no intervalo, eram: experiências afetivo-sexuais com namorados ou “ficantes”, redes sociais e brigas na internet envolvendo artistas e cantores famosos.

¹¹⁸ Cecília também me ensinou o sentido das gírias e chavões marcadamente incorporados na linguagem das jovens. Há um modo de falar típico de quem frequenta o ensino médio no noturno. Em certas ocasiões, eu me sentia deslocada nas conversas. O significado de algumas expressões não estava claro para mim, e eu receava fazer perguntas que me fizessem parecer indiferente ou que interrompessem com o fluxo natural da comunicação que se desenrolava entre elas quando estávamos em grupo na hora do intervalo. Não queria ser mais uma “anotadora de palavras alheias” (DINIZ, 2015). No entanto, Cecília pareceu compreender que meu lugar ali era outro e que o entendimento das sentenças linguísticas utilizadas pelas colegas, seria um primeiro passo para que eu me integrasse nas interações como “uma igual”, ainda que eu não fosse de fato. Nas conversas via WhatsApp, Cecília me explicou em que contextos eu poderia utilizar, por exemplo, expressões como “véi”, “paia”, “rolê”, “trampar”, ou “pagar vexe”. Ao lado da jovem, experimentei uma espécie de ritual de alfabetização para vivenciar sem constrangimentos a linguagem juvenil que circula na escola.

¹¹⁹ No entanto, a performance de outro papel, não impediu que minha sensibilidade como pesquisadora se manifestasse em ocasiões oportunas; ainda que sem papel e caneta nas mãos, notas mentais se tornaram recursos mobilizados constantemente ao longo das observações

estão se familiarizando com a minha presença, em especial, o porteiro. Hoje cheguei pontualmente às 18h30. Os estudantes estavam organizando suas exposições no ambiente das salas. Essa foi uma orientação dada por Sílvia no dia da reunião em que estive presente. Percebi que as turmas se organizaram da seguinte forma: os(as) jovens que não trabalharam chegaram mais cedo à escola e adiantaram o ordenamento do espaço. Os(as) demais colegas, aqueles(as) que trabalharam, ficariam responsáveis pela apresentação dos projetos para a banca de professores¹²⁰. Entrei na turma INA, a sala estava lotada. O tema do projeto, drogas lícitas e ilícitas, chamou a atenção do público. A criatividade dos(as) estudantes na elaboração de materiais para exemplificar de forma concreta o assunto, gerou comentários e elogios. Assim que a avaliação terminou, me dirigi até a turma de Cecília. O local está bem ornamentado e o tema do projeto elaborado é Óptica ondulatória. Entrei no local acompanhada de mais dois professores homens e fomos recepcionados por duas jovens na entrada da sala, Rayla e Jennifer. As estudantes indicaram os assentos onde os avaliadores poderiam se acomodar até a hora da apresentação. Decidi permanecer no fundo da sala, considerei que ser vista próxima aos docentes me colocaria em um lugar de suspeição imediata, algo que eu estava tentando evitar a todo o custo. (Diário de Campo, trecho Feira de Ciências, maio de 2019).

No decorrer da apresentação elaborada pela turma de Cecília, algumas dinâmicas foram introduzidas pelos estudantes para que o público se interessasse pelo tema. Os(as) jovens convocavam os demais colegas para ir até a frente da sala e ajudá-los na exemplificação de um determinado aspecto do tema. Diante do silêncio que tomou o lugar, levantei a mão e me propus a participar como voluntária nos experimentos. A ocasião me colocou em evidência para aqueles(as) que estavam na sala, e mesmo sendo uma completa desconhecida naquele meio, o tom espirituoso com que conduzi minha breve participação na atividade, me rendeu a simpatia das jovens que do fundo da sala observavam minha performance.

No final da noite, Cecília me apresentou Rayla, uma amiga próxima e que pertence à sua turma. A jovem demonstrou interesse em colaborar nos grupos de discussão e, em conversa comigo, confessou que quase nunca os(as) estudantes do noturno são escutados (as). Em um curto diálogo, que não consumiu mais do que cinco minutos do nosso tempo, Rayla me contou sobre a experiência “exaustiva” como aluna no diurno e os motivos que orientaram a decisão de frequentar o ensino médio à noite. No desenrolar da conversa, adicionei a jovem no *WhatsApp* e prometi enviar uma mensagem para que ela também incluísse meu número de telefone em sua lista de contatos. Antes de cruzar o portão, Rayla me perguntou se no dia seguinte eu voltaria à escola. Respondi que minhas visitas seriam semanais, mas que poderíamos continuar conversando via redes sociais; a jovem concordou, se despediu e subiu na garupa da bicicleta do pai que esperava no portão a saída da filha.

¹²⁰ No dia em questão, eu também teria uma função como avaliadora externa. A direção da escola estava pensando em indicar o trabalho de uma das turmas para representar a instituição em uma feira maior, organizada anualmente pela Coordenação Regional de Ceilândia com todas as escolas que respondem a ela. Ao final da noite, o meu voto seria somado aos dos(as) demais professores(as).

Assim como os(as) professores do diurno, os(as) docentes que ministram disciplinas no turno da noite não apresentaram qualquer objeção quando à saída das estudantes de sala. Em reunião com Sílvia, decidimos manter o mesmo plano de organização pensado para as entrevistas realizadas no matutino. A definição das datas se pautou no cronograma de trabalho dos(as) professores(as), que nos indicaram os dias mais oportunos para atividade, resguardando, desse modo, o processo de aprendizagem das jovens para que elas não fossem prejudicadas em seu desempenho acadêmico.

4.7.1.1. GD Festa

Na semana posterior à Feira de Ciências entrei em contato com Cecília para agendarmos a data do grupo de discussão. Combinamos que ela comunicaria Rayla sobre o dia e o horário da atividade, já que colega de sala estava sem celular no momento. Até aquele instante, o primeiro grupo de discussão realizado na escola no noturno, teria a participação de apenas duas estudantes. Depois de conversar com Sílvia, decidi marcar o encontro com as jovens para o dia 05 de junho de 2019, uma quarta-feira. Nesse dia, a turma de Cecília e Rayla teria dois horários vagos, além disso, a escolha da data procurou considerar as condições objetivas que estruturam o cotidiano das meninas, como por exemplo, suas jornadas de trabalho como estagiárias e as implicações que a carga horária dessa atividade remunerada tem na escolha dos dias em que se vai ou não à escola¹²¹.

De última hora, as jovens conseguiram convencer mais quatro colegas da turma a participar do grupo, de modo que o coletivo formado naquela noite contou com a presença de Bebela (Bf), 18 anos, Cecília (Cf), 17 anos, Flávia (Ff), 18 anos, Jennifer (Jf), 18 anos, Rayla (Rf), 18 anos e Luana (Lf), 19 anos. Diferente dos demais grupos selecionados para a análise, o GD Festa não precisou mais do que um único encontro para a abordagem integral de todos os tópicos temáticos do roteiro. A discussão entre as jovens durou aproximadamente 2h 32min e 17seg:

Bebela (Bf) tem 18 anos, é negra, solteira e evangélica. Bebela nasceu no Distrito Federal, mora em Ceilândia desde que nasceu com a mãe e dois irmãos. A mãe da jovem nasceu em Goiás, concluiu os estudos de nível médio, é frentista e tem renda mensal de R\$ 1.300,00. O pai de Bebela se separou da mãe quando a jovem tinha 5 anos e até onde sabe, ele não terminou o ensino fundamental. Bebela sempre estudou em escola pública, nunca abandonou

¹²¹ Cecília iria faltar na terça-feira, dia 04 de junho, justificando que teria um dia cansativo no trabalho devido às comemorações do aniversário da empresa em que atua como estagiária.

os estudos, mas reprovou no 2º ano do ensino médio. Escolheu estudar na escola Bertha Lutz porque a instituição é bem localizada e tem excelentes professores, além disso “é conhecida por estar entre as melhores escolas de Ceilândia”. Bebel ingressou no Bertha em 2016, cursava o ensino médio no diurno, mas quando reprovou no 2º ano decidiu matricular-se no noturno. A jovem gosta da escola, mas admite que a falta de merenda torna a experiência escolar no noturno bem mais difícil. Com a conclusão do ensino médio se aproximando, Bebel começou a cogitar como um possível caminho, a entrada no Ensino Superior. A experiência como aluna em um curso técnico de enfermagem serviu como suporte de confirmação daquilo que seria apenas uma tentativa. A universidade pública é um desejo, porém, Bebel não descarta como possibilidade o ingresso em uma instituição particular. Mesmo não tendo como arcar os estudos, a jovem pretende recorrer ao PROUNI caso for preciso. Nas horas vagas, Bebel participa dos grupos de jovens da igreja, com quem sai para passear e se divertir.

Cecília (Cf) tem 17 anos, é branca, solteira e católica. Cecília nasceu no Distrito Federal e mora em Ceilândia há 16 anos, com a mãe e mais três irmãos. A mãe de Cecília também nasceu no Distrito Federal, concluiu os estudos em nível médio, trabalha como dona de casa e não possui renda. O pai da jovem é falecido. Cecília diz que o pouco que sabe sobre o pai se resume ao local de nascimento, Distrito Federal, e seu nível de escolaridade, ensino médio completo. Cecília sempre estudou em escola pública, nunca abandonou os estudos ou reprovou de ano. A entrada no 2º ano do ensino médio e o ingresso no mercado de trabalho, como auxiliar administrativo em um hospital particular, são dois acontecimentos que se articulam de forma paralela na biografia de Cecília. A mudança no contrato de trabalho e, conseqüentemente, as alterações de carga horária acrescentadas, fizeram com que a jovem decidisse matricular-se no noturno no Bertha Lutz, sem que com isso corresse o risco de perder o emprego. Cecília escolheu o Bertha porque é a única escola, próximo à residência da jovem, que ofertas vagas no período noturno. O que a jovem mais gosta na escola são os professores e, na sua opinião, deveria haver um “preparatório melhor para o ENEM”. Após o ensino médio, Cecília pretende prestar o vestibular para biologia na Universidade de Brasília. No seu tempo livre, a jovem gosta de ler e treinar jiu-jitsu.

Flávia (Ff) tem 18 anos, é parda, solteira e católica. Flávia nasceu no Distrito Federal e mora em Ceilândia desde que nasceu, com mãe e mais quatro irmãos. A mãe de Flávia nasceu em Alagoas, não concluiu o ensino fundamental, trabalha como empregada doméstica e tem renda mensal de R\$ 1.000,00. Flávia não soube informar onde o pai nasceu, qual seu nível de escolaridade, tampouco a profissão que exerce. Durante sua trajetória escolar, Flávia frequentou instituições públicas e privadas de ensino. Nunca abandonou os estudos, mas repetiu o 1º ano

do ensino médio. Flávia acorda às 5h da manhã para trabalhar. Ela é responsável pela gerência de uma padaria que fica próximo à sua residência. A jornada no emprego termina às 18h, horário em que se arruma para ir à escola. Quando decidiu matricular-se no noturno, Flávia já estudava no Bertha Lutz no período matutino e, como a escola era a única na região que oferecia vagas à noite, decidiu permanecer na instituição. Flávia diz gostar dos professores, mas sente falta de um refeitório no prédio. A jovem pretende prestar o vestibular para o curso de medicina veterinária, de preferência em uma universidade pública. Flávia não participa de grupos ou associações juvenis e, no tempo livre, gosta de assistir séries e acessar as redes sociais.

Jennifer (Jf) tem 18 anos, é negra, solteira e evangélica. Jennifer nasceu no estado de Goiás, mora em Ceilândia há 17 anos, com a mãe, o pai e mais três irmãos. A mãe de Jennifer nasceu em Pernambuco, concluiu apenas o ensino fundamental, trabalha como zeladora e tem renda mensal de R\$998,00. O pai da jovem nasceu na Bahia, terminou os estudos em nível fundamental, trabalha como cozinheiro e também recebe R\$998,00 por mês. Jennifer sempre estudou em escola pública, nunca abandonou os estudos, mas repetiu o 2º ano do ensino médio. Em 2016, se matriculou no Bertha Lutz tendo como principal motivação o fato da instituição ser uma das melhores escolas públicas da região. Jennifer elogia os professores da escola, no entanto, reclama da ausência de um refeitório adequado no prédio. A jovem diz que gostaria de ingressar na Universidade de Brasília, tentará uma vaga para o curso de fonoaudiologia. Caso não consiga, optará por um curso técnico em radiologia, utilizando a nota do ENEM para garantir uma vaga no Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego). Nas horas vagas, Jennifer gosta de ler e acessar o Instagram.

Rayla (Rf) tem 18 anos, é parda, solteira e católica. Rayla nasceu no Distrito Federal, tem duas irmãs e mora em Ceilândia há 16 anos, com o pai e a mãe. A mãe de Rayla nasceu no Distrito Federal, possui o ensino médio completo e está desempregada. O pai da jovem também nasceu no Distrito Federal, concluiu os estudos em nível superior, é concursado, mas Rayla não soube informar em que área ele atua, tampouco sua renda mensal. A jovem sempre estudou em escola pública, nunca abandonou os estudos, mas reprovou o 1º ano do ensino médio. Rayla foi transferida da antiga escola no fundamental para o Centro de Ensino Bertha Lutz, diz que não escolheu estudar na instituição, mas com o tempo se acostumou e fez amigos. A jovem conta que gosta dos projetos culturais que a escola desenvolve, mas acredita que deveriam haver mais investimentos para a inclusão de alunos com necessidades especiais. Rayla pretende prestar o vestibular para o curso de ciências da computação, na Universidade de Brasília. Nas horas livres, a jovem gosta de ouvir música e participa de um grupo de jovens na igreja em que congrega.

Luana (Lf) tem 19 anos, é negra, solteira e sem religião. Luana nasceu no Piauí, tem duas irmãs e mora em Ceilândia há 5 meses, na casa de amigos. A mãe de Luana também nasceu no Piauí, concluiu somente o ensino fundamental, trabalha como empregada doméstica e não teve a renda informada¹²². Luana sempre estudou em escola pública, abandonou os estudos no 1º ano do ensino médio e repetiu o 3º ano do mesmo nível. Na época, Luana foi diagnosticada com depressão, diz que não sentia vontade de ir à escola e decidiu trancar sua matrícula. Quando retornou, ainda no diurno, se viu diante da oportunidade de ingressar no mercado de trabalho como vendedora em uma loja. Com a mudança de horário no emprego, precisou se matricular no noturno e a única escola da região que oferecia vagas era o Bertha Lutz. Luana diz não saber opinar sobre o que há de melhor na escola, mas reclama da desorganização, falta de limpeza e uma refeição adequada para quem estuda a noite. A jovem tem como foco a continuidade dos estudos após a conclusão do ensino médio, pretende pleitear uma vaga no vestibular da Universidade de Brasília, para o curso de serviço social ou psicologia. No tempo livre, a jovem gosta de sair com os amigos e acessar o Facebook.

4.7.1.1.1. “Querendo ou não, quem estuda a noite é mal visto”: sobre o encontro com o GD Festa

Na manhã do dia 05, Cecília me enviou uma mensagem confirmando presença na conversa que seria realizada logo mais à noite. Disse também que Rayla estava animada com o encontro e que até prometeu não faltar, mas, como de costume, chegaria na escola a partir do segundo horário. Diante da confirmação das estudantes, separei o material que levaria naquela noite, testei o gravador e o celular utilizados até então no registro das falas dos outros grupos e, organizei um pequeno lanche para as jovens. Às 19h cheguei à escola. Cumprimentei o porteiro, que me acenou num gesto automático, sem perguntar a razão de eu estar ali em plena quarta-feira.

Me dirigi até à cozinha da sala dos professores, guardei os refrigerantes no *freezer* e armazenei salgadinhos e biscoitos em algumas tigelas que encontrei no armário de louças. Silvia havia me dado permissão para transitar livremente por aquele espaço, incluindo, fazer refeições caso eu precisasse. Depois de alguns minutos, mensagens começam a aparecer no grupo de *WhatsApp* que formei com as duas jovens. Cecília informou que outras quatro colegas se

¹²² Dados sobre o seu progenitor não foram informados no formulário. Luana preferiu não preencher os campos de informação solicitados.

animaram em participar da conversa. Uma delas, “novata” na escola, estava precisando se enturmar com as demais garotas da sala, e por isso, decidiu convidá-la.

Eu aprovei a participação das jovens e agradei o empenho voluntário de Cecília na tarefa de reunir tantas informantes para me ajudar. Foi a jovem quem me apresentou as estudantes que participariam do segundo grupo que eu ainda iria conduzi no turno da noite. Na sala de Cecília, eu havia feito o convite formal, sem a mediação da jovem, e apenas ela e Rayla se prontificaram. Depois descobri que as demais jovens ficaram com vergonha e receosas quando souberam de minha vinculação institucional. O peso do nome “UnB” as impediu, a princípio, de levantar a mão¹²³. A reação me deixou verdadeiramente surpresa, porque no turno da manhã o efeito se mostrou reverso; o fato de eu ser uma estudante universitária foi o que “facilitou” minha aproximação com as jovens do diurno.

Os planos haviam mudado. Eu teria que reorganizar a documentação daquela noite, isto é, a quantidade de formulários e TCLEs a serem distribuídos. Além disso, precisaria entregar cartas de autorização para que os pais, das jovens menores de idade, assinassem¹²⁴.

Já na sala de multimídia, organizei as cadeiras, conforme a disposição já realizada nos grupos do diurno: seis cadeiras formaram um semicírculo, uma cadeira no centro serviria de suporte para o gravador e uma em frente para que eu me sentasse. Ao longo do tempo, durante o processo de arrumação do local, percebi que a distância de minha cadeira com relação ao semicírculo produzia efeitos no momento da discussão. Quanto mais próxima eu estivesse do semicírculo, mais as estudantes se sentiam impedidas a me incluir na conversa. Elas falavam obedecendo a ordem do semicírculo e pouco interagiam, sempre buscando em mim expressões de aprovação do que estava sendo discutido.

Comecei a perceber que as jovens precisavam de espaço para que a discussão acontecesse sem a supervisão do olhar de uma estrangeira, ao menos, não tão próximo que elas se sentissem vigiadas em suas respostas. Quando organizei o GD Festa, eu já havia realizado quatro grupos de discussão, o que me deu experiência para decidir que naquela noite, minha cadeira ficaria relativamente distante do semicírculo que as estudantes ocupariam. Com o local ordenado, regressei à sala dos professores para apanhar o lanche guardado na cozinha.

¹²³ Na semana posterior a realização do Grupo Festa, duas jovens da turma de Cecília me procuraram pedindo que eu realizasse uma conversa com elas. As meninas se entusiasmaram com o relato feito pelas colegas sobre a conversa que tiveram comigo; alegaram não saber ao certo do que se tratava, mas que Cecília as encorajou a participar.

¹²⁴ O que não foi preciso no final das contas, porque todas as meninas eram maiores de 18 anos, com exceção de Cecília.

Às 19h45 enviei uma mensagem para o grupo no *WhatsApp* informando sobre minha ida à turma das jovens, e que estava esperando Silvia para que ela me acompanhasse. Diante da confirmação da coordenadora, fomos até a sala das estudantes. Quando aparecemos na porta da sala, Silvia cumprimentou o professor de biologia que estava sentado revisando algumas páginas do livro com os(as) estudantes. Ao nos avistar, Cecília acenou para as demais colegas, lembrando o convite para participação no grupo. Rayla já havia chegado e prontamente recolheu a mochila do chão para nos acompanhar. No caminho até a sala de multimídia, Cecília iniciou um diálogo comigo, perguntando sobre minha demora em chama-las. Rayla e Luana mexiam no celular enquanto as demais estudantes, Bebel, Flávia e Jennifer, cochichavam entre elas palavras que eu não consegui escutar.

No retorno à sala de multimídia, pedi que as jovens ficassem à vontade na escolha dos assentos. Elas, então, acomodaram-se à sua maneira. Distribuí os termos de consentimento livre esclarecido e os formulários para que fossem preenchidos. Nesse momento, Cecília me devolveu a autorização assinada pela mãe. Comecei a explicar sobre minha presença na escola e seu propósito. Agradei a confiança e a participação voluntária na atividade e pedi que elas iniciassem o preenchimento dos documentos que entreguei.

Após a devolução dos documentos, conversei com as jovens sobre o que era um grupo de discussão e como ele funcionaria naquela noite. Expliquei que no momento a formalidade era o que menos importava, elas não precisavam “falar bonito” ou se preocupar em evitar a pronúncia de palavras; suas respostas não seriam avaliadas como certas ou erradas, até porque esse não era o propósito da discussão. Reafirmei que o áudio da conversa somente seria escutado por mim e que o anonimato delas estava garantido. Ressaltei que minha participação no grupo seria limitada porque eu estava ali para conhecê-las; suas experiências e histórias eram de grande relevância para minha pesquisa e que sem elas eu não poderia alcançar nenhum resultado.

Ao final do grupo, agradei às estudantes pela confiança depositada na pesquisa e as encorajei a continuar o percurso no ensino médio. Algumas delas, como Jennifer e Bebel, se emocionaram com a mensagem recebida, lamentando o descrédito com que muitas delas são vistas pela escola. As meninas me contaram que tinham medo de fracassar uma segunda vez. Percebi que se por um lado as suas experiências de reprovação são estigmas que conferem um lugar identitário desprestigiado no âmbito escolar (alunas repetentes), por outro, também podem impulsionar para construção de condutas mais responsáveis perante os estudos.

Abaixo, o Quadro 09 contém a divisão temática do GD Festa:

Quadro 16 - Divisão temática do Grupo Festa

Controle do Tempo	Duração	Passagem	Temas
00:00:00 00:00:48	48seg	-	Apresentação do grupo
00:00:49 00:04:03	3min14seg	Passagem Inicial ¹²⁵	Vida escolar anterior ao ensino médio Experiência com o trabalho Trajetória “conturbada” no fundamental Dificuldades de aprendizagem Surgimento de novas responsabilidades Avaliação da vida estudantil
00:04:04 00:16:12	12min8seg	Experiência no Ensino Fundamental e Médio	Ausência de incentivo e base formativa para o ENEM/PAS Desigualdade entre o diurno e noturno Avaliação da vida estudantil Críticas à organização do ensino médio Percepções sobre os professores do diurno
00:16:13 00:23:46	7min33seg	A escola Bertha Lutz	Problemas de matrícula em outras escolas Reputação da instituição em Ceilândia Oferta de ensino médio no noturno Aprovação no Vestibular Professora de Artes
00:23:47 00:29:25	5min38seg	Cotidiano na escola Bertha Lutz	Trajetos até à escola Sociabilidade com os amigos Sensação de liberdade Regras no diurno Momento de distração
00:29:28 00:33:03	8min35seg	ensino médio	Experiências de Reprovação Sentimento de Fracasso Problemas de saúde na família Cobrança dos pais Migração para o noturno: “a carga -tá sendo bem maior”
00:38:04 00:43:35	8min35seg	Diferenças entre o diurno e noturno	“De manhã é quartel, de noite é festa” Exigências do diurno Sensação de liberdade no noturno Visão sobre o aluno da noite

¹²⁵ As passagens em negritos foram transcritas.

			Perfil do público noturno no Bertha Lutz
00:43:36 00:52:31	8min55seg	Problemas no ensino médio	Ausência de atendimento psicológico Depressão e ansiedade Isolamento social Baixo desempenho nos estudos
00:52:32 00:54:26	1min54seg	Aulas no ensino médio	Disciplina de Artes
00:54:27 00:57:47	3min20seg	Aprendizagens no ensino médio	Convivência com o diferente Exercício da autocrítica Dedicação aos estudos
00:57:48 01:04:27	6min39seg	ENEM	Ausência de planejamento Vídeos aulas e simulado na internet Cursinhos populares
01:04:28 01:14:06	9min38seg	Apoios do Bertha	Ausência de orientações sobre a prova no diurno Professor de Sociologia Professora de Redação
01:14:07 01:21:36	7min29seg	Ser mulher e jovem	Assédio na rua Machismo na família “Ser mulher é difícil” Violência contra a mulher Relação com amigos homens Sexualidade feminina
01:21:37 01:23:37	2min	Diferenças de gênero na escola	Tratamento igual de meninos e meninas Atividades esportivas mistas Poucos alunos homens na sala
01:23:38 01:33:46	10min8seg	Movimento Feminista	Proteção da integridade feminina Valorização dos direitos da mulher Divisão das tarefas domésticas Relação com os namorados
01:33:47 0:1:46:36	12min49seg	Família	Proximidade com avós maternos Primeira experiência sexual na adolescência Conflito com a mãe/saída de casa Ausência de intimidade com os pais
01:46:37 01:53:37	7min	Ceilândia	Preconceito com quem mora em Ceilândia Diferenciação dos moradores Criminalidade e venda drogas
01:53:38 02:00:25	6min47seg		Pobreza e Racismo Sentimento de orgulho

		Ser jovem em Ceilândia	Criminalidade juvenil
02:00:26 02:08:30	8min4seg	Projetos de futuro	Ingresso na UnB Aprovação em concurso público Estágio atual Diploma do EM/Entrada no mercado de trabalho
02:08:31 02:15:19	6min48seg	A vida após 10 anos	Casamento e Filhos Definição de uma carreira profissional Projetos de engajamento social Conclusão do Ensino Superior Estabilidade financeira
02:15:20 02:19:51	4min31seg	Tempo Livre	Festas/lazer com amigos Rotina no final de semana Tarefas domésticas
02:19:52 02:24:20	4min28seg	Trabalho	“meu trabalho é de boa” Dificuldades no trabalho Boa convivência com colegas
02:24:21 02:32:17	7min56seg	Encerramento	Palavras de agradecimento

Fonte: elaborada pela pesquisadora com base no modelo construído por Silva (2014)

5. TRAJETÓRIA ESCOLAR

As pesquisas sobre a relação do(a) jovem com a escola (SPOSITO; GALVÃO, 2004; LEÃO, 2006; CARRANO; MARINHO; OLIVEIRA, 2015, DAYRELL; JESUS, 2016) têm evidenciado que diferentes dinâmicas e experiências sociais podem afetar a trajetória escolar desses sujeitos durante o ensino médio, provocando mudanças ou o fortalecimento de sua direção inicial. De acordo com Bittar (2015, p.48), a caracterização das trajetórias escolares juvenis requer a observação de elementos como: “distorção idade-série, reprovação, expulsão e evasão escolar”, a consideração dos vínculos de sociabilidade nos quais a sua existência cotidiana está inserida, como a família, os amigos, a vizinhança, o trabalho; além das condições de gênero, raça e processos centrais no contexto de suas histórias de vida. Seguindo essa perspectiva, o interesse deste capítulo pela reconstrução das experiências escolares vivenciadas por jovens mulheres ao longo de seu percurso de escolarização na educação básica, busca, a partir do que se apresenta no corpus empírico, compreender em que medida os eventos que ocorreram ao longo de suas trajetórias biográficas articularam-se na vivência de sua condição estudantil.

É preciso pontuar novamente que nos grupos de discussão, as expressões de fala individuais relacionam-se discursivamente constituindo um contexto de significados (BOHNSACK, 1989). Desse modo, o conteúdo da orientação se documenta implicitamente nos segmentos interativos de uma passagem e na forma como um tópico ou tema é tratado coletivamente (WELLER, 2019), ou seja, interativamente o grupo faz referência a algo (BOHNSACK, 1989; WELLER, 2003). Por esta razão, as falas das participantes não serão interpretadas isoladamente, mas a partir das implicações mútuas que cada jovem exerce na construção de horizontes de sentido que dão conformidade às suas experiências.

Nestes e nos demais capítulos, as palavras e frases destacadas entre aspas ou inseridas dentro de parênteses, constituem fragmentos tomados diretamente dos grupos de discussão. No contexto da análise, eles funcionam como os elementos empíricos que validam a interpretação proposta. Isto é, ao invés de apoiarmos nossa interpretação em fragmentos teóricos extraídos de obras da literatura do campo, o conhecimento das jovens entrevistadas é tomado como a base de referência para a codificação das reflexões apresentadas.

5.1. AS JOVENS DO GD EXPECTATIVA: ESCOLA BERTHA LUTZ (DIURNO)

5.1.1. “Muita bagagem”: uma trajetória de experiências profusas

A pergunta inicial dirigida ao grupo Expectativa buscava incentivar a narração das experiências que constituíram a trajetória escolar das jovens até a entrada no terceiro do ensino médio (Passagem Inicial, linhas 01 a 09):

01 **Y:** bom meninas, vamos começar (1) eu queria que vocês eh: falassem um po-
 02 um pouco pra mim como foi que vocês chegaram, no ensino médio (1) como
 03 foi a trajetória escolar de vocês até chegar no terceiro ano
 04 **Nf:** °nossa senhora°
 05 **TD:** @(1)@
 06 **Nf:** °muita coisa°
 07 **Df:** Lmuita bagagem
 08 **Nf:** vixi
 09 **TD:** @(1)@

Naomi é a primeira a se manifestar após a pergunta da pesquisadora. Em voz baixa, a jovem demonstra surpresa com a solicitação apresentada (“°nossa senhora°”). A troca dos turnos e diminuição do tom da voz nesse primeiro movimento evidencia certa dificuldade do grupo em selecionar o conteúdo do discurso frente ao amplo conjunto (“°muita coisa°”) de experiências que as jovens acreditam possuir, conforme afirma Dominique (“muita bagagem”). Ao que parece, há muito o que ser dito, mas não se sabe ao certo por onde começar. As risadas coletivas e a validação subsequente de Naomi (“vixi”), confirmam um significado implícito: a sistematização das experiências adquiridas durante a trajetória escolar é um trabalho discursivo difícil de ser realizado, uma vez que é preciso mobilizar um profuso acervo de vivências. Vemos que as jovens ainda estão buscando construir um entendimento prático sobre como funciona a dinâmica da discussão.

Chloe foi quem iniciou a narração de experiências escolares anteriores ao ensino médio, mas ainda de forma tímida, com frases curtas e contendo poucos detalhes¹²⁶. A interação entre as participantes aconteceu, mas ainda com pouca intensidade. Os relatos foram breves, explanaram boa parte das experiências vividas durante a o ensino fundamental, mas pouco foi

¹²⁶As demais jovens seguiram o mesmo estilo narrativo de Chloe e respeitaram a ordem de como estavam sentadas. Notei que a postura tímida estava mais relacionada à adaptação ao momento, do que propriamente à minha presença, isto porque, no momento de preenchimento do formulário, as meninas já tinham começado a produzir narrativas, contando suas histórias sem serem ainda provocadas por mim.

dito sobre o percurso no ensino médio e como se chegou ao terceiro ano¹²⁷ (Passagem Inicial, linhas 10 a 23):

- 10 **Cf:** eu. estudei. em escola particular até o: nono ano (1) daí ficou bem difícil pra
 11 minha família e aí: fui estudar no: Anita (.) no setor O. (.) aí eu fui ameaçada
 12 de morte lá aí @eu vim pra o Bertha@
 13 **Nf:** L@(.)@
 14 **Cf:** em 2018. e: eu tô aqui até agora (3) °e é isso° (2)
 15 **Af:** eu estudei a minha vida toda em escola pública (2) eh: daí quando foi pra o
 16 ensino médio eu fui (.) decidi ir=pra=o Dilma só que eu não gostei de lá (.)
 17 e vim pra cá
 18 **Nf:** Lué eu não sabia
 19 **Cf:** Ltu foi desviar de tiro ((barulho com a boca))
 20 **TD:** @(.)@
 21 **Nf:** **menina**
 22 **Mf:** @Chloe@
 23 **Af:** em 2017

Chloe estudou em escolas particulares até o nono ano do ensino fundamental. A entrada no ensino médio coincidiu com um período em que a família da jovem enfrentou uma forte crise financeira. Diante da impossibilidade de seguir custeando os estudos da filha em instituições privadas, a mãe de Chloe optou por matriculá-la em uma escola pública (“aí fui estudar no Anita¹²⁸”), localizada num bairro próximo à residência da família (“no Setor O”). Conforme informações inseridas em outras passagens, a jovem concluiu o 1º ano no “Anita”, mas devido a um desentendimento com os colegas de sala, foi “ameaçada de morte” (12) por um deles e precisou mudar de instituição pela segunda vez, sendo transferida para o Bertha Lutz em 2018.

O sentido irônico da nomeação que Chloe atribui às consequências que resultaram do conflito direto com os colegas – a ameaça de morte - é ratificado por Naomi que, por conhecer em detalhes a história envolvendo o episódio ocorrido - informação que se confirma na passagem seguinte - se diverte com o tom exagerado com que a amiga narra o fato.

¹²⁷ A mesma situação já havia sido identificada nos grupos de Taguatinga. A pergunta inicial não produziu um relato denso que tematizasse experiências vividas no ensino fundamental e médio. Em geral, apenas o nível fundamental era colocado em debate. Diante disso, precisei reformular o tópico guia, incluindo uma nova questão que as incentivasse a falar sobre suas histórias e vivências no ensino médio. A pergunta “olhando um pouco pra trás agora, vocês poderiam falar como foi o primeiro ano, o segundo ano e como está sendo o terceiro ano de vocês no ensino médio” gerou narrativas extensas sobre experiência de bullying, traumas envolvendo assédio sexual e baixo desempenho nos estudos.

¹²⁸ O nome de todas instituições mencionadas pelas estudantes tratam-se de pseudônimos.

38 **Cf:** @escola tóxica@

Marta positiva a vida no ensino fundamental (“era muito incrível”), definindo-a como uma experiência de felicidade (“eu era muito feliz”). Com o fim desse período e a entrada no nível médio, a jovem precisou matricular-se em outra escola. A partir de então, uma nova fase se instaura na trajetória de Marta, caracterizada pelo “desmoronamento” de algo que era significativo para a jovem. Não podemos afirmar com certeza ao que Marta está se referindo quando utiliza a metáfora “tudo desmoronou”. Porém, é possível pressupor que a jovem estivesse tentando traduzir seu sentimento de frustração com o rompimento de um estado de coisas (e relações) já conhecido e altamente valorado durante seu percurso no ensino fundamental¹³⁰.

A partir da proposição de Chloe (linha 30), que associa o uso da metáfora do “desmoronamento” a um possível traço da personalidade de Marta (“dramática”), o grupo inicia um ritual de escárnio com o intuito de atenuar o tom trágico utilizado pela colega para qualificar a experiência na escola atual.

O contexto explicativo delineado pelo grupo (30 a 38), indica que a percepção negativa de Marta está relacionada a um estranhamento pessoal com a forma como o “sistema” (31) escolar é organizado a partir do ensino médio. O novo *ethos*¹³¹ e o conjunto de normas (“por favor sente no seu lugar”) com os quais entrou em contato nesta etapa, talvez sejam interpretados por Marta como um tipo de opressão (“a aluna está sendo oprimida pelo sistema”).

Nesse sentido, a insatisfação com a escola parece retratar um problema particular da jovem e que não representa a experiência total do grupo¹³². As participantes prosseguem com a troca de turnos e Marta indica Jade para dar continuidade à discussão (Passagem Inicial, linhas 39 a 71):

39 **Mf:** °vai Jade°

40 **Cf:** Lvai oprimida pelo sistema

41 **Nf:** @(.)@

¹³⁰ Na passagem seguinte, Marta esclarece para o grupo os problemas vivenciados durante a transição para o ensino médio que podem explicar o uso da expressão: dificuldade de adaptação na nova escola, perda de amigos e professores por quem tinha grande estima, quadro depressivo, ansiedade e medo. O tom trágico empregado ao narrar sobre a experiência está mais vinculado à mudança de escola do que a transição entre níveis.

¹³¹ O *ethos* no sentido aqui sugerido apresenta semelhança com a definição de Rutter et al (2008): um conjunto articulado de maneiras de pensar, organizar e realizar a prática escolar em cada etapa de ensino.

¹³² A reação de Dominique e Naomi frente a fala de Marta (Linhas 27 a 29) indica certa surpresa com a avaliação que a colega constrói da escola atual. As jovens associam a frustração de Marta a um possível estado emocional instável (“-tá tudo bem”). O cenário real não chega a ser tão trágico como retratado na fala da participante. É possível afirmar que as estudantes interpretam a realidade escolar atual com base em quadros opostos.

A partir desse momento, percebe-se que o estilo narrativo iniciado por Chloe é atualizado no relato Jade, com algumas modificações¹³³. A principal delas, se refere ao acréscimo do nome da instituição em que se cursou o ensino fundamental. Diante da alteração observada, Chloe indaga a pesquisadora sobre a necessidade de introduzir a identidade nominal do estabelecimento escolar no qual “se estudava antes” (53). Chloe constrói sua resposta orientada para atender àquilo que acredita serem as expectativas da entrevistadora. Nota-se, novamente, que as estudantes ainda estão tentando compreender a lógica da discussão grupal, bem como estabelecer quais informações devem ou não ser ditas¹³⁴.

Tal como as demais participantes, a trajetória escolar de Naomi também foi vivenciada integralmente em escolas públicas. Em seu relato, a jovem insere um novo enquadramento de significado, oposto àquele apresentado por Marta: a vida como estudante no ensino fundamental é definida com base em adjetivação altamente depreciativa (“era uma bosta”). O alto grau de positividade atribuído ao ensino médio - um momento de mudanças profundas - está relacionado à aquisição de “personalidade” (66), isto é, as jovens começam a diferenciar-se no plano identitário, construindo formas particulares de posicionamento diante do mundo¹³⁵.

Marta tenta redirecionar a discussão inserindo uma informação adicional (“um adendo”) sobre o histórico de experiências compartilhadas com Ariana (“eu estudei com a Ariana uma boa parte da nossa vida”) – (Passagem Inicial, linhas 71 a 83):

- 71 **Mf:** um adendo que eu estudei com a Ariana uma boa parte da nossa vida
 72 né (1) a gente estudou um tempão juntas
 73 **Af:** acho que foi quatro anos
 74 **Nf:** L-eu estudei na mesma escola que a da Dominique
 75 **Mf:** °a gente estudou três anos juntas eu acho quase° (.) por aí.
 76 **Af:** não. lembro. (.) °só lembro uma vez° (4)
 77 **Cf:** °é isto°
 78 **Mf:** obrigada por falar
 79 **Nf:** mas @(.)@
 80 **Mf:** obrigada por falar que eu sou muito esquecível fácil
 81 **Af:** @não@ acho que foi quatro anos
 82 **Cf:** L-tá gente bora pra próxima

¹³³ Dominique também é sucinta em sua resposta. A jovem informa que estudou “a vida toda em escola pública” e os motivos que a levaram a matricular-se no Bertha Lutz (“como aqui é perto de casa eu vim pra cá”). O estilo narrativo de Chloe novamente é reiterado, funcionando no contexto do grupo como uma estratégia discursiva para escapar da tarefa complexa de sistematização das experiências.

¹³⁴ Em resposta a Chloe, a entrevistadora reforça o caráter aberto da discussão e a liberdade para inserir temas avulsos (“pode falar o que quiser falar”).

¹³⁵ Interessante observar que as marcações de mudanças biográficas presentes no relato de Marta e Naomi, são construídas com base na temporalidade escolar.

83 **TD:** @(.)@

As jovens iniciam um trabalho de rememoração para esclarecer ao grupo o tempo exato em que estiveram estudando juntas durante o ensino fundamental. No entanto, a digressão produzida pelas jovens é interdita por Chloe que força a conclusão do tema (“-tá gente bora pra próxima”).

5.2. AS JOVENS DO GD DIVERSIDADE: ESCOLA NÍSIA FLORESTA (DIURNO)

5.2.1. “São muitos obstáculos pra pular”

A questão introduzida pela entrevistadora ao grupo Diversidade, objetivava conhecer as experiências vivenciadas pelas jovens durante a trajetória escolar percorrida até a chegada no terceiro ano do ensino médio (Passagem Inicial, linhas 01 a 34):

01 **Y:** eu queria que vocês falassem um pouco como vocês chegaram no ensino
 02 médio (.) e como foi a trajetória de vocês (.) escolar (.) até chegar no
 03 terceiro ano
 04 **Ef:** °caraca véi° (.) muito louco né.
 05 **Vf:** eu acho que fo:i complicado, eu acho. porque assim pelo menos eu
 06 sempre fiz na es- estudei, em escola pública (1) e: assim (.) teve (.) a minha
 07 escola antigamente era muito elitizada igual? agora? tipo assim (1) era o
 08 Carlota? gente então. tipo assim. não tinha (.) pobre (.) vou dizer (.) real
 09 (.) mas a maioria era uma classe (.) média (.)
 10 **Ef:** L°alta°
 11 **Vf:** alta. então tipo assim foi muito bom até porque eu tinha muitos
 12 professores bons mas teve, anos ali que eu peguei professores ruins e:
 13 mudei assim (.) eu fiz a escola classe, (.) o início dela no Recanto (1) aí: eu
 14 pra Taguatinga e foi uma realidade, totalmente diferente e é muito
 15 exorbitante mesmo (1) e aí foi tipo: (1) °eu fiquei meu Deus° (1) e você
 16 dá pra ver o ensino que é tipo muito gritante? a diferença entre o ensino
 17 do recanto porque? a escola? que eu estudava no Recanto era de madeira
 18 (1) @pra você ver o nível@ e a escola que eu (.) eu mudei pro 01 que é a
 19 escola classe 01 e: gente (2) era totalmente. diferente. era um mundo,
 20 diferente eu fiquei °meu Deus° a educação isso é uma coisa que a gente
 21 (.) tem que visar muito (.) porque, gente num concurso, num vestibular?
 22 eles não -tão nem aí se você estudou em escola que era
 23 **Mf:** L°de madeira°
 24 **Vf:** no Recanto, de madeira ou nu:ma: (1) super elitizada, de Taguatinga (.)
 25 eles não -tão nem aí, eles vão comparar, igual. (1) isso é muito. sabe. muito
 26 difícil porque (1) eu tive muito problema de matemática básica por causa

27 disso (1) eu passei pro:: ensino fundamental tipo @oi tudo bom@
 28 ((acenando com as mãos)) sem saber muita coisa de matemática (.) sofri
 29 bastante com matemática (.) até hoje, um pouco (.) por causa desse déficit,
 30 na=na **base** mesmo (.) e assim. pra mim. e assim todo mundo? -tava
 31 acompanhando certinho porque todo mundo fez aqui e: eu -tava lá tipo.
 32 °oi gente tudo bem não sei o que eu tô fazendo mas eu tô aqui° (2) isso
 33 é muito difícil (3)
 34 **Ef:** °(pode falar)°

Eleanor manifesta relativa surpresa (“caraca véi”) diante da pergunta da entrevistadora. A avaliação posterior (“muito louco”) dirigida para a validação do grupo (“né”) indica, por um lado, a percepção da jovem quanto à complexidade da solicitação apresentada – isto é, a tarefa de narrar uma trajetória relativamente longa, e, por outro, o caráter complexo das experiências que integram esse percurso.

Durante sua trajetória escolar, Vanessa passou por diferentes instituições públicas de ensino. Como informação de fundo, a jovem destaca as características dos estabelecimentos escolares por onde passou e avalia a qualidade do ensino recebido em cada um deles com base em três variáveis: **a)** condições de infraestrutura das escolas; **b)** o perfil econômico do público estudantil atendido pelas instituições e **c)** a dimensão socioespacial, isto é, as Regiões a que cada escola pertencia.

No início da educação básica, Vanessa foi matriculada pelos pais em uma escola classe localizada na Região do Recanto das Emas. Com a troca de instituição, em razão da mudança da família para Taguatinga, Vanessa passou a experimentar uma realidade escolar “totalmente diferente” (19), tão radical que a jovem a classifica como “exorbitante” (15): “eram mundos diferentes” (20). As fragilidades (“déficit”) do ensino recebido na primeira escola classe que a jovem frequentou, especialmente no que diz respeito à conteúdos básicos de matemática, repercutiram no seu desempenho durante o ensino fundamental (“eu passei pro ensino fundamental sem saber muita coisa”) em um estabelecimento que, embora fosse público, dispunha de um quadro curricular completo. No cotidiano da sala de aula, Vanessa vivenciou situações de constrangimento por não conseguir acompanhar os colegas nas atividades letivas (“todo mundo -tava acompanhando certinho e eu -tava lá tipo oi gente eu não sei o que eu tô fazendo mas eu tô aqui”).

Essa experiência parece ter sido central para Vanessa, uma vez que a partir dela, passou a reconhecer os prejuízos que um processo escolar deficitário pode acarretar a longo prazo na concretização de projetos relacionados ao âmbito educacional e profissional, como a aprovação em exames de vestibular ou provas de garantam uma vaga em concurso público.

O enquadramento iniciado por Vanessa é mantido por Mariana e Britany que avaliam, comparativamente, a qualidade do ensino oferecido nas redes pública e privada do Distrito Federal (Passagem Inicial, linhas 35 a 92):

- 35 **Mf:** eh:: eu estudei alguns anos do: fundamental e:m ensino (2)
- 36 **Vf:** °particular amiga°
- 37 **Mf:** particular @(.)@ mas eu lembro que teve um ano ((barulho de buzina))
- 38 no fundamental que eu fiz na pública que eu acho que foi o terceiro ano
- 39 (.) e foi um ano perdido, porque a professora tipo no terceiro ano ainda
- 40 é uma professora. só (.) e: foi greve o ano todo (.) ela entrou de @(2)@
- 41 então tipo (.) foi um ano que °não=não teve muito o que fazer° e aí no
- 42 nono, quando terminou o fundamental eu tive que sair da particular.
- 43 porque não tinha mais condições. de pagar, (.) a mensalidade (.) porque
- 44 tipo (.) você pagava. tipo setecentos, reais se eu pudesse eu continuaria,
- 45 pagando porque é um ensino que nem sem compara? -cê tem raciocínio
- 46 lógico você te:m só redação, só gramática só literatura (.) então eu
- 47 cheguei, aqui no primeiro ano? tipo tendo matéria que eu já tinha tido (1)
- 48 sei lá, (.) no nono? no oitavo? e aqui no primeiro ano ainda ia ter entã:o
- 49 se eu pudesse eu continuaria pagando com certeza (.) porque que nem,
- 50 ela falou no vestibular? eles não querem saber se você estudou numa
- 51 escola de madeira, se não tinha professor todo o dia (.), que não tinha
- 52 merenda ou se você estudou numa escola particular onde você tem todo
- 53 o apoio (.) você é tratado igual então se eu pudesse eu continuaria.
- 54 pagando.
- 55 **Ef:** eles querem o seu conhecimento
- 56 **Mf:** L°sim°
- 57 **Ef:** independente da onde você veio
- 58 **Vf:** L_a tal da meritocracia não existe
- 59 **Ef:** L_é
- 60 **Mf:** L_não existe
- 61 @(.)@
- 62 **Ef:** classe social, pra ele é inexistente
- 63 **Mf:** L°sim
- 64 **Ef:** pode falar Bri

- 65 **Bf:** -tá (.) eh: eu estudei no prezinho ao segundo do fundamental numa escola
 66 pública (1) e aí quando os meus pais tiveram condições eles me colocaram numa
 67 escola particular (1) e foi até aí tudo tranquilo até: o: nono até o quinto, fiquei
 68 numa escola aqui em Brasília (.) me mudei aí, foi totalmente completamen-
 69 diferente porque eu -tava numa cidade, -tava no ensino fundamental II (1) foi
 70 muito confuso porque o ensino, deles, era difere:nte: (.) como era cidade,
 71 pequena também tinha aquele negócio (.) ah? é nova é nova:ta (.) te:m sota:que
 72 tem i:sso (.) eu sempre fui zuada muito também pelo cabelo e acaba que: certas
 73 escolas (.) por ser particular (.) acaba que você é menosprezado por qualquer
 74 coisa (1) e aí: fiquei nessa escola particular até o primeiro ano e aí por falta
 75 também de verba eu vim pra escola pública (1) mas tipo o ensino realmente é
 76 completamente diferente (.) se eu pudesse fazer realmente eu continuaria no
 77 particular
- 78 **Mf:** L^osim^o
- 79 **Bf:** tem uns professores aqui que são, melhores? que particular também
- 80 **Mf:** L não quer dizer que tipo se
 81 você estuda, na pública você não vai conseguir
- 82 **Bf:** L_{sim}
- 83 **Mf:** só que a caminhada é muito mais longa e muito (.) sabe
- 84 **Bf:** L_{sim}
- 85 **Jf:** °sim são muito mais obstáculos^o
- 86 **Vf:** L^oé muito mais complicado^o
- 87 **Mf:** Lnão é todo mundo que pode pagar cursinho
- 88 **Ef:** Lhaja obstáculo pra pular
- 89 **Mf:** pra complementar, a escolar ou que tipo só? estudar tipo **eu não trabalho** mas
 90 tem gente que trabalha estuda e ainda tem filho (.) então é muito mais difícil
- 91 **Bf:** L_é
- 92 **Mf:** entende se o (.) se o ensino pudesse ser um pouquinho mais tipo (.) né.

Mariana concluiu parte da formação escolar durante o ensino fundamental em instituições particulares. Em certa altura de sua trajetória (“eu acho que foi no terceiro ano”), a jovem foi matriculada em uma escola pública; um ano que segundo Mariana, “foi perdido” (39), já que devido à greve de professores ocorrida no período, o cronograma letivo de aulas ficou comprometido, bem como a experiência de aprendizagem (“não teve muito o que fazer”). Com a conclusão do fundamental (“quando terminou o fundamental”), Mariana precisou retornar à escola pública (“tive que sair da particular”), pois a família não tinha mais “condições de pagar” (43) os custos de um estabelecimento privado. A avaliação comparativa que a jovem emprega ao analisar a experiência em ambas as instituições documenta a insatisfação com o ensino recebido na escola pública (“se eu pudesse eu continuaria pagando”), alocado em uma posição

claramente inferior quando contrastado com a educação particular (“é um ensino que bem se compara”) e a possibilidades oferecidas por componentes curriculares diversificados (“-cê tem raciocínio lógico você tem só redação”) e avançados (“eu cheguei aqui no primeiro ano tendo matéria que eu já tinha tido no nono”).

Embora suas trajetórias tenham sido distintas, Mariana e Vanessa estão orientadas por um projeto de escolarização que tem como principal horizonte a aprovação na universidade pública.

Na interação entre das estudantes, o seguinte conteúdo de sentido é esboçado: a origem escolar e as desigualdades experimentadas ao longo do processo de escolarização entre estudantes da rede pública e privada não são fatores considerados nos exames de vestibular que dispensam um tratamento igualitário aos candidatos sem considerar os diferentes contextos de classe nos quais as jovens estão inseridas (“classe social pra eles é inexistente”). Na visão do grupo, a meritocracia continua sendo um valor que estrutura o processo de seleção nas universidades.

Britany cursou a educação infantil (“prezinho”) e o início do ensino fundamental (“segundo ano”) em escolas públicas. Com o tempo, os pais da jovem adquiriram condições financeiras e decidiram matricular a filha em uma instituição particular. Do terceiro ao quinto ano do fundamental, Britany estudou em uma escola privada de Brasília. Quando a família mudou de cidade, Britany foi transferida para um novo estabelecimento particular, permanecendo na instituição até o primeiro ano do ensino médio. O período de adaptação na nova cidade foi enfrentando não sem dificuldades. Britany relata situações de discriminação (“eu sempre fui muito zoada”) em que a aparência do cabelo e seu sotaque original foram objetos de depreciação por parte dos colegas (“acaba que você é menosprezado”). Diante da impossibilidade de prosseguir custeando os estudos na rede particular de ensino (“por falta de verba”), Britany retornou à escola pública para concluir o ensino médio. Embora valide a proposição de Mariana (“o ensino é completamente diferente”), Britany localiza algumas exceções quanto à qualidade do corpo docente presente na escola pública (“tem uns professores aqui que são melhores”).

Segundo a proposição do grupo, a possibilidade de aprovação no vestibular não está totalmente anulada para as estudantes da escola pública (“não quer dizer que tipo se você estuda na pública você não vai conseguir”), mas a caminhada para superar os “obstáculos” de uma aprendizagem com déficits é muito mais “longa” (83) e “complicada” (86). A matrícula em um cursinho preparatório que, nesse contexto, se configuraria como a estratégia encontrada para “complementar” (89) o ensino recebido na escola e amenizar os prejuízos de uma formação

precária, não se estende para todos os estudantes. Além das dificuldades relacionadas a uma trajetória desigual, outros empecilhos de ordem social e econômica precisam ser transpostos (“haja obstáculo pra pular”) durante o percurso (“tem gente que trabalha estuda e ainda tem filho”), tornando o processo “muito difícil” (90).

5.2.2. “A gente convive com várias coisas sabe”: a orientação para a diversidade

No segmento seguinte, o grupo passa a avaliar¹³⁶ o perfil diverso do público que frequenta a escola atual, destacando como horizonte positivo a convivência harmoniosa entre diferentes grupos no cotidiano da instituição (Passagem Inicial, linhas 93 a 111):

- 93 **Vf:** a melhor parte boa do Nísia (.) é a diversidade
 94 **Jf:** L°eu acho (o clima) também°
 95 **Df:** eu acho a melhor parte da escola tipo (.) de verdade? é a diversidade
 96 **Vf:** Lporque realmente, você ver que
 97 **Df:** Lque a gente convive
 98 **Vf:** em um grupo (.) de pessoas (.) tem um gay, vai ter um gay? vai ter uma sapataão
 99 (.) vai ter uma pessoa sabe (.) de (.) classe, (.) alta
 100 **Df:** L°vai ter um bolsominion°
 101 **Vf:** de média (.) vai ter uma pessoa de um partido
 102 **Jf:** Lch vai ter um idiota?
 103 **Vf:** vai ter outra? pessoa de outro partido porque (.) eles conseguem? reunir as=as
 104 (.) todas as (.) os seus conflitos? sabe
 105 **Df:** La gente convive co:m várias? coisas sabe
 106 **Ef:** Le=e convivem bem
 107 **Vf:** Le convivem bem
 108 **Bf:** e o que junta todo mundo é: a: (.) a palhaçada né, os memes tudo (.) é isso que
 109 (.) engloba todo mundo
 110 **?f:** é
 111 **Jf:** é

Ao trazer o estabelecimento escolar atual para o centro da discussão (“a melhor parte boa do Nísia”), o grupo enfatiza a “diversidade” como um dos aspectos positivos que compõem a identidade da instituição (“a melhor parte da escola”). A escola Nísia Floresta atende uma quantidade gigantesca de alunos oriundos de diferentes regiões do Distrito Federal (Cf. capítulo

¹³⁶ Nessa altura, a troca de turnos alternada para narrar a experiência escolar é abandonada pelo grupo. Além de Vanessa e Mariana, Britany foi a única estudante que relatou em detalhes sua trajetória até chegar ao ensino médio. A partir daqui, as demais jovens interagem com os temas que foram sendo introduzidos coletivamente na discussão.

4). O caráter diverso do público estudantil é uma realidade altamente valorizada pelas participantes.

Conforme a proposição do grupo, as diferenças ideológico-partidárias (“vai ter bolsominion”), de classe (“vai ter pessoa sabe de classe alta”) e orientação sexual (“vai ter um gay vai ter uma sapatão”) não impedem a construção de um “clima” escolar inclusivo. É possível afirmar que a formação de grupos nesse espaço obedece à outra lógica de associação. Os tipos de agrupamento que têm como marca a uniformidade identitária desaparecem no contexto analisado pelas participantes.

Nesse cenário particular, o contato com o contraditório não instaura crises ou conflitos, de outro modo, as dinâmicas de sociabilidade vigentes eliminam fronteiras identitárias e, junto com elas, valores e posicionamentos divergentes (“eles conseguem reunir os seus conflitos”). Relações desenvolvidas nestes termos, parecem sustentar-se em práticas de tolerância total, uma vez que a coerção do diferente ou a retração da subjetividade alheia não se configuram como norma de ação, mesmo quando a personalidade desse outro com quem se convive é adjetivada de maneira negativa (“vai ter um idiota”).

Seguindo a elaboração de Britany, validada pelo grupo (“é”), o fator responsável por criar a coesão (“é isso que engloba todo mundo”) entre sujeitos distintos e singulares é o compartilhamento de um interesse comum no âmbito da experiência escolar: fazer “palhaçada” (linha 108). Os traços comuns identificados no âmbito de uma prática que é geracional - como a representação da realidade a partir de “memes”¹³⁷ (108), seriam muito mais fortes e importantes do que qualquer elemento identitário que possa causar divisões.

5.3. AS JOVENS DO GD FESTA: ESCOLA BERTHA LUTZ (NOTURNO)

5.3.1. “Porque no ensino médio é muita coisa”

No contexto do grupo Festa, a pergunta inicial introduzida não produziu a interação esperada, isto é, as jovens responderam respeitando a ordem em que estavam sentadas¹³⁸, concentrando-se no tema iniciado pela entrevistadora. Com a questão apresentada ao grupo, a entrevistadora objetivava conhecer as principais experiências vivenciadas pelas estudantes durante a trajetória escolar no ensino fundamental e médio (Passagem Inicial, linhas 01 a 46):

¹³⁷ Na internet, a expressão “meme” é usada para se referir a qualquer informação que viralize, sendo copiada ou imitada na rede. Geralmente esses memes são imagens, vídeos ou gifs de conteúdo engraçado, e que acabam se espalhando na internet por meio das redes sociais ou fóruns.

¹³⁸ A partir da questão subsequente – sobre experiências no ensino fundamental e médio – é que os discursos paralelos e falas simultâneas começam a se desenhar na construção do debate.

- 01 **Y:** Pra começar (1) eh: eu queria, que vocês falasse um pouco (.) eh: **como foi**
 02 que vocês chegaram no ensino médio (1) como foi, a trajetória? escolar de
 03 vocês até chegar no terceiro ano (1) como foi a vida, na escola (.) **até chegar**
 04 no terceiro ano (2) vocês poderiam falar um pouco, (1)
- 05 **TD:** @(.)@
- 06 **Cf:** eu não sei foi divertido até: o @ensino médio@ depois (2) ficou mais
 07 complicado né porque a gen- (.) tipo (.) eu no caso (.) comecei a trabalhar (1)
 08 e estudar ter todas as obrigações (2) juntas né (.) de uma só vez (1) aí passou a
 09 ser um pouco mais complicado (1) principalmente (2) começar a estudar a
 10 noite acho que fica mais puxado ainda (3)
- 11 **Rf:** o meu ensino fundamental até chegar no ensino médio foi: bem conturbado
 12 difícil, pelo fato de eu sempre ter certa dificuldade: em relação à matemática
 13 essas coisas (.) então, eu sofri muito assim pra chegar até o ensino médio aí
 14 cheguei e tal e: passou a ser mais complicado porque: a gente querendo ou não
 15 tem que assumi:r algumas responsabilidades na vida (1) tem cu:rsu traba:lho e
 16 estudar ((tosse)) porque no ensino médio assim é muita coisa (1) trabalho,
 17 dever, você tem que trabalhar e tem que fazer curso também (1) é complicado.
 18 mas não é, mas não é impossível, né (1) °é isso aí° (2)
- 19 **Bf:** ah o meu ensi:no fundamental até o ensino médio foi (2) **bacana** (.) bem
 20 divertido, (1) eu sempre fui uma aluna mediana, e isso um pouco me
 21 atrapalhou porque eu sou péssima em exatas (2) matemática principalmente,
 22 mas a gente vai lutando né @(1)@ tô aqui (2) e é, isso, (3)
- 23 **Jf:** a minha dificuldade no fundamental, era mais de fazer amigos (.) pode não
 24 parecer
- 25 **Bf:** L@(.)@
- 26 **Jf:** mas eu tinha muito problema com isso mas, por outro lado **eu prestava mais**
 27 **atenção** né nas matérias, então eu sempre fui uma excelente aluna (1) aí,
 28 cheguei no ensino médio pra fazer amigos ((tosse)) aí começou a ficar um
 29 pouco difícil né (.) amizades e tal. ma:s foi tranquilo também (.) até chegar,
 30 aqui
- 31 **Ff:** o meu ensino fundamental. foi bom. foi divertido. (2) não foi lá, essas coisas
 32 né, (.) porque eu também nunca fui boa em exatas, principalmente, (1) em
 33 matemática (1) eu sempre tive dificuldade em matemática, (.) mas eu sempre.
 34 passei não sei como
- 35 **Bf:** L@(.)@
- 36 **Ff:** mas eu sempre passei (1) mas aí: aí foi (.) foi de boa (.) foi divertido mas aí
 37 chegou no ensino médio dificultou um pouco né (.) porque: comecei a
 38 trabalhar, (.) e a estuda:r e aí ficou meio puxado (2) mas (2) °-tamo indo né°
 39 @(.)@

40 **Lf:** até: o ensino fundamen- até a sétima série foi: uma maravilha, aí: na oitava
 41 série eu mudei de cidade, (.) aí:, até aí tudo bem chegando no ensino médio aí:
 42 chega aquela fase né (.) que você tem dias que você não quer ir pra escola (.)
 43 tem dias que você não quer ver ninguém você só quer ficar em casa aí depois
 44 aí já chegando no terceiro ano que foi o ano que eu reprovei ano passado aí eu
 45 tive vários problemas dentro de casa aí eu ficou meio conturbado aí agora que
 46 -tá melhorando mais eu trabalho no caso

A avaliação que Cecília¹³⁹ constrói de sua experiência escolar está orientada por um tipo de demarcação temporal que toma o ensino médio como marco de referência. A vida na escola recebe significados distintos a depender do período focalizado. “Até o ensino médio” (06), isto é, durante o ensino fundamental, a experiência como estudante é positivada como “divertida” (06). Com a entrada nesta etapa, a gestão da carreira escolar se tornou “um pouco mais complicada” (07) devido ao acréscimo de novas “obrigações” (08) na rotina das jovens, como o trabalho (“comecei a trabalhar”) que, somado às responsabilidades estudantis, tornaram a experiência nessa etapa mais “puxada” (10); condição que foi acentuada pelo início dos estudos no turno da noite (“acho que fica mais puxado ainda”)¹⁴⁰. No discurso de Cecília, encontramos o esboço de uma proposição: o ensino médio é um período em que as estudantes precisam conciliar “de uma vez só” responsabilidades de natureza distintas.

Enquanto Cecília positiva a vida escolar no fundamental, Rayla enquadra essa etapa como “bem conturbada” (11) e “difícil” (12). A jovem define a passagem por essa etapa como uma experiência intensa de sofrimento (“eu sofri muito”). Ao que parece, o caminho percorrido “até o ensino médio” exigiu de Rayla certa disposição e esforço pessoal para superar os problemas de aprendizagem (“essas coisas”) com relação à disciplina de “matemática” (12). Um significado negativo continua a ser empregado na avaliação que a jovem elabora da trajetória no ensino médio (“passou a ser mais complicado”). Esse nível é interpretado - e aqui Rayla valida a proposição de Cecília - como uma fase em que as estudantes precisam dividir seu tempo entre obrigações diversas (“tem curso trabalho e estudar”). Essa nova realidade que envolve a assunção de “algumas responsabilidades na vida” é encarada por Rayla como uma

¹³⁹ Como veremos mais à frente, Cecília e Bebelá revezam-se na função de proponentes, enquanto Jennifer, Rayla e Flávia assumem o lugar de formuladoras na discussão, apresentando resumos e conclusões sobre o que foi dito, mantendo os rumos da conversa no enquadramento definido pelas colegas. Além disso, Jennifer é quem sustenta a animação e o interesse do grupo; naquelas ocasiões em que a discussão parecia perder intensidade e um desfecho imediato era previsível, a jovem insere novos pontos de orientação para dar prosseguimento à conversa.

¹⁴⁰ Cecília não insere detalhes adicionais ou uma avaliação de seu desempenho como estudante no ensino fundamental, tampouco se encontrou dificuldades em seu processo de aprendizagem.

consequência natural, quase um destino, durante a trajetória no ensino médio, sugerindo a ideia de que não há margem de escolha quanto aos acontecimentos (“querendo ou não”). Ainda que seja interpretado como um período “complicado”, Rayla trabalha com a perspectiva de que é possível realizar o percurso escolar no ensino médio (“não é impossível né”).

Bebela avalia o ensino fundamental nos mesmos termos que Cecília (“bem divertido”). A percepção de si enquanto aluna (“mediana”) tem como referência a pouca habilidade na área de exatas (“eu sou péssima”), principalmente, em matemática. Os desafios enfrentados nessa disciplina são atribuídos às dificuldades experimentadas durante o percurso escolar (“isso um pouco que me atrapalhou”). A chegada no terceiro ano (“tô aqui”) é avaliada positivamente pela estudante que sugere estar mobilizando esforços na superação dos problemas relacionados à aprendizagem (“mas a gente vai lutando né”).

As barreiras vivenciadas por Jennifer durante a trajetória no ensino fundamental diferem-se substancialmente dos desafios encontrados pelas demais colegas (“a minha dificuldade no fundamental era mais de fazer amigos”). Ainda que a manutenção de amizades no espaço da escola seja identificada como um problema, talvez relacionado à timidez, a própria jovem constrói um horizonte positivo compensador para lidar com ele: considerando que os amigos podem ser um fator de distração durante as aulas, não tê-los ou evitar relacionamentos desta natureza no ambiente de sala, permitiu que a jovem dedicasse “mais atenção” (26) às matérias e se tornasse uma excelente aluna. Com base nessa premissa, Jennifer justifica que no período do ensino médio, a manutenção desse status ficou prejudicada (“fica um pouco mais difícil”). É provável que o projeto pessoal de “fazer amigos” tenha reorientando os interesses da jovem. Ainda assim, o percurso até o terceiro ano é avaliado positivamente (“foi tranquilo”).

A avaliação do ensino fundamental continua sendo altamente positivada (“foi bom foi divertido”), ainda que coexista com uma percepção negativa do rendimento como aluna (“não foi lá essas coisas”). Novamente, as dificuldades com a disciplina de matemática (“eu sempre tive dificuldades em matemática”) reaparecem orientando o olhar de Flávia com relação ao desempenho como estudante nesse período. Apesar dos problemas relacionados à aprendizagem, a jovem não experimentou reprovações na matéria, um fato que a surpreende (“eu sempre passei não sei como”). Com a entrada no ensino médio (“mas aí chegou no ensino médio”), Flávia se deparou com uma nova classe de dificuldades, relacionadas à experiência de conciliação do trabalho com os estudos (“comecei a trabalhar e a estudar”); um tipo de vivência que condiciona a interpretação elaborada pela jovem de que a trajetória escolar a partir desse nível, fica “meio puxada” (38) para estudantes nessa condição.

Para Luana, a vida na escola foi uma “maravilha” (40) até a “sétima série” (40) do ensino fundamental. De maneira implícita a jovem associa a mudança de cidade ao início de dificuldades na relação com os estudos. A partir da 8ª série parece ocorrer um processo de reavaliação da experiência escolar. O ensino médio coincidiu, no caso de Luana - e diferentemente da interpretação esboçada pelas demais participantes, com uma fase de crise pessoal marcada pelo desencanto com a escola, a perda de interesse no convívio comunitário e a vivência de outras experiências para além do espaço doméstico (“você só quer ficar em casa”). A entrada (“chegando”) no terceiro ano e a trajetória nesse período foram influenciados por vários problemas de ordem familiar (“eu tive vários problemas dentro de casa”) que o tornaram “meio conturbado” (45) e a reprovação escolar foi um dos saldos desse processo (“foi o ano que eu reprovei”). Com o ingresso na nova escola¹⁴¹ (“aí agora”), Luana avalia positivamente a vida no ensino médio (“-tá melhorando mais”), ainda que também precise conciliar os estudos com o trabalho (“eu trabalho no caso”).

5.4. AS JOVENS DO GD PANELA DE PRESSÃO: ESCOLA NÍSIA FLORESTA (NOTURNO)

5.4.1. “O ensino médio é uma panela de pressão”

A questão introduzida pela entrevistadora ao grupo Panela de Pressão, objetivava conhecer as experiências vivenciadas pelas jovens durante a trajetória escolar percorrida até a chegada no terceiro ano do ensino médio (Passagem Inicial, linhas 01 a 44):

- 01 **Y:** E meninas assim (.) vamos começar (.) eu queria que vocês falassem um pouco
 02 (.) eh: como vocês chegaram no ensino médio (2) como foi a trajetória escolar
 03 de vocês até agora no:: terceiro ano (2)
 04 **Ff:** no-
 05 **Bf:** L-o ensino médio pra mim foi um desespero. (2) porque:: tipo (2) é um
 06 momento que todo mundo fica ali na tua expectativa de tu ser alguém depois
 07 que tu terminar (2) tanto é, que eu reprovei o segundo; ano (2) por pressão (.)
 08 eu. (.) eu abandonei tudo tipo não queria mais saber de nada por pressão tipo
 09 de família de amigo que estudava pra tal coisa e eu não queria estuda:r (1)
 10 então assim o meu? segundo ano (2) foi até: no matutino (1) 2MJ (.) eu (.) parei,
 11 de estudar no terceiro bimestre. (.) °eu falei que eu não ia mais e ponto° (1)

¹⁴¹ Conforme Luana menciona em outras passagens, a mudança de instituição coincidiu com a saída da casa da mãe. A jovem passou a morar com os amigos devido às constantes brigas e embates com sua progenitora, que acabaram se agravando com a reprovação de Luana no terceiro ano.

- 12 tanto é que eu até coloquei. no formulário. (1) e aí: (1) depois eu fiquei
 13 **Cf:** ↳quer Hamanda ((Cf oferece
 14 refrigerante para a pesquisadora))
 15 **Bf:** Bf: tipo (1) esse: momento né refletindo se eu realmente não queri:a e tal (1)
 16 aí: via mendigo na ru:a vi=via uma série, de realidades né (.) aí eu (.) escolhi
 17 terminar o ano sem=sem terminar o segundo (1) aí minha mãe me perguntou
 18 se eu queria fazer:r o EJA, (1) °pra acelerar o processo° (1) ou se eu queria::
 19 continuar normal (2) como, eu tinha: (2) eu fiz dezoito anos esse ano (1) °acho
 20 que eu tinha pra° (1) ainda, ia fazer dezessete (.) isso (1) aí eu escolhi (.) não
 21 eu vou (.) como eu tô na idade ainda mais ou menos (1) que dá pra: concluir
 22 eu vou concluir normal. não quero fazer o EJA, porque, eu acho o EJA muito
 23 empurrado entendeu (.) tipo: um tapa, vai logo te=embora @(..)@
 24 **TD:** @(2)@
 25 **Bf:** @e eu não queria aquilo pra mim@ entendeu (1) aí tipo: só que o ensino médio
 26 pra mim não foi nada daquilo que eu pensei, (.) que era (1) quando: eu era do
 27 fundamental (1) eu pensei que o ensino médio era muito mais sério e tal (.) é
 28 totalmente o contrário, do que °aquilo que as pessoas impõe° (.) só que (2) o
 29 ensino médio tem essa pressão (2) que é das pessoas? de fora, ficar te
 30 pressionando (1) todos os dias alguém diferente me pergunta o que que eu
 31 quero, ser o que que eu vou cursar (.) eu (.) gente eu nem sei saí. da escola.
 32 ainda °calma° (1) aí? se você
 33 **Df** ↳poxa mas você já -tá no terceiro ano parceiro°
 34 **Bf** ↳não beleza?
 35 beleza
 36 **Df:** ↳@olha eu cobrando@
 37 **Bf:** ↳olha=aí=olha=aí -tá vendo
 38 **Df:** @(1)@
 39 **Ff:** @olha aí tá vendo@
 40 **Bf:** entendeu (1) então eu acho assim que a gente (1) todo, o dia a gente é
 41 outro, todo dia a gente é uma pessoa diferente (.) hoje? eu posso -tá com esse
 42 pensamento amanhã eu já posso -tá decidida do que eu quero (.) tanto é que
 43 já passou três profissões na minha mente (.) que eu (.) queria (.) fazer né (1)
 44 enfim, eu acho que o ensino médio (1) °é uma panela de pressão°

Babi avalia o ensino médio como uma experiência de “desespero” (05). As expectativas de pessoas próximas (“todo mundo”) quanto a realização de um projeto identitário (“ser alguém”) ao final da formação nesta etapa (“depois que tu terminar”) são sentidas como um tipo de “pressão” pelas estudantes, resultando em consequências extremas, como o abandono da escola (“não queria mais saber de nada”). No caso de Babi, a pressão se tornou um elemento estruturador das relações estabelecidas no ambiente familiar (“tipo de família”) e no convívio

entre pares (“de amigos”) e teve incidência direta na decisão de interromper os estudos durante a trajetória escolar no segundo ano do ensino médio (“parei de estudar no terceiro bimestre”); uma escolha que, ao menos naquele momento, foi interpretada como definitiva (“falei que eu não ia mais e pronto”).

Nos meses posteriores à saída da escola, Babi passou a experimentar um processo de reflexão profunda (“fiquei esse momento refletindo”) envolvendo a autenticidade da decisão tomada (“se eu realmente queria e tal”). Embora tenha presenciado situações e “realidades” (“via mendigo na ru:a”) que a fizeram considerar a importância da formação escolar, a jovem escolheu postergar para o ano seguinte a retomada dos estudos (“escolhi terminar o ano sem terminar o segundo”).

No momento que precisou retornar à escola, Babi se viu diante de duas opções: “fazer” (18) a EJA para “acelerar” (18) o fluxo escolar ou continuar “normal” (22). Ao avaliar as alternativas pensada junto com a mãe, Babi decidiu concluir o ensino médio na modalidade regular (“eu vou concluir normal”). A rejeição de Babi pela Educação de Jovens e Adultos considerou dois aspectos: a adequação idade-série (“como eu tô na idade ainda”) e as concepções negativas quanto à celeridade do processo de formação nesta modalidade (“o EJA é muito empurrado”).

No período do ensino fundamental, Babi orientou sua visão sobre o ensino médio com base em representações elaboradas na relação com as imposições de significado apresentadas por pessoas do seu círculo social de convivência. Durante a experiência nesse nível, as concepções (“eu pensei que o ensino médio era muito mais sério”) de Babi passaram por um processo de anulação (“o ensino médio pra mim não foi nada daquilo que eu pensei que era”).

A vivência escolar no ensino médio, marcado por certa desilusão, soma-se a situações em que as jovens são pressionadas cotidianamente (“todo o dia”) a assumir orientações mais consistentes quanto ao futuro (“o que eu quero ser”; “o que eu vou cursar”), por pessoas com quem não mantém nenhum vínculo afetivo (“pessoas de fora”). Do ponto de vista de Babi, projeções tão definitivas como essas são elaboradas após a formação nesse nível, não antes (“gente eu nem saí da escola ainda”).

A “pressão” de fora a que Babi faz referência é atualizada na prática discursiva do grupo, quando Daniela, ao divergir da colega, recrimina sua postura de adiar para depois do ensino médio, situações de decisão que já deveriam ser uma realidade no terceiro ano (“poxa mas você já tá no terceiro ano parceiro”). A postura de cobrança apresentada por Daniela (“olha eu cobrando”), confirma a proposição de Babi (“olha aí -tá vendo”).

A partir do quadro argumentativo esboçado por Babi, as decisões tomadas nesse período não são definitivas, antes, apresentam-se como objeto de revisão diária. As transformações experimentadas à nível pessoal (“todo o dia a gente é outro”), no que diz respeito aos seus posicionamentos e formas de pensamento (“hoje eu posso tá com esse pensamento amanhã eu já posso -tá decidida”), interferem diretamente nos planos e objetivos projetados no tempo futuro, conforme explica Babi ao mencionar que ao menos “três profissões” já foram consideradas por ela no contexto de seu horizonte de escolhas¹⁴².

5.4.2. “O ensino médio foi a melhor fase da minha vida”

Ao tomar o turno da fala, Daniela interroga o grupo sobre a questão introduzida pela entrevistadora (“qual que é a pergunta mesmo”). Após uma pausa de cinco segundos, Fernanda tenta reconstruir o questionamento (“eh:”), procurando em seguida a validação das colegas (“né”). A partir de então, Daniela e as demais participantes reenquadram a solicitação da entrevistadora e o tema da discussão passa a ser “a vida no ensino médio” (Passagem Inicial, linhas 45 a 72):

- 45 **Df:** qual que é pergunta mesmo véi (5)
 46 **?f:** L((tosse))
 47 **Ff:** eh: falar sobre sua vida: até no ensino médio né (2)
 48 **Df:** a minha vida no ensino médio (2) foi: u:ma experiência muito: legal, porque é de descobertas né quando você vai
 49 **Ff:** L_nossa (.) eu vim (.) pensando isso (.) em fala isso
 50 **Df:** @(.)@
 51 **Ff:** obrigada já -tá escutando né @(.)@ que eu ia falar isso
 52 **Df:** @(1)@ é quando você descobre muita coisa entendeu você descobre que são
 53 (2) os seus amigos, entendeu
 54 **Ff:** L°sim°
 55 **Df:** porque que vocês (.) o que que você gosta de fazer, o que você gosta de
 56 escutar, a música que você gosta de ouvir (.) o esporte que você gostá de fazer
 57 (.) -cê vai conhecendo muitas coisas
 58 **Ff:** L°sim°
 59 **Df:** -cê conhece muitas festas também (.) muitas personalidades, diferentes muitos
 60 amores (1) o ensino médio é tipo a (.) é a junção entendeu, de todas, as coisas
 61 que você vai fazer (.) quando você sair dele (.) entendeu (.) só que é tudo de
 62 uma vez porque é tudo muito diferente é tudo muito novo a gente -tá (1)

¹⁴² Ao final de sua argumentação, Babi insere a metáfora da “Panela de Pressão” que, no entanto, somente será elaborada pelo grupo na passagem ensino médio.

63 vivendo as coisas pela primeira vez (.) entendeu (1) e: aí a gente vai se
 64 influenciando também quando você conhece (1) as matérias (.) você começa a
 65 ver que (.) as matérias, elas são um pouco mais adultas do que: o ensino
 66 fundamental né (.) você vai se identificando com os professores aí você vai
 67 aprendendo tipo (1) se: você se identifica mais co:m matemática (.) professor
 68 de matemática (.) professor de português ((sinal de sirene)) sociologia (1) é
 69 muito legal (.) e isso (.) vai influenciando (.) pra mim o ensino médio eu acho
 70 que é (.) foi a melhor fase da minha vida (.) o ensino médio foi perfeito
 71 **Cf:** L^{ah} do que já viveu (.) é o melhor
 72 **Df:** é (3) °de: experiências°

Na proposição apresentada por Daniela, o ensino médio é definido como uma “experiência” (48) de “descoberta” (48). O horizonte construído anteriormente por Babi é substituído por uma representação positiva desta etapa (“muito legal”). Nesse sentido, Daniela constrói uma nova proposição que se opõe ao conteúdo de sentido esboçado por Babi.

De acordo com a análise empreendida por Daniela durante o ensino médio as jovens entram em contato com um conjunto de descobertas em relação a diferentes áreas da vida pessoal (“você descobre muitas coisas”), experimentando vivências nos campos afetivo-amoroso (“diferentes amores”), da amizade (“você descobre quem são seus amigos de verdade”), profissional (“o que você gosta de fazer”), de lazer (“muitas festas”), habilidades esportivas (“o esporte que você gosta de fazer”) e cultural (“a música que você gosta”).

O ensino médio permite a vivência antecipada e conjunta (“é tudo de uma vez”) de “todas” as descobertas necessárias para enfrentar a transição para a vida adulta (“é a junção de todas as coisas que você vai fazer quando você sair dele”). Esse período, ao mesmo tempo que é singular, pois instaura uma “fase” (70) de experiências inéditas (“a gente tá vivenciando isso pela primeira vez”) na trajetória biográfica das estudantes, teria a função social de prepará-las para assumir os desafios de etapas posteriores.

As matérias estudadas nesse período, quando comparado ao que foi recebido durante o ensino fundamental, são definidas como “mais adultas”, isto é, trazem em seu conteúdo elementos que antecipam as características de um universo no qual as jovens irão ingressar em breve. Por esse ângulo, identificar-se com determinada disciplina ou professor significa, por exemplo, se aproximar da escolha por uma carreira profissional. Os processos vivenciados durante o ensino médio e que, segundo Daniela, influenciam em suas tomadas de decisão (“vai influenciando”), contribuem, do mesmo modo, para a afirmação de um novo status identitário.

Uma significação positiva do ensino médio (“o ensino médio foi perfeito”) é novamente incorporada no âmbito da discussão. Na escala de valor conferida a cada etapa escolar, o ensino

médio foi a fase da vida onde as estudantes vivenciaram experiências altamente relevantes (“do que já viveu é o melhor”).

5.4.3. “Eu nunca imaginei que ia fazer o ensino médio a noite”

Um novo tema principal é introduzido pelo grupo no âmbito da discussão. As jovens passam a se debruçar sobre as representações negativas construídas no imaginário social sobre as estudantes que cursam o ensino médio no turno da noite (Passagem Inicial, linhas 73 a 125):

- 73 **Ff:** eu cheguei no ensino médio (.) a Carla não me deixa mentir (1) eu me (.) eu
 74 cheguei no ensino. médio. muito? °como é que é a palavra que eu falo°
- 75 **Df:** heterotop
- 76 **Ff:** não amiga @(.)@ não é isso não
- 77 **Bf:** quê que é isso @(.)@
- 78 **Mf:** °quê que é isso gente°
- 79 **Cf:** °ingênuo°
- 80 **Ff:** eu era muito ingênuo (1) tipo tudo? pra mim era meu Deus eu não acredito (.)
 81 meu Deus eu não acredito porque eu era? muito ingênuo?
- 82 **Cf:** Lpensou que era high school musical né @(.)@
- 83 **Ff:** sério? eu pensava? ju:ro que eu pensava,
 84 ((sinal do intervalo))
- 85 **Ff:** juro que eu pensava (.) só, que a minha vida tomou rumos? totalmente
 86 diferentes eu nunca imaginei que eu ia estuda:r (.) que eu ia fazer ensino médio?
 87 a noite (.) tipo assim
- 88 **Bf:** L°também não°
- 89 **Ff:** nun- jamais passou na minha cabeça (.) um (.) de eu (.) chegar, num=num nível
 90 de fazer o ensino médio a noite e os meus pais deixarem
- 91 **Cf:** L°também não°
- 92 **Df:** Laté porque também
 93 fica até constrangedor, quando é na escola pública porque tipo assim às
 94 vezes -cê tá numa rodinha de amigos e aí a pessoa pergunta onde tu estuda (.)
 95 aí -cê fala olha estudo lá no Nísia (.) aí -cê fala sério
- 96 **Cf:** Lé mesmo
- 97 **Ff:** Leu nem te vi
- 98 **Df:** aí se fala tipo a noite (.) aí ela não? você estuda a noite (1) não parceiro (.) (a
 99 pessoa já te julga porque você estuda a noite véi)
- 100 **Bf:** Leu acho tipo assim eu
- 111 **Ff:** não a pessoa (.) tem o tabu que quem estuda a noite não quer nada com a vida
- 112 **Cf:** Leu acho que

produções cinematográficas consumidas durante a adolescência, período em que ainda frequentavam o ensino fundamental. De fato (“sério”), a projeção da vida como estudante no ensino médio amparou-se nas imagens estereotipadas com que a realidade é construída no cinema (“eu pensava? juro que eu pensava”).

A antecipação do curso que a vida tomaria no decorrer do ensino médio não se converteu em realidade (“só que a minha vida tomou rumos totalmente diferente”). As expectativas envolvidas nesse processo de antecipação fizeram com que Fernanda projetasse um estado de coisas que não se concretizou em sua biografia, tanto a nível pessoal e escolar.

Ao que tudo indica, cursar o ensino médio no noturno não estava entre os planos de Fernanda (“jamais passou pela minha cabeça”), tampouco das demais participantes (“também não”). A própria jovem se surpreende com os “rumos” que sua trajetória de vida tomou, a ponto de tanto ela, como seus pais, aderirem a um projeto de escolarização distante do que havia sido almejado inicialmente.

Conforme discutido no grupo, as estudantes do noturno enfrentam situações constrangedoras, de julgamento e crítica (“as pessoas criticam muito”) quando sua condição estudantil (“você estuda a noite”) é revelada “na rodinha de amigos” que não frequentam a escola pública e estão munidos de representações negativas sobre as jovens que concluem a escolarização nesse turno, associando-as ao mundo da criminalidade (“tu rouba”) ou possuidoras de atitude apática diante da vida (“quem estuda a noite não quer nada com a vida”).

De acordo com a proposição de Fernanda, diferenças geracionais devem ser consideradas na interpretação que pessoas próximas fazem da decisão tomada pelas participantes em estudar no noturno. Há um significado negativo atribuído pelas “pessoas mais velhas” à condição das estudantes: cursar o ensino médio no turno da noite parece não ser a maneira correta de encaminhar uma trajetória de escolarização no ensino médio e, até mesmo, de gerir a própria vida. Já entre os jovens com a mesma idade das participantes, o tom de julgamento é substituído por uma perspectiva de admiração (“vêi tu estuda a noite”).

5.5. SÍNTESE COMPARATIVA

Com a análise comparativa, neste e nos demais capítulos, pretendemos identificar empiricamente os diferentes espaços de experiências a partir dos quais as visões de mundo das jovens estudantes são elaboradas. Seguindo as orientações de Bohnsack (2004; 2011) e Weller (2005; 2019), nesta fase da comparação optamos por colocar em perspectiva aquelas passagens

tematicamente semelhantes, buscando reconstruir os modelos de orientações representativos das ações empreendidas pelas estudantes no decorrer de suas trajetórias escolares.

As jovens do **GD Expectativa** elaboraram o tema iniciado pela entrevistadora, mas assumiram um estilo narrativo sucinto caracterizado pela apresentação de informações sobre a origem escolar, os motivos da matrícula/transferência para o centro de ensino Bertha Lutz e, vez ou outra, a adjetivação da vida na escola. É possível identificar conteúdos de orientação a nível individual, isto é, as jovens não constroem um enquadramento coletivo para tratar o tema, muito menos existe um consenso no grupo quanto à significação da experiência no ensino fundamental, fase da vida escolar que ganha centralidade nos relatos, ainda que de forma sumária. As estudantes do GD Expectativa interpretam suas trajetórias escolares a partir de quadros opostos de sentido. O baixo envolvimento do grupo no processamento de uma discussão mais adensada sobre o tema, mais do que desinteresse ou alocação do tópico para um lugar de irrelevância, pode ser explicado como uma estratégia discursiva para escapar da tarefa complexa de sistematização de experiências altamente profusas. Observa-se no GD Expectativa um contraste ainda maior quando comparado com os demais grupos.

As participantes do **GD Diversidade** promoveram a construção de narrativas mais detalhadas sobre a trajetória escolar. Ainda que diferenças possam ser observadas na biografia escolar das jovens, principalmente, no que diz respeito ao tipo de escola frequentada, foi possível localizar um quadro de referência comum que orienta a discussão: a qualidade do ensino ofertado na escola pública e os prejuízos de uma formação precária para a consecução de um projeto a longo prazo, isto é, a aprovação em uma universidade pública.

As jovens que cursaram grande parte do ensino fundamental em estabelecimentos privados e que durante o ensino médio precisaram retornar à escola pública para concluir os estudos, devido aos problemas financeiros enfrentados pelos pais, demonstram certo ressentimento com essa experiência de descontinuidade, posicionando a formação escolar pública em um lugar de extrema desvalorização.

No caso das estudantes que encaminharam suas trajetórias unicamente em instituições públicas, o foco da análise comparativa, que também estrutura internamente as suas narrativas, se concentra nas diferenças de ensino abissais detectadas **entre** escolas públicas de diferentes regiões do Distrito Federal. Segundo a proposição construída, a localização dos estabelecimentos somada às suas condições de infraestrutura são variáveis que concorrem na

conformação de um cenário educativo precário a partir do qual experienciaram a formação escolar.

No discurso de ambas as jovens, a **orientação para a superação de obstáculos** pode ser evidenciada. Nesse sentido, o déficit de aprendizagem vivenciado durante o processo de formação na escola pública se apresenta como o problema comum que constitui a base homóloga da experiência compartilhada entre as participantes.

Entre as jovens do **GD Festa**, observa-se que as mesmas não estruturam a discussão do tema com base em paralelismos; antes, constata-se uma organização contínua do discurso (BOHNSACK, 2020). Na passagem inicial, podemos constatar que o grupo enquadra a experiência no ensino fundamental a partir dos problemas de aprendizagem relacionados principalmente à disciplina de matemática e uma avaliação mediana de seus desempenhos acadêmicos, ainda que esse período seja altamente positivado pelas estudantes.

Embora a **orientação para a superação de obstáculos** também esteja presente entre as participantes do GD Festa¹⁴⁴, constata-se que a base de experiência que sustenta a orientação central do grupo é outra, a saber: a **conciliação simultânea de responsabilidades distintas** (“de uma vez só”), em especial, o trabalho e a gestão da carreira escolar no ensino médio.

As jovens do GD Festa, tal como as participantes do GD Diversidade, também experimentaram dificuldades na aprendizagem de conteúdos básicos para a progressão e um bom rendimento em séries posteriores da formação escolar, mas, ao contrário do segundo grupo, não é esta a experiência que condiciona a atribuição negativa de significado (“conturbado”) ao ensino médio, pelo GD Festa. O tipo de dificuldade vivenciado a partir desse nível está estritamente relacionado ao desafio de conciliar “de uma vez só” responsabilidades de ordens distintas; uma nova realidade encarada como um destino natural reservado para estudantes como elas.

No caso do **GD Panela de Pressão**, a narração das experiências escolares foi reduzida à trajetória vivenciada durante o ensino médio. Todavia, as participantes significam a experiência no ensino médio com base em quadros opostos de sentido.

As jovens do GD Panela de Pressão já ingressam no ensino médio orientadas por um conjunto de expectativas a respeito da vida na escola e como estudante. No contexto das imagens construídas pelas estudantes, o ensino médio é concebido como um período de

¹⁴⁴ Como exemplo, podemos citar as falas de Bebelá (“mas a gente vai lutando né”) e Flávia (“mas -tamo indo né”).

concessões e, por consequência, de reposicionamento no âmbito escolar. É durante esse nível que as jovens esperam entrar em contato com experiências até então inéditas em seus percursos como estudantes. A transição do ensino fundamental para o ensino médio representa a ruptura com um estado de coisas que não se deseja mais como referência, por exemplo, a ausência de autonomia para gerir os próprios processos de experimentação da vida.

Com relação aos problemas específicos vivenciados durante a experiência no ensino médio, as cobranças externas que demandam das jovens um posicionamento mais consistente e definitivo com relação ao futuro, se tornam o eixo central das divergências encontradas.

Ao menos duas orientações foram localizadas a partir dos horizontes oposto identificados: a) **diferimento**, isto é, adiar a tomada de decisões relevantes para depois do ensino médio e b) **antecipação**, a definição de escolha já no período do ensino médio. Enquanto a primeira orientação tem como base existencial um processo de atualização diária dos próprios posicionamentos e formas de pensamento com relação ao mundo, a segunda orientação se sustenta na experiência de descoberta experimentada durante esta etapa da educação básica

6. EXPERIÊNCIAS NO ENSINO MÉDIO DE JOVENS MULHERES ESTUDANTES DO DIURNO E NOTURNO

No campo das pesquisas sobre o ensino médio brasileiro, é possível visualizar inúmeros esforços de investigação orientados pelo objetivo de conhecer a experiência escolar dos(as) jovens durante a vivência da escolarização nessa etapa, sejam estes(as) oriundos(as) de escolas particulares (LELIS, 2005) ou estabelecimentos públicos (LEÃO, 2006; REIS, 2012). Segundo Leão (2014, p.231), observa-se uma ampliação de abordagens que passaram a incorporar temas como “o cotidiano escolar, as relações sociais na escola do ensino médio, os sentidos e as representações juvenis sobre as instituições escolares”.

Embora o foco recaia sobre aspectos diversos, em todos esses estudos parece existir um lugar-comum de compreensão em torno da condição juvenil desses sujeitos e da escola como um espaço que contribui para a vivência dessa condição (DAYRELL, 2007).

Conforme discutem Sposito e Galvão (2004, p.353), durante a escolaridade nesse nível de ensino, os(as) jovens estudantes transitam por processos variados de “amadurecimento e de envolvimento com seus projetos presentes e futuros, tanto pessoais ou profissionais”. Se durante o primeiro ano, tal como afirmam as autoras, as jovens apresentam altos graus de entusiasmo com a nova cultura escolar que se apresenta no horizonte, a tendência é que a adesão total e ‘apaixonada’ decline conforme o avanço dos anos de escolaridade.

A configuração específica que suas vidas apresentam fora da escola, terá influência direta na experiência escolar dos jovens e nos sentidos atribuídos a ela. É durante essa fase da vida estudantil que os jovens se abrem para a possibilidade de experimentações diversas relacionadas à esfera social, afetiva, sexual de trabalho; “quando se torna importante para os indivíduos o ato de fazer suas escolhas em relação ao futuro” (LEÃO, 2014, p.232).

Neste capítulo, importa-nos demonstrar as formas como as jovens participantes da pesquisa processam a experiência enquanto estudantes no ensino médio, nos turnos diurno e noturno. Partindo da perspectiva das próprias estudantes, o foco estará centrado em reconstruir a experiência vivida no presente, atentando, ademais, para os significados construídos no momento mesmo em que estão cursando essa etapa escolar.

6.1. AS JOVENS DO GD EXPECTATIVA: ESCOLA BERTHA LUTZ (DIURNO)

6.1.1. “Porque não é *high school musical*”: a distância entre a escola real e a escola imaginada

A pergunta dirigida ao grupo pela entrevistadora foi realizada na sequência da passagem sobre as experiências escolares até a chegada ao ensino médio, e objetivava conhecer a perspectiva das jovens sobre suas vivências enquanto estudantes nesta etapa escolar¹⁴⁵. Destaca-se que na passagem anterior as jovens já haviam adentrado na discussão sobre o ensino médio por meio da comparação realizada com o filme *High School Musical*¹⁴⁶. No caso do GD Expectativa, um aspecto marcante na entrevista foi o papel desempenhado pelas estudantes durante a discussão. Chloe, Marta e Naomi tomaram a frente da atividade, reorientando o discurso das demais colegas para que não saíssem da linha de interpretação que estava sendo construída, ou melhor, para que as falas não se distanciassem do enquadramento ou do quadro de referência que estava sendo delineado coletivamente entre elas (Passagem Ensino Médio, linhas 01 a 13):

- 01 **Y:** Vamos conversar ((palmas)) eu queria que vocês contassem um pouco
 02 (.) hoje (1) **como é ser estudante** no ensino médio, para vocês, (2)
 03 **Cf:** ((barulho de cadeira arrastando)) é uma quebra de expectativas bem
 04 alta |
 05 **Mf:** L^onoossa^o
 06 **Cf:** porque: né a gente cresce meu deus high school musical
 07 **Df:** L^o porque, não é?
 08 high school musical
 09 **Nf:** si:m
 10 **TD:** @(1)@
 11 **Cf:** L^oai chega (1) poxa (1) caramba né
 12 **Mf:** L^oa elite sabe (muito bem) o que que é
 13 isso^o

Chloe é quem inicia a discussão no grupo. Segundo a proposição da jovem, validada e desenvolvida pelas demais participantes, a experiência como estudante no ensino médio envolve certo desapontamento e “uma quebra de expectativas bem alta” (03) com relação a

¹⁴⁵ As falas sobre o ensino médio não estiveram concentradas em uma única passagem. Fragmentos adicionais de relatos sobre a experiência total nessa etapa foram inseridos ao longo dos encontros. Um ponto interessante e que provavelmente não será inserido neste capítulo, é o fato identificado de que a entrada no ensino médio coincidiu com o surgimento de problemas psicológicos, como depressão e crises de ansiedade.

¹⁴⁶ *High School Musical* se trata de uma trilogia lançada em 2006 pela Disney Channel. De gênero musical, o filme tem como pano de fundo principal a vida juvenil no ensino médio. A sinopse da trilogia poderá ser encontrada no link: <<https://minhaseriefavorita.com/2019/10/13/tudo-sobre-a-serie-do-high-school-musical/>>. acesso em 05 de outubro de 2020.

possibilidade de experimentar neste nível uma cultura escolar diferente e inédita (“eu deus high school musical”).

Os anos que antecedem a entrada no ensino médio (“porque né a gente cresce”) estão marcados pelo consumo infanto-juvenil de produtos da indústria cinematográfica (“high school musical”) em que a vida como estudante nesse nível é retratada a partir de uma atmosfera de diversão, liberdade e autonomia para decidir sobre o próprio destino. O conjunto de imagens produzido nesse período irá colocar a escola do ensino médio como um lugar altamente valorizado, prazeroso e no qual deseja-se estar urgentemente.

A escola imaginada (ou o estado de coisas que deveria configurá-la) não condiz com o retrato real encontrado no momento do ingresso (“aí chega”). A percepção sobre a distância existente entre ambas as escolas resulta numa decepção/frustração imediata e incontornável (“poxa, caramba né”). O sentimento de decepção, de acordo com a elaboração de Marta (12), não seria restrito aos estudantes da escola pública. Parece existir uma tendência geral de superestimativa dessa etapa. Nesse sentido, a frustração com o ensino médio é um problema comum entre jovens pertencentes a diferentes classes sociais (“elite sabe muito bem o que que é isso”).

As características dessa escola projetada são contrapostas aos aspectos materiais e precários identificados na experiência concreta como estudantes do ensino médio (Passagem Ensino Médio, linhas 14 a 35):

- 14 **Nf:** Nf: aí você chega e é tipo: **não tem musical, não tem musical** não tem ninguém
15 tipo cantando
- 16 **Jf:** L é:: |
- 17 **Mf:** L**não tem**
- 18 **lanche**
- 19 **Cf:** não tem (grana)
- 20 **Nf:** L**não tem lanche não tem cantina (1) não te:m eh:**
- 21 **Df:** Lah a gente não tem nem
- 22 cantina
- 23 **Mf:** L **não tem alunos bonitos é (1)**
- 24 **@nem mulheres bonitas@**
- 25 **Cf:** L**foda-se os homens bonitos**
- 26 **Nf:** L tem mulher bonita
- 27 **Cf:** Le eu lá ligo
- 28 pra homem
- 29 **Nf:** Lé normal depende da:
- 30 do: gosto

- 46 **Cf:** sabe você fica se encarando no espelho meu deus é isto (.) entendi (1) muito bem e aí é
 47 isso (você -tá esperando °há tanto tempo°)
- 48 **Nf:** **eu sinto que é um negócio** que todo mundo passou a vida esperando pra: pra acontecer
- 49 **Cf:** Lé
- 50 pra acontecer
- 51 **Nf:** e aí chega aqui tipo **não é tudo isso entendeu**

Tornar-se adulta “no ensino médio” é um projeto identitário altamente significativo para as jovens (“si::m”) e sob o qual estão concentradas grande parte das expectativas direcionadas para esse período (“meu deus eu vou ser muito adulta”). Durante as fases biográficas que antecedem o ingresso nessa etapa (“e você já cresce”) - talvez a adolescência, as estudantes estão ativamente empenhadas na construção de representações que possam, ao menos em teoria, antecipar um estado de coisas no âmbito da vida pessoal que se almeja como possibilidade (“eu vou sair muito pra festa”). O enfoque do grupo centraliza como prioridade de reflexão - mesmo que ainda seja uma realidade imaginada - os dividendos de uma etapa da vida caracterizada por graus elevados de permissividade e pela resolução de problemas relacionados à aparência estética (“dezesseis? anos a idade em que a gente fica boni:to”¹⁴⁹). A entrada no ensino médio e, mais especialmente, o fato de atingir determinada faixa etária (“dezesseis anos”) lida como o marco inicial dessa realização, aparece no horizonte do grupo como um rito de passagem que resultaria na conversão automática para um novo status identitário.

No entanto, o alcance da idade projetada (“aí faz dezesseis anos”) para o início das transformações pressupostas como típicas dessa transição, não transfere as jovens para outro lugar de reconhecimento ou condição no mundo. O ato de encarar o “espelho” (46) - metáfora utilizada por Chloe - traduz o sentimento de frustração (“aí você fica assim hum”) diante do confronto com uma realidade que não condiz (“meu deus é isto”) com as imagens construídas sobre um processo (“é um negócio”) que é superestimado e valorado antes mesmo de ser vivenciado (“todo mundo passou a vida esperando acontecer”). A vida como estudante no ensino médio (ou o que se imaginava que esta seria) é, então, transportada para um horizonte negativo de significado (“não é tudo isso”).

A incapacidade de tomar decisões durante a trajetória nesse nível é um dos indícios identificados pelo grupo de que o projeto identitário pretendido não se concretizou como um fato (Passagem Ensino Médio, linhas 52 a 58):

¹⁴⁹ O problema da aparência estética é particularmente relevante para o grupo. Em outras passagens, quando as jovens relatam a experiência no ensino fundamental, a ausência daquilo que as participantes denominam de “personalidade” está relacionada a ausência de um ideal estético supervalorizado.

Conforme a proposta apresentada inicialmente por Britany, a pressão é um dos aspectos que compõe a experiência estudantil no ensino médio (“tem aquele negócio da pressão”), independentemente de haver ou não um ato de coerção envolvido em seu aparecimento. Ainda que os pais de Britany não realizem qualquer movimento neste sentido, isto é, “de colocar pressão” (06), certas demandas que passam a compor a realidade de uma estudante do terceiro ano, conforme a jovem exemplifica (“o vestibular”, “o cursinho”, “conseguir o que você quer”), parecem ter força em criar uma atmosfera que induz as estudantes a assumirem posturas pouco flexíveis consigo mesmas. Nesse sentido, Britany está falando de uma pressão que é circunstancial.

O aspecto da “pressão” resvala para um horizonte negativo à medida que Britany define o ensino médio como uma experiência de dificuldade (“é um pouco difícil”) que parece, segundo a interpretação da jovem, ter sua origem em práticas de autocobrança (“você se coloca pressão”) levadas à cabo pelas estudantes na última série desta etapa.

A avaliação que Britany faz da experiência no ensino médio se apoia numa estrutura dual de significado, representada pelo par liberdade/pressão¹⁵². Ao mesmo tempo em que a jovem se sente “livre”¹⁵³, carrega o peso de ter que cumprir com uma série de exigências impostas como meta íntima. Ainda que afirme repetidamente a postura tolerante dos pais (10), Britany não descarta a “família” como um dos agentes produtores dessa pressão circunstancial. Para confirmar sua hipótese, a jovem inicia um movimento de averiguação introduzindo uma nova pergunta à Jaqueline¹⁵⁴.

Em resposta à pergunta de Britany, Jaqueline afirma que seus pais “sempre foram muito de boas” (12), sugerindo não haver nenhum tipo de cobrança ou exigências mais incisivas com relação às suas escolhas e conduta estudantil¹⁵⁵. Ser de “boas” (13) não significa, contudo, desinteresse, alienação ou apatia parental pelo destino escolar de Jaqueline. A ação dos pais, durante o ensino médio, de “criar” (15) um senso de “responsabilidade” (16) documenta uma expectativa familiar quanto ao futuro das filhas: a conquista de autonomia financeira e o encargo pela manutenção da própria sobrevivência (“você vai ser a pessoa que vai se sustentar”).

¹⁵² Interessante observar a comparação empreendida por Britany entre faculdade e ensino médio. Apesar dos poucos elementos utilizados na elaboração da ideia proposta, podemos perceber que avaliação realizada pela estudante se respalda em argumentos pouco acurados sobre o significado de cada experiência.

¹⁵³ É provável que Britany tenha tomado como referência sua condição enquanto estudante do último ano para significar a experiência no ensino médio - “livre” aqui pode significar a conclusão do ciclo de estudos na educação básica.

¹⁵⁴ Nesse sentido, a jovem enquadra em uma nova perspectiva a pergunta da pesquisadora.

¹⁵⁵ Nesse ponto, parecem existir semelhanças na situação familiar experimentada por Britany e Jaqueline. Não se sentir pressionada pelos pais durante a trajetória no ensino médio é uma vivência que ambas compartilham.

A projeção de expectativas não implica, porém, qualquer ato impositivo de determinação (“eles sempre falam, você vai escolher”) no que se refere às decisões futuras de Jaqueline, seja envolvendo “o curso” (16) que irá optar no vestibular, ou a carreira que pretende seguir (“você vai trabalhar com o que você quiser”). Nesse sentido, os pais da jovem “nunca” a “forçaram a nada” (15), isto é, a filha não é coagida a assumir um projeto profissional que satisfaça as aspirações e desejos familiares, embora a perspectiva do desempenho exemplar durante a execução prática da profissão esteja presente nas orientações parentais (“eu espero que você dê o seu melhor”).

Embora a pressão não seja um componente estruturante da relação que a família estabelece com a vida escolar da filha, ainda assim é vivenciada pelas jovens como uma realidade subjetiva (“você acaba se sentindo pressionado”) que as interpela no final do ensino médio, um período no qual, segundo Jaqueline, as estudantes se deparam com certas situações de decisão envolvendo aspectos biograficamente relevantes, como a escolha de uma área de atuação profissional. É “principalmente” (18) no “terceiro ano” (18) que as estudantes se veem em “um momento” (17) de impasse, quando o problema da escolha (“ter que escolher”) ou da descoberta (“ter que achar”) autêntica (“que eu queira”) de uma carreira profissional admitida como única possibilidade biográfica “pelo resto da vida” (12), se apresentam como uma demanda individual inadiável (“você se vê”). Com base na explicação de Jaqueline, parece não haver um caminho alternativo de não escolha ou postergação da escolha.

No terceiro ano, as jovens estariam orientadas para o planejamento de uma biografia profissional definitiva e durável, responsável por transmitir certa segurança no campo das decisões tomadas durante a juventude. Não há espaço para erros na constituição de um projeto profissional; a prerrogativa de revisão da escolha ao longo do caminho não existe como um horizonte nesse caso.

Dani se opõe à proposição apresentada por Jaqueline, isto é, de que a escolha definitiva por uma carreira profissional deve acontecer ainda durante o ensino médio (“eu acho isso a parte mais errada”). Esse processo demandaria das jovens o empreendimento de ações mentais (“criar na cabeça”) que envolvessem a projeção (simulação) fictícia de um destino profissional, que recusa alterações. Na exemplificação (“por exemplo”) inserida no discurso (23), Dani encena uma situação de decisão hipotética (“vamos supor”) para demonstrar as restrições subsumidas nessa concepção. A jovem projeta um cenário em que ela, desgostosa (“não gostei”) com a experiência no curso de “medicina”, decide “trancar” a matrícula na faculdade e “começar” uma nova formação acadêmica. Dentro desse quadro, a reação dos pais (“eles”) diante da conduta da filha traduzir-se-ia em uma desaprovação imediata (“acham errado”) na

medida em que se desautoriza a experimentação enquanto mecanismo de descoberta daquilo que “realmente” (32) almeja-se seguir como profissão.

Na visão de Dani, a autodescoberta é um processo contínuo, que não se encerra com a saída do ensino médio ou quando se decide por um curso no vestibular. Nesse sentido, a “faculdade” (32) é interpretada como um espaço propício para a experimentação, tentativa (“pra você tentar”) e identificação de interesses e gostos relacionados à “alguma coisa”, isto é, a um campo de atuação profissional. O quadro de referência delineado por Dani, tem como principal componente a liberdade de decisão no desenvolvimento de um projeto profissional genuinamente desejado.

O tema da pressão continua sendo elaborado pelo grupo, que coloca em primeiro plano as consequências psicológicas induzidas pelas constantes cobranças e exigências que caracterizam o último ano de estadia no ensino médio (Passagem Ensino Médio, linhas 32 a 57):

- 32 **Vf:** eu acho que o terceiro ano é o pior (1) e a pressão psicológica piora
 33 **Ef:** Lé muita
 34 pressão
 35 **Vf:** piora de um nível, tão (.) porque, é? os professores é a família, (.) é to- **amigos**
 36 todo mundo pergun- fica perguntando que **curso você quer fazer** (.) o quê
 37 que -cê quer fazer -**cê -tá estudando**
 38 **Mf:** L-cê -tá entrando pra qual
 39 vestibular
 40 **Bf:** L vai fazer ENEM
 41 nossa
 42 @(.)@
 43 **Vf:** e tipo assim você já fica já
 44 **Bf:** L eu escuto (.) e o concurso
 45 **Vf:** você já -tá **nervoso** porque a maioria não sabe não tem a mínima ideia do que
 46 quer fazer aí você já fica (meu deus)
 47 **Ef:** Lisso me mata gente L e o concurso@(.)@
 48 **Bf:** o: eu sempre quis fazer medicina
 49 **Vf:** L aí é crise de ansiedade depressão ah:: atinge todo mundo
 50 nessa época
 51 **Bf:** como eu sempre quis fazer medicina eu já escutei, tipo de amigos, do meu pai
 52 (1) ah então você já parou (.) eu leio muito livro de romance e suspense então
 53 o povo ah então você tem que parar de ler esses livros aí e **focar** em livros de
 54 medicina
 55 **Mf:** Ldireito já sabe a constituição de cor (.) não cara tô terminando o ensino

55 médio @(..)@
 56 **Df:** L eu quero fazer psicologia aí o povo vira mas -cê tem psicológico eu **não**
 57 **não** tenho não? não vou fazer @se eu não tenho@

O terceiro ano é avaliado negativamente por Vanessa (“é o pior”). Nesse período, as jovens passam a experimentar com mais intensidade (“é muita pressão”) um tipo de “pressão psicológica” (32). A pressão mencionada conjuntamente por Vanessa e Eleanor, não nasce neste período, apenas agrava-se (“piora”), isto é, o sentimento já existe enquanto um componente da experiência no ensino médio. As perguntas recorrentes feitas por “amigos”, “professores” ou familiares sobre suas opções de curso no ensino superior, inscrição em exames de vestibular (“-cê -tá entrando pra qual vestibular”) ou em concursos públicos (“e o concurso”) são apontadas pelas estudantes como uma das razões pelo aumento acentuado (“piora num nível, tão”) da “pressão” nesse período.

A antecipação de uma biografia profissional a longo prazo não se constitui como um projeto para a “maioria” dos estudantes que estão nesse nível (“a maioria não sabe não tem a mínima ideia do que quer fazer”). Ao que parece, no último ano do ensino médio, ocorre o ‘vencimento’ do tempo concedido socialmente às jovens para a tomada de decisões envolvendo o futuro. O nervosismo (“já -tá nervoso”) e o desespero (“meu Deus”) experimentados no decurso no terceiro ano resultam de uma possível dificuldade em gerir um processo altamente complexo de descoberta. Nesse quadro, problemas como depressão e crises de ansiedade se configuram como saldos subjetivos da experiência de sofrimento vivenciada nesse período (“isso me mata gente”).

A pressão chega às últimas consequências quando as estudantes são convocadas a incorporar, antecipadamente, uma identidade profissional. A orientação de pessoas próximas estabelece como norma a renúncia de gostos e preferências pessoais (“parar de ler esses livros”) e a busca por introduzir-se, ainda durante o ensino médio, no universo da profissão escolhida, adiantando um processo de formação (“já sabe a constituição de cor”) e aquisição de habilidades e competências (“mas -cê tem psicológico”) lidas como pré-requisitos para o exercício (e escolha) da carreira.

6.2.2. “O povo fala que você tem que largar a sua vida social”: a cobrança por uma vida dedicada aos estudos

A entrada no terceiro ano inaugura um novo campo de experiências no âmbito da trajetória escolar no ensino médio. É nesse período que as jovens terão que enfrentar um

processo de preparação intenso para as provas de vestibular. A cobrança dos pais e de pessoas próximas se transforma em um problema quando as estudantes se veem obrigadas a renunciar a vida no presente em prol de uma conquista que se projeta no horizonte futuro: a conquista de uma vaga em cursos altamente concorridos de uma universidade pública (Passagem Ensino Médio, linhas 55 a 89):

- 55 **Bf:** então tipo assim é meio difícil porque o povo fala que você tem que largar a sua
56 vida social porque você quer medicina lá no futuro (1) **meu pai** uma vez virou
57 pra mim se -tá estudando mesmo (.) pai? eu tô estudando na medida
57 que eu posso e eu quero medicina e vou lutar o que eu posso só que eu não
58 vou parar de fazer o que **eu gosto** por causa de uma faculdade ainda
- 59 **Vf:** L então é
60 uma coisa que eu acho muito crítica é: o pessoal que:: medi- quer medicina
61 tipo os cursos que são mais eh:
- 62 **Jf:** L mais concorridos
- 63 **Vf:** concorridos (2) véio, muita gente acha que essas pessoas (.) a maioria?
- 64 **Jf:** L°tem que
65 parar de viver°
- 66 **Vf:** você não pode assistir série você tem que passar (1) vinte? e quatro horas do dia
67 na frente de um (.) de um livro estudando porque você tem que
- 68 **Bf:** Lvocê sabe porquê a respiração é assim
69 não cara (.) vai estudar você, se você quer saber
- 70 **Vf:** eu acho que eh
- 71 **Mf:** Lgoogle
- 72 **Vf:** piora muito quando você não convive porque você, para de socializar você para
73 tipo de fazer tudo o que você gosta, (2) **eu acho véio** n]ao passou agora **beleza**
- 74 **Jf:** Lvocê passa a se sentir frustrado
- 75 **Vf:** se não passou agora
- 76 **Mf:** L eu acho que você não tem que se cobrar cara
- 77 **Vf:** beleza não, amiga cobrar num nível saudável
- 78 **Mf:** Lé=é que não precisa existir cobrança?
79 porque tipo o mercado de trabalho hoje em dia -tá difícil você pode ter o ensino
80 com- o ensino superior completo (.) e não conseguir nada
- 81 **Vf:** sim
- 82 **Mf:** mas tipo (1) poxa a saúde mental também é importante (.) se você tem depressão
83 se você tem ansiedade, (.) se seus pais te cobram demais isso também, é
84 importante
- 85 **Jf:** se as pessoas entendessem que o apoio é muito mais importante do que:
- 86 **Vf:** Ldo que
- 87 **Jf:** fica:r cobrando

- 88 **Vf:** Lcriticando (.) sim
 89 **Jf:** acho que seria muito mais fácil pra gente da nossa idade (5)

A experiência no último ano do ensino médio é “difícil” para estudantes como Britany que almejam a aprovação em cursos concorridos do vestibular. Na concepção do “povo” (56), isto é, de pessoas que compõem o seu meio de origem, a renúncia (“largar”) da “vida social” (56) é condição obrigatória para a realização de um projeto dessa natureza (“porque você quer medicina”). Como exemplo, Britany narra o episódio em que o pai a questiona (“meu pai virou pra mim”) sobre o quão comprometida estava na tarefa de preparação para o vestibular (“você -tá estudando mesmo”). Com base nos fragmentos de fala anterior, o tempo que Britany reserva para atividades de lazer, como a leitura de livros literários, pode ser interpretado pelo pai como desinteresse e falta de empenho na “luta” por uma vaga no curso superior pretendido. Nesse sentido, a autenticidade do desejo da filha é colocada em dúvida por seu progenitor. A jovem rejeita terminantemente a posição do pai (“eu não vou parar de fazer o que eu gosto do por causa de uma faculdade”) e reafirma a legitimidade de seu projeto profissional (“eu quero medicina e vou lutar o que eu posso”). Enquanto o pai orienta-se pelo princípio da dedicação exclusiva aos estudos, Britany opta por combinar a vida social enquanto jovem com as obrigações relacionadas à sua condição de estudante secundarista¹⁵⁶.

O grupo se opõe a orientação de que é preciso “parar de viver” (65) ou “passar vinte e quatro horas do dia na frente de um livro” (66-67) para disputar uma vaga em cursos de forte concorrência no vestibular. O estado psicológico das estudantes tende a piorar quando são interdidas em suas possibilidades de socialização, isto é, dispor de um intervalo para atividade de lazer (“assistir série”) e bem estar (“fazer tudo o que você gosta”). O sentimento de frustração é uma das consequências ocasionadas pela dedicação exagerada aos estudos e o lugar secundário atribuído ao desfrute da vida pessoal (“você passa a se sentir frustrado”).

De forma implícita, as jovens propõem que a conquista de uma vaga na educação superior por meio de um processo seletivo não precisa se constituir como um plano de caráter urgente, isto é concomitante ao término do ensino médio (“não passou agora beleza”). O ingresso automático e linear entre etapas (do ensino médio para a educação de nível superior) começa a deslizar para um horizonte de pouca relevância à medida que a saúde mental das estudantes passa a ocupar um lugar central nos seus sistemas de prioridade (“a saúde mental também é importante”).

¹⁵⁶ Nesse caso, podemos falar que Britany se orienta pelo princípio da conciliação.

De acordo com a proposição de Mariana, a autocobrança não deveria existir (“não precisa existir cobrança”) uma vez que ter um diploma de nível superior não garante a imediata inserção profissional. As inseguranças, dificuldades (“-tá difícil”) e incertezas presentes no mundo contemporâneo (“hoje”) com relação à esfera do trabalho, desestabilizam o projeto de antecipação de uma biografia a longo prazo. O conteúdo de sentido incorporado à explicação de Mariana, sugere que a realização pessoal pode ser alcançada por outras vias; a entrada em um curso universitário é apenas uma delas.

Ainda que possamos encontrar divergências sutis de orientação entre Vanessa e Mariana com relação ao tema da cobrança¹⁵⁷ (linhas 77 e 78), existe o consenso de que este tipo de posicionamento é nocivo para uma vivência estudantil positiva ao final dessa etapa. O apoio dos pais, mais do que a cobrança e críticas, é fundamental (“é muito importante”) para o enfrentamento de problemas que parecem ser típicos desse momento da vida (“pra gente da nossa idade”).

6.3. AS JOVENS DO GRUPO FESTA: ESCOLA BERTA LUTZ (NOTURNO)¹⁵⁸

6.3.1. “É muita cobrança no ensino médio”: a reprovação escolar e o peso de ser a filha mais velha

Tal como no grupo anterior, a pergunta dirigida pela entrevistadora (Y) ao GD Festa, buscava incentivar a narração de experiências vivenciadas na relação com o ensino médio a partir de uma posição específica, a estudantil (Passagem Ensino Médio, linhas 01 a 19):

- | | | |
|----|------------|---|
| 01 | Y: | E assim meninas (.) eh: vocês poderiam falar um pouco como é ser, estuda:n |
| 02 | | te no ensino médio pra vocês |
| 03 | Bf: | chato (.) cobrança |
| 04 | Jf: | ↳nossa é difícil |
| 05 | Bf: | exigência demais (.) eu mesma (.) minha mãe (.) eu reprovei no segundo ano |
| 06 | | aqui na escola né (1) foi? foi tipo minha reprovação foi meio que pessoal? e |

¹⁵⁷ Enquanto Mariana recusa a cobrança como posicionamento, Vanessa admite existir um nível saudável autoexigência.

¹⁵⁸ O título do GD faz referência à metáfora utilizada pelas jovens quando discutem as diferenças entre o ensino médio diurno e noturno. Partindo de suas experiências, as estudantes pontuam que no período da manhã a escola se assemelha a um quartel, um espaço onde seus comportamentos são altamente regulados e passíveis de punições, dentro ou fora de sala. À noite, por outro lado, as jovens sentem como se estivessem literalmente em uma festa: não é preciso pedir autorização para “sair mais cedo” (já que são tratadas como adultas e, portanto, “livres” para tomar as próprias decisões), o uso de uniforme não é obrigatório, os professores são menos exigentes e mais “legais”, sendo elevados, inclusive, ao status de “amigos”.

- 07 também; (1) querendo; ou não; foi um pouco deslize, meu, porque **eu** minha fi
 08 eu acho que ninguém imaginaria (1) **que eu** (2) ia reprovar
 09 **Ff:** L_nossa é verdade
 10 **Cf:** eu também achava que a Bebelá já -tava até na faculdade
 11 **Bf:** L_não (.) sim
 12 **Cf:** quando eu cheguei a galera tu -tá fazendo o que aqui menina
 13 **Bf:** Lé (.) e tipo (.)
 ninguém ninguém, imaginaria (.) foi tipo, um ano que
 14 minha mãe falou assim Bebelá (.) tudo o que eu tinha que chorar eu
 15 chorei né (.) que eu não ia fazer não ia voltar, né (.) e tipo (1) minha amiga
 16 Bebelá cuidado pra você não entrar em depressão
 17 **Ff:** L@(.)@
 18 **Bf:** porque querendo ou não é chato
 19 **Jf:** L_eu fiquei assim

Bebela e Jennifer iniciam a discussão no grupo. As falas sobrepostas das jovens (linhas 03 e 04) levantam duas proposições distintas para o tema da experiência estudantil no ensino médio. Os adjetivos destacados pelas jovens (“chato”; “cobrança” e “difícil”) sugerem conteúdos de sentido que, como veremos mais a frente, se complementam à medida que o discurso é desenvolvido¹⁵⁹. A reprovação de Bebelá no segundo ano do ensino médio constitui-se como o tema inicial da passagem, um pano de fundo do qual a jovem se vale para processar o sentido da orientação levantada. Em interação com o grupo, Bebelá enquadra o episódio a fim de exemplificar, apoiada em seu próprio caso (“eu mesma” – linha 05), a “cobrança” e a “exigência” acentuada (“demais”) que marcam a experiência nessa etapa.

A reprovação no segundo ano é definida por Bebelá como um “deslize” (linha 07), sugerindo que não havia qualquer intenção de sua parte, embora atribua a si própria a responsabilidade pelo fato (“minha reprovação foi meio que pessoal”). A reprovação é interpretada como uma falha no percurso escolar de Bebelá, um acontecimento que “ninguém imaginaria” cogitar como um cenário possível na vida estudantil da jovem. Flávia e Cecília concordam (“é verdade” e “eu também”) que a reprovação de Bebelá era considerada um

¹⁵⁹ Por algum motivo, Jennifer não prossegue com a elaboração da proposição iniciada por ela (linha 04). Talvez, a interposição imediata de Bebelá, tendo em vista a troca de turno rápida (o sinal – (.) – após a fala de Bebelá indica que a pausa entre um turno e outro não durou mais que um segundo), tenha sido entendida por Jennifer como um pedido de “licença” para que a colega desse continuidade à formulação de sua proposta. Podemos pressupor, também, que a intenção de Jennifer consistia em apenas complementar a afirmação feita por Bebelá, mas essa é uma interpretação que não se confirma, visto que posteriormente Jennifer retoma a orientação ao introduzir o tema da experiência como estudante no turno da manhã. Aqui, seria pertinente o acréscimo de um registro referente ao funcionamento interno da discussão: em passagens posteriores, o grupo atribui à Bebelá o título de líder e mediadora do debate. É ela quem toma a palavra, inicia proposições, comenta e sintetiza os temas.

acontecimento inimaginável e causou surpresa (“nossa”) em todos (“a galera”) que conviviam com a jovem. É possível que, por seu histórico escolar notável na instituição desde o primeiro ano – o qual tanto Flávia como Cecília conheciam bem, já que estudaram com a jovem em anos anteriores – as colegas reagiram com certo estranhamento quando do reencontro no terceiro ano (‘quando eu cheguei’) constataram que Bebela ainda estava matriculada na escola e não cursando uma “faculdade” (linha 10), tal como o esperado (“tu tá fazendo o quê aqui menina”); uma expectativa sustentada, inclusive, pela própria estudante quando ratifica a suposição das amigas (“sim”).

Com base no primeiro movimento discursivo (linhas 03 a13), pressupõe-se que Bebela era uma estudante modelo, ou mesmo, apresentava um desempenho acadêmico que a fazia se sobressair em relação às demais colegas de sala. Em seu relato, a jovem se projeta como uma excepcionalidade (“porque **eu**”), um caso à parte¹⁶⁰ (“ninguém nunca imaginaria que **eu** ia reprovar”); reprovar na escola parece não ser uma possibilidade real vislumbrada para estudantes com um perfil semelhante ao seu.

As narrações de Bebela estão marcadas por sequências rápidas e justapostas de memórias e lembranças que, devido à sua incompletude, dificultam um conhecimento total dos fatos ocorridos após o episódio. Até onde a jovem informa para o grupo, a mãe chegou a conversar com a filha (“minha mãe falou assim”), mas ainda não temos acesso a detalhes adicionais que nos revelem o conteúdo da comunicação que se desenrolou entre ambas, já que Bebela muda o foco do discurso para descrever a forma como enfrentou a experiência da reprovação no segundo ano.

À época, Bebela não encontrou uma alternativa prática para a resolução do problema – isto é, que revertisse seu quadro de reprovação (“não ia voltar né”), então, trabalhou a experiência de maneira subjetiva (“tudo o que eu tinha que chorar eu chorei né”). O intenso sofrimento emocional vivenciado pela estudante, despertou a preocupação dos amigos (“minha amiga”) que passaram a alertá-la (“Bebela cuidado”) sobre os riscos de ser acometida por um problema psicológico (“entrar em depressão”). Flávia ratifica o significado captado na fala de Bebela, mas sua risada curta denota o entendimento de que a reprovação não levaria a um quadro extremo de depressão. Nesse sentido, a amiga de Bebela estaria exagerando.

Diante do posicionamento de Flávia, Bebela justifica que a reprovação se trata de um fato constrangedor (“é chato”) que, provavelmente, a expôs à críticas e julgamentos. O sofrimento emocional é interpretado pela jovem como um risco iminente para aquelas

¹⁶⁰ A pronúncia enfática da expressão “eu” é uma evidência que sustenta a interpretação.

estudantes, que reprovam no ensino médio, tal como constatado por Jennifer ao validar a proposição de Bebelá, reforçando que a colega não é um caso particular (“eu fiquei assim”).

Mais adiante, a jovem continua elaborando, no modo de uma narração, as consequências negativas, inclusive de autoestima, decorrentes da reprovação escolar no segundo ano (Passagem Ensino Médio, linhas 20 a 39):

- 20 **Bf:** porque você vê seus amigos lá na frente e tudo e você **lá?** querendo ou
 21 não você fica meio um pouco eh: você se acha meio indiferente né (2) então
 22 tipo logo começou na minha sala eh: eu -tava no segundo ainda e meus
 23 amigos -tavam no terceiro e aí (tiravam umas brincadeiras) pesadas (3) falava
 24 umas coisas e tudo e aí eu aham (tive passar por esse constrangimento) e tipo
 25 minha mãe ainda hoje passa na (.) ela ((tossindo)) fica um pouco me passando
 26 na cara (1) porque, eu tirei uma nota **baixa** e:m (2) porque=na=verdade eu
 27 fiquei em português né (.) fiquei com quatro pontos (.) ela nossa Bebelá
 28 quatro pontos **em português** (1) você é **reprovada** (1) ela tipo meio que
 29 passando na cara (.) você é reprovada, (1) aí eu virei pra ela ((batidas na (.)
 30 mesa)) se eu tivesse passa- eh se eu não tivesse repro- (.) como é que fala
 31 o que eu falei
 32 **Ff:** @(.)@
 33 **Bf:** eh: se eu (.) se eu? soubesse (.) português (.) dei uma resposta aí (.) mas °-
 34 tava vendo a hora que ela ia me dar um tapa na boca° (.) se eu soubesse
 35 **Jf:** L@(1)@
 36 **Bf:** L_{eu} não
 tinha
 37 reprovado,;não (.) porque ver=ver isso como se eu reprovei? eu sei toda a
 38 matéria? não não é não; talvez eu tive dificuldade e ela nem me perguntou
 39 **Rf:** °é°

Bebelá explica que a percepção de si mesma (“você se acha”) como uma estudante “meio indiferente” (21), talvez desinteressada ou inferior aos demais, é inevitável (“querendo ou não”) diante da constatação (“você vê”) de que se ocupa uma posição rebaixada na estrutura da classificação escolar; uma localização que a separa real e simbolicamente dos “amigos” com quem estudou (“você vê seus amigos lá na frente, e tudo e você **lá?**”). Ficar para trás (“lá?”) não é um horizonte perspectivado de forma positiva por Bebelá.

A jovem narra as rotinas de “constrangimento” vivenciadas (“tive que passar”) na escola e em casa, após sua reprovação. No início do período letivo, quando Bebelá ainda cursava o

segundo ano (“eu -tava no segundo ano ainda”), os “amigos” (23) do “terceiro” (23) – que até onde podemos pressupor, estudaram na mesma turma que ela e foram aprovados para a série seguinte – retornaram à sala de Bebela (“logo começou na minha sala”) para caçoar (“falava umas coisas e tudo”) ou introduzir “brincadeiras pesadas” (22) acerca da sua situação. Os rituais de humilhação (GARFINKEL, 1956)¹⁶¹ iniciados na escola, se tornaram comuns também no espaço das relações familiares, claramente representados nas práticas de depreciação (“passar na cara”) e nos esforços recorrentes (“ainda hoje”) da mãe em trazer à tona o desempenho notadamente inferior da filha (“nota baixa”) nos estudos, especialmente os “quatro pontos” recebidos na disciplina de português, como uma forma de penalizá-la por seu “deslize”.

O conteúdo do diálogo que teve com a mãe é informado pela primeira vez na passagem (linhas 20 a 31). Percebe-se o esforço de Bebela em reconstruir a cena comunicativa em que ela, indignada com a atitude de sua progenitora - as batidas na mesa (linha 29) indicam certa revolta - tenta se justificar pela reprovação na escola (“aí eu virei pra ela”).¹⁶² Diante da memória confusa de Bebela (“como é que fala” e “o que eu falei”), Flávia ri (linha 29) como um sinal de que está acompanhando a história da colega, embora incompletudes possam ser localizadas no relato. Vemos que a reprodução da fala, precisamente como foi proferida durante o desentendimento com a mãe, não é relevante no contexto do problema apresentado por Bebela (“dei uma resposta aí”). O que a jovem busca esclarecer para suas ouvintes é que não se manteve em silêncio ou aceitou com resignação a identidade inferior que lhe estava sendo atribuída (“você é reprovada”).

Bebela informa que tinha conhecimento dos riscos e possíveis punições físicas que o enfrentamento direto com a mãe poderia acarretar (“tava vendo a hora ela me dá um tapa na boca”). Ao mesmo tempo, seu relato documenta a existência de uma norma de conduta estabelecida no meio familiar que proíbe filhos (as) de responderem aos pais e autoriza a correção por vias extremas (bater), caso a ordem seja desobedecida. Essa norma não está verbalmente anunciada no relato de Bebela, mas implicitamente elaborada no comentário tecido sobre as consequências esperadas do confronto com a mãe¹⁶³.

A indiferença da mãe com relação à vida escolar da filha (“talvez eu tive dificuldade e ela nem me perguntou”) é um argumento a que Bebela recorre para isentar-se totalmente da

¹⁶¹ GARFINKEL, Harold. Conditions of Successful Degradation Ceremonies. *American Journal of Sociology*, Vol. 61, No. 5 (Mar., 1956).

¹⁶² Por outro lado, é interessante observar a atitude passiva que a jovem assumiu diante das provocações dos colegas, não apresentando qualquer tipo de reação defensiva (‘aí eu aham’ - linha 23). É possível perceber que existem impossibilidades de ação inscritas na relação com os amigos, talvez, pelo sentimento de vergonha produzido nas situações onde estes procuraram humilha-la.

¹⁶³ A norma é ainda ratificada nas risadas de Jennifer.

responsabilidade pela reprovação na escola, atribuindo uma parcela de culpa à sua progenitora. Na visão da mãe (“porque ver=ver isso”), Bebelá possuía recursos cognitivos suficientes para não reprovar na disciplina ou, ao menos, evitar um desempenho abaixo do esperado. Ao contrário do que a mãe acreditava, a jovem não tinha domínio intelectual de “toda a matéria” (“se eu soubesse”) e suas dificuldades na apreensão do conteúdo ensinado, contribuíram para que fosse reprovada na disciplina de “português” (28).

Enquanto cursava o segundo ano, Bebelá acompanhou de perto o tratamento de câncer da avó materna com quem era “muito apegada”; uma experiência de sofrimento que lhe deixou “muito abatida” (Passagem Ensino Médio, linhas 40 a 47):

- 40 **Bf:** e: e lá em casa a minha mãe ela meio que tipo (1) eu tinha uma avó né só que ela
 41 já é falecida tem quatro meses (.) e ela (.) ela (.) ela: entendeu, o meu lado
 42 porque eu -tava passando por um (.) momento. um pouco eh=eh difícil né
 43 porque ela=ela fez o tratamento do câ:ncer. e tudo e querendo ou não, a gente
 44 que morava com ela? acompanha:va (.) o que tinha que sofrer todo mundo sofria né
 45 (.) então por esse lado ((tossindo)) foi (.) porque eu sou muito apegada a ela eu deixei
 46 o meu lado abater, né
- 47 **Ff:** L^oficou abatida^o

Diferente de sua mãe, a avó de Bebelá, já “falecida”, apresentou uma postura mais compreensiva diante da reprovação da neta (“ela entendeu o meu lado”). O segundo ano foi um “momento um pouco difícil” (linha 39) na vida pessoal da jovem, um período em que a avó foi diagnóstica com câncer¹⁶⁴ e precisou ser submetida a um tratamento médico agressivo e doloroso. Todos os familiares (“a gente”) que residiam na mesma casa que a idosa (“morava com ela”), incluindo a mãe de Bebelá, vivenciaram uma experiência coletiva de sofrimento (“todo mundo sofria né”) ao acompanhar, possivelmente, os efeitos colaterais e as demais implicações de mal-estar que o tratamento acarretou. Devido ao forte vínculo afetivo (“eu sou muito apegada”) construído na relação com a avó, Bebelá se deixou “abater” psicologicamente por um problema familiar que repercutiu no seu desempenho como estudante¹⁶⁵.

¹⁶⁴ Em outras passagens, a jovem fala com pesar sobre a morte da avó e o processo de diagnóstico da doença, inclusive reagindo com lágrimas ao recordá-la.

¹⁶⁵ Novamente, Bebelá está tentando justificar sua reprovação para as demais participantes do grupo. A doença da avó no segundo ano é destacada como um dos fatores que contribuíram para o problema. O esforço de Bebelá consiste em se distanciar de um *estigma* (GOFFMAN, 2008) que marca sua identidade como estudante e seu histórico escolar: “reprovada”.

A construção de fundo (SCHÜTZE, 2007) apresentada por Bebela nesse segmento dá margem para interpretarmos o motivo por trás de sua reação no enfrentamento com a mãe: por ambas possuírem em comum uma experiência de sofrimento, a jovem considerou que sua progenitora compreenderia que a reprovação se deu não pela falta de esforço da filha, mas pela inevitabilidade (“querendo ou não”) de um abatimento psicológico que teria consequências diretas em sua vida escolar.

A reprovação na escola continua a ser enquadrada como um episódio inesperado, que se apresenta, agora, como um registro comum na biografia escolar das demais jovens¹⁶⁶ (Passagem Ensino Médio, linhas 48 a 59):

- 48 **Bf:** e eu também (.) nunca. imaginaria. reprovar na escola (1) nunca
 49 **Ff:** L eu também
 50 **Jf:** @eu te entendo completamente@
 51 **Bf:** L gente eu fiquei (.) eu fiquei
 52 **Rf:** L eu também
 53 **Bf:** até hoje eu me pergunto caracas Deus (1) aí depois eu lembrei não Deus me
 54 deu uma chance porque se fosse no terceiro ia ser mais vergonhoso (.) ele me
 55 deu uma segunda
 56 **Lf:** L não fala isso
 57 **Bf:** não (.) desculpa (.) porque tipo assim pô terceiro ano reprovar
 58 **Jf:** L o último ano véio? (.) o
último ano
 59 **Bf:** é triste (1) acorda

As falas das estudantes indicam que a trajetória escolar trilhada até o momento da reprovação não dava indícios de que aconteceria um possível declínio nesse âmbito. A identificação coletiva (“eu também” ou “eu te entendo completamente”) com o sentimento de surpresa¹⁶⁷ (“eu fiquei”) e frustração (“eu nunca imaginaria”) marcado na afirmação de Bebela, reforça a interpretação de que existe uma vivência comum entre elas. Há uma acentuação negativa sobre o problema: “reprovar” não integra o rol de expectativas sustentado pelas (e sobre as) jovens no decorrer de suas trajetórias de escolarização no ensino médio.

O discurso de Bebela está orientado pela inconformidade (“caracas Deus”) e a busca por respostas (“até hoje eu me pergunto”) que possam explicar como a reprovação se tornou um evento realizável em seu percurso. Novamente, a jovem retira de si a responsabilidade pela

¹⁶⁶ Com exceção de Cecília, todas as demais jovens que participaram do GD Festa reprovaram no segundo ano do ensino médio.

¹⁶⁷ O embaraço de Bebela (linha 51) demonstra que a jovem realmente não esperava ser reprovada.

reprovação e passa a defini-la como um desígnio divino (“Deus me deu me deu uma segunda chance”) para livrá-la de um destino ainda mais “triste” (59): reprovar no “terceiro ano”. Uma estratégia discursiva que atenua o peso da culpa pela reprovação no segundo ano, já que de acordo com a norma tacitamente estabelecida entre os sujeitos desse meio, a reprovação escolar no último ano do ensino médio é mais vergonhosa.

Ser reprovada no “último ano”, quando se está prestes a concluir os estudos na educação básica, soa como uma falha quase que imperdoável para as estudantes – o tom exaltado com que Jeniffer pronuncia sua afirmação demonstra que há algo de inadmissível em “reprovar” (57). Nesse sentido, a reprovação no terceiro ano é altamente rejeitada pelas jovens a tal ponto que, apenas cogitá-la, mesmo enquanto um horizonte hipotético com fins explicativos (“porque se fosse”), desperta o descontentamento em torno de um ato discursivo que não é permitido e autorizado nesse meio (“não fala isso”).

O sentido da expressão “cobrança”, mencionada por Bebela no início da passagem, começa a ser elaborado com mais clareza pela estudante (Passagem Ensino Médio, linhas 59 a 75):

- 59 **Bf:** mas é isso (.) ainda hoje ainda tem um pouco de
 60 cobrança dentro de ca:sa porque eu sou a mais velha em tudo né (.) não (2
 61 não sei o quê minha mãe ih: não sei nem o quê ela fica falando (.) mas deixa
 62 ela falar |
 63 **Ff:** | |
 64 **Lf:** |
 65 **Bf:** ela fala muito não sei o quê **tem que estudar tem que estudar tem que estudar,**
 66 **tem que estudar? tem que estudar tem estudar? só isso só isso**
 67 **Lf:** |
 68 **Bf:** |
 69 mas não é igual minha avó falava tem que estudar minha filha (.) tem que ser aquilo
 70 fazer aquilo (.) você vê a filha de não sei quem fazendo aquilo não sei o quê não sei
 71 que lá não sei o quê não sei que lá °eu falei não vó -tá bom° (1) querendo ou não (1)
 72 é muita cobrança no ensino médio (2) ainda mais no último, ano? (você tem que
 73 garantir seu diploma)
 74 **Lf:** |
 75 estudando (.) (°eu quero dormir pelo amor de Deus°)

Mesmo após o ingresso no terceiro ano, “a cobrança” (60) continuou sendo (“ainda hoje”) um elemento responsável pela estruturação das relações no âmbito familiar e doméstico

(“dentro de casa”).¹⁶⁸ Bebela fornece uma teoria explicativa¹⁶⁹ que sustente a proposição iniciada por ela no início da passagem. Segundo a jovem, o nível de cobrança exigido durante o ensino médio está relacionado à posição ocupada na estrutura interna de composição da prole, isto é, pelo fato de ser a filha “mais velha”. Ou melhor, “a mais velha em tudo”. A expressão “tudo” (60) no contexto do discurso parece indicar não apenas a idade, mas também o alcance de certa longevidade escolar, uma vez que, entre seus irmãos, Bebela é a filha que apresenta o nível de escolaridade mais avançado por já estar concluindo o ensino médio.

Novamente, a mãe aparece na narrativa da jovem, mas agora representada na figura de alguém com baixo poder de autoridade, cujas orientações são deslocadas para um plano de desvalorização extrema (“ih:deixa ela falar”). Bebela assume uma atitude de desprezo (“nem sei o que ela fica falando”) pelas advertências (“tem que estudar”) da mãe¹⁷⁰. No contexto das relações familiares, as determinações da mãe não se estabelecem como um horizonte positivo e relevante. A jovem parece insatisfeita com o desinteresse da progenitora por outras áreas da sua vida, uma vez que as obrigações da filha como estudante (“tem que estudar”) se tornam o único tema (“só isso”) capaz de mobilizar uma comunicação, ainda que conflituosa, entre ambas.

A conduta discursiva da mãe (“fala muito”) e seu caráter de manifestação – a pronúncia em voz alta reproduzida por Bebela indica o tom ríspido utilizado¹⁷¹, parece ser o verdadeiro problema evidenciado pela jovem, uma vez que a avó também colocava, no centro dos conselhos dirigidos à neta, as obrigações da jovem enquanto estudante¹⁷² através da exemplificação de casos próximos à família (“você vê a filha de não sei quem”), que deveriam ser tomados como modelos por Bebela, fosse no plano identitário (“tem que ser aquilo”) ou atitudinal (“fazer aquilo”). Por esse enquadramento, a jovem atribui considerável importância à abordagem pouco afetiva da mãe (“não é igual a minha avó falava”). No contexto apresentado por Bebela, vemos que a avó era o seu verdadeiro outro significativo (MEAD, 1993), uma figura de apoio e por quem, de fato, a jovem se sentia cobrada.

A cobrança parece traduzir certa moral familiar cuja premissa básica se assenta na ideia de que as filhas mais velhas devem ser o exemplo para o restante da fratria, principalmente, no

¹⁶⁸ A cobrança não está condicionada pela aprovação ou não em alguma disciplina, como a postura da mãe deixa subentendido.

¹⁶⁹ No decorrer da discussão, as jovens trabalham no sentido de “testar” a teoria elaborada por Bebela.

¹⁷⁰ A ratificação de Flávia na forma de risadas (63), talvez possa ser interpretada como uma leitura cômica da cena em que a filha, aborrecida e impaciente, vira as costas para um membro familiar com total licença para puni-la e castigá-la.

¹⁷¹ Inclusive, em todos os momentos em que Bebela reproduziu as falas da mãe, o fez com a mesma pronúncia (como exemplo, ver a linha 27).

¹⁷² Tal como a mãe de Luana, incentivando sua adesão a um projeto escolar (“tem que estudar minha filha”).

que se refere ao compromisso e envolvimento com a vida escolar. A desobediência dessa norma, como visto, resulta em sanções específicas, a exemplo dos rituais de humilhação experimentados por Bebela como castigo.

O tipo de cobrança mencionado por Bebela - familiar, tem implicações profundas no modo como as jovens organizam a vida fora da escola (e o grau de autorização conferido para gerir esse processo). Até mesmo o tempo que deveria ser reservado para o descanso e reposição de energia, como o sono, precisa ser direcionado para atividades que potencializem a concretização de um projeto escolar, a curto (“tirar uma boa nota”) ou a longo prazo (“garantir seu diploma”).

6.3.2. “Meu maior sonho era terminar com dezessete”: o desejo por um percurso escolar linear

Ao final da passagem, o grupo retoma o tema da reprovação escolar e suas consequências para a manutenção de uma trajetória linear de consecução dos estudos na educação básica. A exemplificação seguinte, inserida por Rayla, ilustra bem esse cenário (Passagem Ensino Médio, linhas 76 a 78):

76 **Rf:** [...] e meu pai sempre foi muito de cobrar lá em casa (2) eh, sua irmã terminou
77 um ano nova a escola (1) a outra é adiantada, você reprovou o primeiro
78 vamos correr, atrás né minha filha não sei o quê

Na “casa” de Rayla, o pai posiciona as irmãs mais velhas como um exemplo para advertir a filha¹⁷³ sobre sua situação de atraso escolar (76). Do ponto de vista do pai, as irmãs de Rayla parecem ter estabelecido certa tradição de compromisso com a tarefa estudantil, uma vez que ambas não possuem históricos de reprovação; antes, mostraram um desempenho notável na condução da carreira escolar (“sua irmã terminou um ano mais nova a escola (.) a outra é adiantada”). A cobrança do pai (“meu pai sempre foi muito de cobrar lá em casa”) caminha no sentido de conservar essa tradição e prolongá-la na trajetória da filha mais nova. É provável que o ato paterno de lembrar o desvio da filha (“você reprovou no primeiro ano”) tenha como objetivo motivar Rayla a empreender ações imediatas que possam reverter seu quadro de atraso.

A partir do relato de Rayla, vemos que as participantes passam a tomar como referência da discussão a figura da estudante “adiantada” (77), inserindo a exemplificação de casos

¹⁷³ Na hierarquia da prole, Rayla ocupa o lugar de filha mais nova.

A análise explicativa introduzida por Cecília, sugere outra interpretação para o fenômeno¹⁷⁵ registrado pelo grupo ao se referir aos três casos citados: os percursos escolares adiantados não seriam resultado unicamente de um bom desempenho nos estudos. Existem outros fatores que devem ser considerados na discussão. A vivência durante os anos como estudante são tomados em conta por Cecília para explicar como o sistema educacional organiza a disposição dos alunos por séries: “todo mundo que nasce início do ano é um ano adiantado” (94). Cecília está fazendo referência ao corte-etário mínimo determinado legalmente para o início da vida escolar¹⁷⁶. As estudantes que nascem nos primeiros meses do ano, estão autorizadas pela Lei a seguir o fluxo idade-série previsto. Por outro lado, aquelas que fazem “aniversário antes do meio” (99) ou no “final” (97) do ano, têm a sua entrada no sistema adiada até que alcancem os anos completos exigidos para a matrícula - esse parece ser o caso de todas as participantes do GD Festa.

Podemos perceber que duas hipóteses são identificadas pelo grupo para a explicar os casos mencionados: ou as jovens ingressaram “mais cedo na escola” (98), isto é, com anos incompletos e contrariando a determinação da Lei ou nasceram “no início do ano” (94) e tiveram a oportunidade de perfazer uma trajetória “certinha”.

A idade com que se termina o ensino médio aparece como um problema relevante para o grupo e implica na avaliação que as participantes fazem de suas trajetórias e na condição atual enquanto estudantes. As jovens dão indícios de certo descontentamento com relação às circunstâncias de conclusão dessa etapa: fora do tempo certo ou do prazo estipulado como admissível para a permanência na escola (“meu maior sonho era terminar com dezessete pelo menos”).

Há algo de “triste”¹⁷⁷ (100) no fato de não terem conseguido realizar o “sonho” (92) de concluir o ensino médio dentro da faixa etária recomendada para tal etapa, ainda que tenham conhecimentos de determinados fatores que levaram à configuração de uma trajetória irregular e sobre os quais suas vontades não têm qualquer incidência (“era pra eu -tá certinha também né

¹⁷⁵ Fenômeno no sentido de **a**) algo que não é comum e que pode surpreender - tal como documenta a troca de turnos entre Bebelá, Flávia e Rayla na busca de confirmar a idade com que a colega (“Sara”) concluiu o ensino médio. O espanto que as jovens demonstram ao reagir a informação (“sério”, “oxi”) evidencia a extraordinariedade de um ato que coloca a colega num lugar quase inalcançável (“terminar com dezesseis o ensino médio”); **b**) um fato concreto e observável no âmbito do sistema educacional: estudantes que concluem os estudos na educação básicas antes do prazo estipulado/previsto para a formação escolar.

¹⁷⁶ A explicação de Cecília encontra respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e na Resolução CEB nº 6/2010. Em agosto de 2018, o Supremo Tribunal Federal (STF) tornou constitucional a regra da idade mínima de ingresso no sistema escolar. Anterior a Lei, não existia uma idade de corte, mesmo assim, era uma prática comum nas escolas adotar a metade do ano como divisor. Cf. a matéria no seguinte link: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=385446>>. Acesso em: 20/10/2020.

¹⁷⁷ A expressão “triste” aparece duas vezes citada, primeiro por Bebelá, e depois, por Cecília.

minha filha”). A situação de inadequação idade-série é um horizonte negativo o qual as jovens rejeitam, lamentam (“aí eu fico triste sabe”) e têm vergonha.

6.4. AS JOVENS DO GRUPO PANELA DE PRESSÃO: ESCOLA NÍSIA FLORESTA (NOTURNO)¹⁷⁸

6.4.1. No ensino médio tudo se “encaixa em cobrança”

A pergunta inicial direcionada ao grupo pela entrevistadora (Y), objetivava conhecer, a partir da própria perspectiva das jovens, o modo como a experiência estudantil no ensino médio é vivenciada. Entre pausas de um e dois segundos, percebe-se uma nova construção da pergunta, agora de maneira invertida. Contudo, a reelaboração reafirma o interesse na experiência particular do coletivo (‘pra vocês’) com relação a estar no ensino médio enquanto estudantes. Ao longo da passagem, que teve duração aproximada de cinco minutos, três temas principais (TP) foram destacados para a análise: a) cobrança; b) vulnerabilidade feminina e c) pressão no ensino médio¹⁷⁹. Abaixo, apresenta-se o primeiro movimento discursivo do grupo em resposta à questão introduzida (Passagem Ensino Médio, linhas 01 a 14):

- 01 **Y:** E meninas vocês poderiam falar um pouco sobre como é ser estudante
 02 no=no ensino médio pra vocês (.) estudante no ensino médio pra vocês (1)
 03 como é que é ser (2)
 04 **Ff:** pra mim é difícil
 05 **Mf:** L_e cobrado viu
 06 **Ff:** pra mim (.) é be:m
 07 **Df:** L_e bem difícil
 08 |
 09 **Ff:** L_epuxado em **todas** as questões, (3) e:m (1)
 questão de:
 10 **Mf:** L_epsicológico°
 11 **Ff:** é=é na real? (2) tudo se encaixa em cobrança (.) de (.) todas as partes
 12 possíveis
 13 **Cf:** L_e perigoso
 14 **Ff:** pra mim é isso(1)

¹⁷⁸ Conforme observado no capítulo anterior, a metáfora da “Panela de Pressão” é introduzida por Babi na passagem inicial, mas o grupo não procede com sua elaboração. O sentido da expressão será esclarecido mais a frente (tópico 6.4.3).

¹⁷⁹ Um quarto tema principal (TP) foi identificado na passagem, a saber: “professores do ensino médio noturno”.

Dando início à discussão, Fernanda propõe que ser estudante no ensino médio “é difícil” (04), mas define a sensação de dificuldade enquanto uma vivência particular (“pra mim”). A fala subsequente de Michele (05) pode ser interpretada como uma resposta à pergunta da entrevistadora, ainda que se confunda com uma possível complementação à proposta de Fernanda, devido à coincidência ou simultaneidade que marca a troca dos turnos. Desse modo, Michele também confere um sentido ao discurso quando afirma que estudar no ensino médio “é cobrado” (05), mesmo que não apresente, a priori, uma elaboração mais detalhada que esclareça ao grupo e à própria pesquisadora a que tipo de cobrança ela está se referindo.

Mais adiante, Fernanda segue construindo uma linha interpretativa individual (“pra mim”) na abordagem do problema (06). Nesse ponto, comunica para o grupo o caráter pessoal da perspectiva que está sendo delineada. No entanto, a jovem é interrompida por Daniela que, de forma paralela, complementa a declaração da colega e valida a proposição de que ser estudante no ensino médio “é bem difícil” (07), pactuando com a direção construída por Fernanda e sugerindo, ao mesmo tempo, que também compartilha a sensação de dificuldade mencionada.

Fernanda reelabora a sua afirmação inicial passando a adotar a expressão “puxado” (09)¹⁸⁰ para nomear e avaliar a experiência no ensino médio. Na tentativa de enquadramento do termo, a jovem se esforça na busca por classificar “todas” as possíveis dimensões (“questões”) que constituem o problema e colaboram na definição do conteúdo de sentido. Diante da imprecisão da colega, Michele indica o aspecto “psicológico” (10) como um dos componentes que pode ser inserido no esquema de exemplificação que Fernanda está tentando construir.

Como uma maneira de reduzir a complexidade do problema e, assim defini-lo, Fernanda recupera e valida (“é=é”) a proposição indicada por Michele a fim de resumir a experiência no ensino médio. Para a jovem, “tudo se encaixa em cobrança” (11); um tipo de exigência com a qual são confrontadas de diferentes “partes” (11) e lugares. A escola, neste sentido, parece ser apenas uma dentre as tantas “partes” que colaboram para a vivência dessa sensação e realidade (“na real”). Embora Carla tente participar do processamento do discurso, sua proposição de que estudar no ensino médio “é perigoso” (13) não se estabelece como um horizonte considerado pelo grupo.

¹⁸⁰ Existe também uma outra possibilidade para o uso que Fernanda faz do termo “puxado”. A afirmação feita pela jovem pode estar associada a uma espécie de desabafo sobre o cansaço que marca a relação particular que Fernanda estabelece com a escola e os estudos, devido ao fato de conciliar a atividade estudantil com uma carga adicional de trabalho que consome grande parte do seu tempo e energia durante o diurno.

também pode significar um cenário no qual a imagem das próprias jovens está em risco, já que “querer matar aula” (18) como aponta Michele, ou envolver-se em episódios de conflito (“altas brigas”) com outras colegas mulheres “por questões de ciúmes” (19), pode resultar em possíveis sanções e perda de um *status* positivo na comunidade escolar.

Neste segundo movimento discursivo, representado notadamente pelas interações desenvolvidas entre Daniela, Michele e Carla (linha 15 a 24), o que está sendo documentado é que, durante o ensino médio, as jovens estão mais propensas a se exporem em casos de conflitos ou brigas para a manutenção de relacionamentos afetivos e, por consequência, ficam mais vulneráveis a situações em que a própria reputação como estudante fica comprometida¹⁸² no âmbito das relações escolares. Os prejuízos e perdas que são experimentados pelas mulheres durante o percurso escolar, em virtude do envolvimento amoroso na escola, são delineados como um horizonte negativo pelas participantes. Podemos observar na fala de Daniela (linha 20) uma clara reprovação por episódios em que mulheres rivalizam ou competem pelo amor de um homem. O tom elevado que marca a pronúncia da expressão “por causa de macho” (20), sugere certa incredulidade e até decepção na constatação do fato. Nos momentos de audiência dos embates femininos, a única conduta assumida é a de resignação (“tipo você fala assim é cara. tudo bem.”).

Michele concorda com Daniela (“é verdade”), mas considera que algumas brigas, talvez pela proporção que alcançam, são “top” (22). Em sua fala, podemos localizar um significado implícito que indica um contra horizonte positivo: a rivalidade entre mulheres que brigam “por causa de macho” é responsável por promover entretenimento para o público escolar. Por mais que a disputa por um homem soe como absurda e até cômica - percepção evidentemente registrada na risada de Carla (20), é também passível de positivação quando se transforma em um espetáculo de apreciação coletiva¹⁸³.

No próximo segmento discursivo (linhas 25 a 36), Daniela transfere a proposição para um novo subtema. O núcleo da orientação continua sendo a vulnerabilidade das mulheres, mas o problema formulado trata de um outro tipo de risco, que não mais o da deterioração da reputação moral no âmbito escolar: a experiência de exposição e assédio vivenciada por estudantes que cursam o ensino médio à noite. Duas formas de violência que inserem a

¹⁸² Interessante observar que os jovens homens, também estudantes, são excluídos da proposição. A experiência de vulnerabilidade moral parece que não se estende a eles. As diferenças específicas de gênero entram em jogo aqui: brigas e conflitos masculinos envolvendo conquistas amorosas são uma marca de virilidade cobrada dos homens, já para as mulheres são encaradas como atos de vulgaridade e baixeza. Portanto, haverá consequências desiguais no que se refere às penalizações recebidas, sejam estas de ordem simbólica e/ou relacional.

¹⁸³ A referência interativa observada a partir das expressões de Daniela, Carla e Michele aponta para a evidência de que no âmbito escolar, as relações cotidianas entre pares estão estruturadas por lógicas gendradas de ação.

existência feminina em dinâmicas de constrangimento e ameaça da integridade física da mulher (Passagem Ensino Médio, linhas 25 a 36):

- 25 **Df:** (.) você (.) fica exposta também (.) a noite, princi- (.) a noite é, difícil assim estudar a noite porque vocês às vezes volta tarde pra casa
- 26 **Ff:** ↳ ainda mais você sendo mulher
- 27 **Cf:** ↳ é
- 28 **Df:** você sendo mulher (.) às vezes um cara, mexe contigo na rua às vezes tem, menino que mexe com você dentro, da própria escola? entendeu
- 29
- 30 **Ff:** ↳ sim
- 31 **Bf:** porque: não falta (1) quer dizer falta consciência né
- 32 **Ff:** não falta macho escroto
- 33 **Df:** então, é isso que é bem difícil eu acho (3)
- 34 **Mf:** é bem louco @(1)@
- 35 **Df:** @(.)@
- 36 (3)

Daniela elabora a proposição de que estudantes mulheres “ficam mais expostas” ao estudar a noite com base na descrição de episódios concretos de assédio (“às vezes um cara mexe contigo”) na “rua” (28) ou “dentro da própria escola” (29), informação que é imediatamente ratificada por Fernanda (“sim”). É interessante observar que a experiência de assédio não é vivenciada exclusivamente ao transitar no espaço público da rua. De acordo com as jovens, a possibilidade do risco não está condicionada pelo fato de se “voltar tarde pra casa” (25), já que no âmbito das relações escolares existem “meninos que mexem”, isto é, colegas homens que praticam o assédio. Evidentemente que “estudar a noite” potencializa o risco, mas não o origina. O assédio e a situação de exposição que o acompanha, são interpretados pelas jovens como problemas próprios da condição feminina (“ser mulher”), enfatizada na fala de Daniela (28) que se apropria de parte da declaração de Fernanda (26) para validar a orientação de que a experiência de dificuldade (“é difícil”) está relacionada à um tipo de vulnerabilidade que é específica ou ao menos sentida de forma mais drástica por estudantes mulheres (“ainda mais você sendo mulher”).

Na saída da escola e retorno para casa, as estudantes mulheres estão mais propensas a experimentar riscos de violência, como o estupro, por sua condição de gênero. Uma possibilidade, que ao menos aqui, é excluída para seus pares do sexo masculino. A dificuldade

- 61 **Mf:** ↳ter sua opinião
- 62 **Ff:** se você é lésbica se você: trans?
- 63 **Df:** ↳ou então você se descobre lá (no ensino fundamental e
- 64 agora vai ter que se assumir)
- 65 **Ff:** você se descobre aí já vai ter a pressão de você se assumir como vai ser (.) eh: várias
- 66 coisas
- 67 **Mf:** e também você ter a sua opinião, sobre as coisas, tal
- 68 **Ff:** ↳é, você acaba formando sua
- 69 opinião de certa forma (1) e lutando pra ser alguém na vida
- 70 **Mf:** e se você não tiver opinião a pessoa só falta te obrigar a ter @(.)@ ou você tem ou
- 71 você não tem (.) acabou ((batendo palmas))

À medida que as jovens “crescem” (56), isto é, alcançam maiores graus de amadurecimento e avançam em seus percursos de escolarização, são informadas de que no ensino médio o nível das exigências e cobranças se intensificará. Nota-se que o problema não é uma novidade ou algo que as surpreende, uma vez que elas já crescem “sabendo” (56) o que irão enfrentar. A pressão enquanto um destino coletivo reservado a todos(as) no período do ensino médio, se estabelece inconscientemente como um significado para o grupo. Novamente, constata-se o anonimato do porta-voz, ‘aquele’ que comunica o fato ou por quem as estudantes se sentem pressionadas.

A “pressão” volta a ser validada por Fernanda como o elemento que melhor resume ou se “encaixa” (57) como definição da experiência no ensino médio. Por sua própria natureza, o tipo de pressão mencionada pelas jovens não tem qualquer ligação direta e exclusiva com sua condição estudantil (apesar de influenciá-la) e, portanto, extrapola o conjunto de imposições característicos da experiência escolar. As elaborações do grupo indicam que o ensino médio corresponde, simultaneamente, à uma fase específica de desenvolvimento identitário, em que as jovens são convocadas a tomar decisões relacionadas à esfera íntima, assumindo posicionamentos no campo da sexualidade (“você saber realmente se você é hétero” ou “se você é lésbica”), da vida amorosa (“ter o seu primeiro namoradinho real, oficial”) e intelectual (“ter sua opinião”), como complementa Michele (61).

O contexto interpretativo delineado pelas estudantes indica que essas decisões demandam um processo de autodescoberta (“de você saber”) “real” e autêntico (59), o qual parece ter início já no ensino fundamental (“ou então você se descobre lá no ensino fundamental”), mas cujos desdobramentos somente serão autorizados e passíveis de anunciação com a chegada do ensino médio (“agora você vai ter que se assumir”). Durante esta etapa as jovens são cobradas a “assumir” (64) uma posição mais autônoma (“você saber” e “você se

assumir”) na construção da própria identidade pessoal e de escolhas “realmente” conscientes sobre “várias coisas” (66), isto é, acerca de todas as dimensões que constituem sua existência no mundo. As expectativas (“como vai ser”) em torno de um acontecimento até então inédito (“se assumir”) em suas biografias intensificam um sentimento de estranheza e desconforto com relação a um processo desconhecido em sua gênese e constituição. As jovens são comunicadas antecipadamente sobre a pressão que irão enfrentar no ensino médio, mas não dispõem de estoques de conhecimento – no sentido dado por Schütz (1973) - e experiências à que possam recorrer para orientar suas condutas. Elas não foram ensinadas a enfrentar a “pressão”, mas sabem que ela existe.

As estudantes se sentem pressionadas pelas expectativas sociais que recaem sobre elas nesse período. A relação com a escola e o ensino médio, bem como outras áreas da vida, é mediada pelo olhar de um outro anônimo¹⁸⁷ a quem se confere um poder de chancela e ordenamento de um estado de coisas que se apresenta como o ponto de referência para o qual a conduta das jovens deve estar orientada¹⁸⁸. A pressão opera enquanto um dispositivo de subjetivação à medida que orienta/modela o modo como as jovens pensam a si mesmas e os processos de construção identitária em curso nesse momento da trajetória escolar.

O discurso da pressão é repetido, realizado e naturalizado pelas estudantes na interação grupal, nessa e em outras passagens¹⁸⁹. Esse dispositivo as coloca em um lugar de responsabilidade e assunção de demandas que não necessariamente são suas ou se configuram como uma preocupação imediata, mas que as jovens sentem que devem responder. Suas ações nesse período têm como orientação comum a disposição em se fazer reconhecer (e obter reconhecimento) para esse (desse) Outro ou, nas palavras de Fernanda, “lutar para ser alguém na vida” (69) e, ao mesmo tempo, legitimar um processo de ‘cozimento’ que deu certo, que “prestou” (45).

6.5. SÍNTESE COMPARATIVA

No contexto do protocolo interpretativo do método documentário, a análise comparativa é de fundamental importância, uma vez que, segundo Weller (2019, p.11), “o quadro de

¹⁸⁷ Conforme a performance – batidas na cadeira – que acompanha a afirmação de Michele (linha 71), esse Outro estabelece um modo de relação marcado por um caráter compulsório e impositivo.

¹⁸⁸ Nas interações com esse outro anônimo, que ora se personifica na figura de pessoas próximas como pais ou professores, as jovens subjetivam certos significados e referências de realização.

¹⁸⁹ No capítulo anterior, o trecho em que Daniela reprova Babi por sua indecisão quanto ao que irá fazer depois que concluir os estudos no ensino médio, demonstra com clareza a realização/atualização desse discurso no âmbito das interações cotidianas.

orientação de um determinado grupo ou meio social só pode ser constatado quando colocado em relação a outros horizontes ou universos comparativos. No presente tópico colocaremos no centro da comparação o tema do ensino médio e o modo como este foi discutido (processado) em cada grupo (caso), considerando os seguintes agrupamentos analíticos: diurno-diurno (Taguatinga e Ceilândia), noturno-noturno (Taguatinga e Ceilândia), diurno-noturno (Taguatinga e Taguatinga), diurno e noturno (Ceilândia e Ceilândia), diurno-noturno (Ceilândia e Taguatinga), diurno-noturno (Taguatinga e Ceilândia). O objetivo é identificar, a partir do que evidencia o material empírico, os padrões homólogos de orientação que caracterizam o *modus operandi* de jovens estudantes do ensino médio.

Comparação entre os grupos do ensino médio diurno (Ceilândia e Taguatinga)

Entre os grupos do diurno de ambas as regiões - Ceilândia e Taguatinga, poucos pontos em comum (de ordem temática) foram identificados na elaboração que as jovens constroem da experiência no ensino médio. Ainda que as participantes dos grupos Expectativa e Diversidade evidenciem problemas distintos vivenciados durante a trajetória escolar nesta etapa, suas ações apresentam como característica semelhante a orientação para a experimentação e para a autodescoberta.

Um dos componentes centrais do quadro de orientação das participantes do GD expectativa é a idealização progressiva da vida adulta e os benefícios que a acompanham, tal como a projeção de si mesmas numa outra condição social que não a juvenil. Na representação construída pelo grupo, o ensino médio é concebido como o espaço-tempo ideal para a experimentação de uma nova identidade. Nos anos que antecederam a entrada nesta etapa, as jovens mobilizaram-se na construção de imagens e expectativas que fossem capazes de oferecer certos graus de “segurança ontológica”¹⁹⁰ (GIDDENS, 1991, p.133) enquanto aguardavam a realização de um projeto identitário altamente almejado.

Em grande medida, essa sensação de confiança inquestionável (como bem explicita Chloe ao declarar: “eu vou ser muito adulta no ensino médio”) e a crença em um destino previsível, foi gestada ainda na adolescência quando as jovens entraram em contato com bens da indústria cultural - filmes destinados para o público infanto-juvenil, em que a promessa de

¹⁹⁰ A segurança ontológica, segundo Giddens (1991), cumpre a função psicológica e existencial de propiciar aos indivíduos um sentido de ordem e continuidade a respeito dos acontecimentos da vida cotidiana. A confiança derivada desse estado mental afasta o indivíduo de sensações negativas, como a ansiedade e o medo. Cria-se um senso de previsibilidade quanto à autoidentidade construída, bem como sobre os ambientes de ação social e material em que se vive - e onde essa autoidentidade será vivenciada (DAMIÃO, 2011).

liberdade, autonomia e diversão é retratada como uma conquista garantida no período do ensino médio.

O alcance da idade designada para o início desta realocação identitária - e que coincide com a faixa etária correlata ao ingresso no ensino médio, conduziria as estudantes à experimentação de outro lugar no mundo, não mais tutelado por terceiros e com oportunidade de escolha mais tangíveis - seja aquelas de ordem afetivo-amorosa ou relacionadas ao âmbito do lazer e gostos pessoais. Por mais paradoxal que possa parecer, a idade adulta é o espaço autorizado para que a fruição do juvenil se torne um cenário possível na vida de mulheres jovens¹⁹¹.

O segundo componente identificado no modelo de orientação delineado pelas participantes do GD Expectativa diz respeito à avaliação crítica elaborada sobre a escola do ensino médio. Ao longo do ensino fundamental, as jovens guiaram-se por um “imaginário midiático” (BOROSKI, 2014, p.245) cujo conteúdo simbólico eleva a uma altitude máxima a experiência estudantil nesta etapa. A escola é representada nesse meio a partir de um cenário lúdico, concebida como um espaço genuíno de experimentação, autodescoberta e desenvolvimento identitário.

Entretanto, no momento do ingresso no ensino médio as participantes não encontraram similaridades entre as referências da instituição projetada e os aspectos reais característicos do cotidiano escolar verdadeiramente experimentado. Quando refletem sobre a sua condição enquanto estudantes, as jovens não mencionam aspectos vivenciados ao longo da trajetória nesse nível, mas aquilo que deixaram de viver por não terem encontrado a configuração escolar imaginada. A experiência de frustração com a escola do ensino médio é um elo comum entre as estudantes do grupo Expectativa.

A principal evidência empírica por trás da constatação de que a frustração se trata de uma experiência idêntica na trajetória estudantil das participantes pode ser notabilizada na organização paralela que o discurso do grupo assume no decorrer da passagem analisada. A sequência intercalada dos relatos, marcada por complementações automáticas, validações espontâneas e quase nenhum registro de divergências ou oposições é o indício de que, interativamente, as jovens fazem referência às mesmas situações e processos de vivência, demonstrando, do mesmo modo, uma concordância mútua com relação à matriz de significado no interior da qual essa experiência é desenvolvida discursivamente.

¹⁹¹ É interessante também observar que as jovens associam a idade adulta mais à liberdade para o lazer do que à assunção de responsabilidades.

Entre as participantes do grupo Diversidade, a orientação para a autodescoberta é particularmente central. No decorrer do terceiro ano, as jovens são confrontadas com uma série de demandas constituintes de sua condição estudantil, a principal delas é a antecipação de um projeto profissional a longo prazo e que satisfaça as expectativas de excelência disseminadas nesse meio. O entendimento tácito que circula entre pessoas próximas às estudantes (familiares e amigos), legítima como máxima a ideia de que as jovens já deveriam estar prontas para tomar decisões biograficamente relevantes no último ano do ensino médio.

As estudantes vivenciam claramente um impasse: responder às exigências de imediatividade impostas por seu grupo familiar ou optar pela experimentação livre e a descoberta autêntica de uma profissão genuinamente desejada. Ainda que afetadas pelas expectativas parentais e, inconscientemente, busquem respondê-las em alguma medida, dois componentes são peculiares da orientação para a autodescoberta: i) o desejo pela liberdade de decisão no desenvolvimento de uma carreira profissional e ii) a execução de ensaios e experimentos mentais como estratégia para descobrir - sem a interferência de terceiros, a biografia que se almeja como projeto.

As situações de decisão com as quais as jovens se deparam no decorrer do terceiro ano podem ser interpretadas como o ponto de origem das práticas de autocobrança levadas a cabo por elas nesse período. A pressão é um dos componentes estruturantes da relação que as jovens estabelecem com a vida escolar e as demandas emergentes do último ano. Embora a pressão seja vivenciada como uma “realidade subjetiva” (BERGER; LUCKMANN, 1966, p.95), é possível localizar estruturas objetivas atuando na conservação dessa situação interior. Aquilo que é real dentro das jovens (e para elas) reflete, na verdade, um estado de coisas exterior experimentado cotidianamente nas relações estabelecidas na família, entre amigos e no espaço da escola.

Este estado de coisas, conforme explicam as participantes do GD Diversidade, resulta da combinação de um conjunto de circunstâncias específicas relacionadas à condição estudantil no terceiro ano, entre as quais podemos citar: i) a escolha imediata (e definitiva) por uma carreira profissional; ii) a renúncia da vida como jovem para se dedicar exclusivamente aos estudos e iii) a cobrança familiar em torno da conquista de uma vaga na universidade pública. Podemos afirmar que entre as jovens desse meio existe um conhecimento socialmente produzido que as informa sobre as obrigações de uma estudante secundarista e aquilo que deve se constituir como meta íntima ao final do ensino médio.

O que também chamou a atenção, foi o fato de o grupo Expectativa não haver tematizado questões relativas à família e sua participação na vida escolar das filhas. Já o grupo Diversidade,

embora ressalte a cobrança dos pais como um elemento negativo durante a experiência no ensino médio, indica que o apoio dos progenitores é fundamental no enfrentamento de um problema típico dessa etapa escolar: a descoberta de uma carreira profissional e/ou a construção de um projeto de futuro. A ausência da família (grupo Expectativa) ou presença em forma de controle ou de direcionamento (grupo Diversidade), pode ser um indicativo de outro aspecto comum vivenciado pelas estudantes dos dois grupos: a dificuldade para gerir processos altamente complexos envolvendo situações de decisão biograficamente relevantes. Durante a trajetória nesse nível, especialmente, no terceiro ano, as jovens passaram a vivenciar experiências de crise e sofrimento que se traduzem em problemas como depressão, nervosismo, desespero e ansiedade diante do fim da moratória concedida para o desenvolvimento de um projeto profissional e de vida.

Comparação entre os grupos noturnos (Ceilândia e Taguatinga)

Com relação aos grupos de estudantes do noturno, das duas regiões - Ceilândia e Taguatinga, também identificamos a abordagem de temas e problemas específicos ao longo da interpretação refletida. A partir da análise comparativa dos grupos Festa e Panela de Pressão evidenciamos nas elaborações das jovens a orientação denominada de Estranhamento.

Com a chegada do ensino médio as jovens dos grupos Festa e Panela de Pressão entraram em contato com processos até então nunca vivenciados em suas trajetórias: pressão familiar, problemas psicológicos, reprovações e repetências, exposição e assédio no espaço da escola e o encargo de gerir a construção da própria identidade. No desenrolar da discussão, as participantes expressam certo desconforto, distanciamento e estranheza ao narrar os acontecimentos que sucederam a entrada na última etapa da educação básica. As preocupações que passaram a ocupar suas rotinas e pensamentos transformaram o ensino médio em uma experiência de dificuldade. Os estoques de conhecimentos disponíveis à época do ingresso e que haviam sido construídos durante a passagem pela escola do fundamental, não foram suficientes para enfrentar os dilemas da vida como estudante do ensino médio. Para se ajustar às exigências e obrigações típicas de uma estudante secundarista, as jovens tiveram de construir outro tipo de conduta, orientada por lógicas e normas de ação mais alinhadas com os problemas emergentes da nova condição.

O retorno às elaborações contidas na discussão processada pelos dois grupos, nos levou à constatação de que a “cobrança” é um problema comum que atravessa o espaço de

experiências das jovens nesse período. Contudo, a compreensão das participantes em torno dessa vivência partilhada não apresenta um caráter homogêneo.

Enquanto no grupo Festa, as jovens constroem a teoria da filha mais velha para compreender a gênese da cobrança que lhes é dirigida por familiares, o grupo Panela de Pressão trabalha com um conceito de cobrança bastante difuso e de difícil classificação objetiva. A cobrança é uma vivência peculiar à posição ocupada (jovem, mulher, estudante, filha) no contexto das relações estabelecidas em diferentes espaços (instituições) e meios pelos quais transitam/circulam. Ao passo que o grupo Festa destaca como prioridade analítica a esfera doméstica ao avaliar as dificuldades da experiência estudantil do terceiro ano, as participantes do grupo Panela de Pressão furtam-se de uma reflexão mais elaborada sobre o problema. Para reduzir sua complexidade, a estratégia discursiva mais eficaz é a definição imediata sem maiores explicações.

Algumas observações mais pontuais merecem ser ressaltadas com relação ao conteúdo temático de ambos os grupos:

As participantes do grupo Festa tematizaram a reprovação no segundo ano, analisando criticamente as repercussões negativas desse acontecimento no cotidiano das relações estabelecidas na família e entre amigos. As rotinas de constrangimento e humilhação iniciadas na escola, passaram a ser vivenciadas também em casa através de práticas comunicativas que relembavam constantemente as jovens sua posição e identidade rebaixada.

A reprovação pode ser interpretada, no âmbito da biografia escolar das participantes do grupo Festa, como uma provável “curva do decurso” (SCHÜTZE, 2008), isto é, aquele conjunto de “condições ocasionadas externamente às suas intenções (BOHNSACK, 2020, p.122) e que, do mesmo modo, permaneceu indiferente aos esquemas de ação empreendidos pelas estudantes para a consecução de um percurso escolar linear. É possível localizar nos relatos de cada estudante fatores, eventos e condições socio estruturais que foram responsáveis por redirecionar o rumo que suas trajetórias escolares tomaram. Como exemplo, podemos citar a morte da avó de Bebelá.

O tema da vulnerabilidade feminina esteve no foco da discussão empreendida pelo grupo Panela de Pressão. As participantes enquadram o tema a partir de proposições envolvendo duas esferas de experiência: a escola e a rua. Do ponto de vista do grupo, as jovens que optam pela manutenção de relacionamentos amorosos no âmbito escolar, ficam mais vulneráveis a situações em que a própria reputação como estudante fica comprometida entre colegas e professores. Na saída da escola e retorno para casa, as estudantes mulheres estão mais propensas a experimentar riscos de violência, como o estupro, por sua condição de gênero. A análise

construída pelas participantes do grupo Panela de Pressão sugere que a experiência estudantil no ensino médio é especialmente mais difícil para as mulheres em virtude dos problemas relacionados à vulnerabilidade (moral e física) que atinge, especialmente, as jovens que estudam no noturno.

Comparação entre os grupos do diurno e noturno de Taguatinga

A comparação dos grupos Diversidade e Panela de Pressão - ambos de Taguatinga, evidenciou que a orientação para a autodescoberta também é assumida entre jovens que cursam o ensino médio noturno na escola Nísia Floresta. Todavia, o objeto em foco é outro, qual seja: a identidade. Enquanto as estudantes do grupo Diversidade estão preocupadas em descobrir por conta própria uma carreira profissional que mais se adeque aos seus gostos pessoais, as participantes do grupo Panela de Pressão direcionam toda atenção para a construção de uma identidade passível de reconhecimento social¹⁹². Para as participantes do grupo Diversidade, a necessidade de se autodescobrir é uma demanda restrita ao último ano do ensino médio e que tem início neste período. Já para as estudantes do grupo Panela de Pressão, a autodescoberta de si é uma orientação que caracteriza suas ações desde o ensino fundamental.

Para ambos os casos, a orientação está relacionada às situações de pressão experienciadas de forma comum em diferentes espaços sociais, especialmente, a família e a escola. Apesar disso, o problema da pressão é compreendido pelos grupos a partir de perspectivas distintas.

Entre as participantes dos dois grupos, existe o consenso de que a “pressão” é um elemento constitutivo da vivência estudantil durante o ensino médio, mas que, no entanto, cumpre funções distintas. Enquanto que para o primeiro grupo, Diversidade, a pressão é definida como circunstancial, restrita ao último ano do ensino médio, um mecanismo psicológico que impulsiona processos de auto descoberta e a escolha de uma carreira profissional, o grupo Panela de Pressão enquadra a pressão enquanto sentimento e dispositivo de subjetivação que orienta o modo como as jovens pensam a si mesmas e os processos de construção identitária em curso nesse momento da trajetória escolar.

¹⁹² As participantes do grupo Panela de Pressão partem da seguinte premissa para elaborar suas considerações sobre o tema: o desenvolvimento identitário demanda um processo de autodescoberta autêntico que possa ser capaz de direcionar decisões seguras em diversos campos da vida humana.

Comparação entre os grupos do diurno e noturno de Ceilândia

Ainda que frequentem a mesma escola, as participantes dos grupos Expectativa e Festa não apresentaram ao longo de suas elaborações discursivas qualquer indício que evidenciasse o compartilhamento de experiências comuns enquanto estudantes do ensino médio. Tampouco encontramos similaridades no tratamento dos temas desenvolvidos internamente, tanto do ponto de vista do conteúdo (o que foi dito), quanto da forma (como foi dito).

Uma das possíveis explicações para a inexistência de um quadro de orientação homólogo entre os grupos pode ser encontrada muito mais no perfil sociocultural das participantes, do que nas diferenças concernentes ao turno no qual estão matriculadas.

Ao recuperar informações sobre a biografia escolar das estudantes, não há registros de vivências comuns que possam servir de suporte para a elaboração de um mesmo enquadramento para processar a experiência no ensino médio. Enquanto as jovens do grupo Festa acumulam reprovações e repetências ao longo de trajetória de escolarização, as estudantes do grupo Expectativa destacam-se por seu desempenho acadêmico exemplar, integrando uma das turmas mais elogiada da escola Bertha Lutz (Cf. o tópico 4.6.1.1). Ainda que matriculadas em uma escola pública, localizada em um setor relativamente periférico da região de Ceilândia, as evidências identificadas ao longo do trabalho de campo não nos permitem afirmar que as jovens compartilham integralmente um mesmo contexto social. Um dos aspectos indicativos dessa constatação é o alto contraste observado entre a situação econômica de suas famílias e o nível de escolaridade dos seus progenitores. As condições de vida desiguais e os contextos de socialização distintos nos quais cresceram impactaram para o não desenvolvimento de um estrato de experiência comum (MANNHEIM, 1993) no âmbito da formação escolar.

Comparação entre os grupos diurno e noturno (Ceilândia e Taguatinga)

A comparação dos grupos Expectativa e Panela de Pressão, indicou que as ações das estudantes durante o ensino médio têm como horizonte de referência a orientação para o reconhecimento identitário, ainda que os elementos distintos possam ser identificados em sua caracterização.

Para as jovens do GD Expectativa, serem reconhecidas enquanto adultas por pessoas próximas ou por aqueles com quem compartilham espaços cotidianos de convivência é a porta de entrada para que a experimentação de outro estilo de vida se efetive. O alcance da idade adulta ou a concessão dessa nova condição identitária não é uma questão de desejo individual,

mas de reconhecimento intersubjetivo. A autodefinição identitária não é o bastante para a conquista da autonomia de que precisam para a vivência de experiências inéditas enquanto mulheres.

As jovens do GD Panela de Pressão têm que lidar diariamente com a desconfiança de um Outro (professores, amigos e familiares) que as coloca constantemente à prova. Durante os três anos de formação no ensino médio, uma série de exigências se impõem como requisitos para que a conquista de uma nova posição no mundo seja legitimada socialmente. Uma dessas exigências é a construção de uma identidade bem mais ajustada às características que definem o ser adulta. Para serem reconhecidas como “alguém” e afastar-se do estigma que as acompanha (estudantes do noturno - essa condição é lida quase como uma desonra), é imprescindível abdicar daquilo que particulariza o juvenil. Por esse ângulo, a validação social do processo formativo no ensino médio está condicionada ao reconhecimento do sujeito formado, este, precisa responder ao arquétipo do adulto ou, ao menos, deve apresentar as competências tidas como necessárias para que possa conduzir seu próprio processo de transição.

Comparação entre os grupos do diurno e noturno (Taguatinga e Ceilândia)

No âmbito da discussão desenvolvida no GD Diversidade e no GD Festa, o tema da cobrança também emergiu como um dos focos centrais de reflexão. Contudo, não encontramos indícios de uma orientação comum entre as participantes de ambos os grupos. Os segmentos discursivos destacados para a interpretação refletida não sustentam empiricamente uma afirmação nesse sentido. As problemáticas desenvolvidas na discussão de cada um não guardam semelhanças entre si. Enquanto o grupo Diversidade assume como preocupação central, a descoberta de uma carreira profissional no último ano do ensino médio, as jovens do grupo Festa concentram-se na análise das falhas e deslizes cometidos no segundo ano e que resultaram num destino indesejado: o atraso escolar.

Com relação ao tratamento do tema “cobrança”, algumas particularidades puderam ser evidenciadas:

Enquanto as jovens do GD Festa enquadram um tipo de cobrança que se manifesta no âmbito das relações familiares, as estudantes do GD Diversidade trazem para o cerne de suas elaborações as práticas de autocobrança levadas à cabo durante o terceiro ano, período em que são confrontadas com um problema típico dessa fase escolar: a antecipação de uma biografia profissional a longo prazo.

Diferentemente do grupo Diversidade que atribui um alto valor ao apoio familiar e apresenta uma postura mais aberta para a negociação e diálogo, as participantes do grupo Festa

reagem com indiferença e desprezo diante das orientações parentais que se estabelecem. Em ambos os grupos, o pai aparece como uma figura que atua, tal como a mãe, no acompanhamento da escolarização das filhas, cobrando um desempenho acadêmico de excelência.

7. PROJETOS DE FUTURO

As reflexões propostas por Leccardi (2002), acerca da construção biográfica feminina, colocam em evidência o caráter especificamente gendrado da experiência temporal vivenciada pelas mulheres na relação com o futuro. Os cursos de vida nas sociedades ocidentais contemporâneas, segundo a autora, modificaram-se substancialmente. Um dos dados mais notórios desse processo, sugere Leccardi (2002), é a tendência para a ampliação da “fase” juvenil” e o retardamento da entrada na idade adulta. No entanto, essas transformações na estrutura dos cursos de vida não se apresentam de igual maneira para homens e mulheres; existem diferenciações de gênero que precisam ser consideradas na leitura do processo. O modelo biográfico de-sincronizado¹⁹³, do qual nos fala Leccardi (2002), apresenta, por exemplo, características profundamente andrógenas.

As investigações de Leccardi (2002, p.46) que atribuem especial importância às estratégias de construção biográfica de mulheres jovens, constatam que, apesar do cenário incerto no qual se inscrevem as decisões das mulheres jovens, é possível localizar entre elas, uma grande vontade de exercer formas de controle sobre o próprio futuro. Na relação estabelecida com o futuro, as jovens que Leccardi (2002, p.44) entrevistou, apresentam como marca o que a autora chama de “subjetivismo biográfico”, isto é, elas atribuem a si próprias a responsabilidade de definir escolhas e trabalham no sentido de aperfeiçoar suas capacidades de elaborar projetos em um contexto social caracterizado por “uma difusa incerteza quanto ao devir”. Diante desse cenário

uma das estratégias compartilhadas por um bom número de mulheres jovens, de se afastar da ideia de futuro a longo prazo, implica a previsão e pausas no tempo biográfico, para concentrar em vez disso energias e capacidade de projetar na dimensão do presente ampliado, a área temporal que delimita o presente sem, no entanto, coincidir com o presente simultâneo (LECCARDI, 2002, p.47).

As considerações apresentadas pela autora, pontuam que as trajetórias vitais de *dupla presença* (LECCARDI, 2002), isto é, a participação simultânea das mulheres no mundo público e privado e que têm configurado os discursos e representações em torno de um paradigma biográfico feminino, não são mais desejáveis pelas jovens; suas projeções e perspectivas com relação ao futuro evidenciam certo distanciamento de modelos tradicionais impostos à mulher. De acordo com Leccardi (2002), a grande maioria das mulheres jovens têm rejeitado a

¹⁹³ Isto é, modelos biográficos que se distanciam de uma trajetória linear de vida. Em outras palavras: o modelo biográfico de-sincronizado rompe com os ritos canônicos de entrada na vida adulta caracterizados pela sequência: fim dos estudos, início da vida profissional, abandono da casa dos pais e casamento.

tradicional ideia de continuidade biográfica feminina, fundada na coincidência entre tempo de vida e tempo familiar. Ao contrário, pensam mais do que nunca em desfrutar do direito de eleger sua própria identidade e projeto de vida.

Este capítulo pretende refletir sobre os projetos de futuro elaborados por jovens mulheres ao final da trajetória no ensino médio. Para além de descrever os planos, metas e objetivos que se desenham em horizontes próximos e imediatos de ação, o que estará no foco analítico são os modelos (ou o modelo) que orientam os planejamentos e prognóstico elaborados nesse período.

7.1. AS JOVENS DO GD EXPECTATIVA: ESCOLA BERTHA LUTZ (DIURNO)

7.1.1. “Eu só quero entrar”

A entrevistadora inicia a passagem com um comentário informal que manifesta o interesse pelo “futuro” das jovens, propondo o debate coletivo do tema (“vamos pensar o futuro de você”). Antes que a entrevistadora pudesse introduzir a pergunta inicial, Dominique e Marta se propõem a iniciar a discussão; pensar sobre o futuro é uma prática comum no âmbito de suas experiências cotidianas (“ixi todo o dia”), vivenciada, no entanto, como um drama pessoal (“eu tenho uma crise”).

Ao retomar o turno da fala, a entrevistadora apresenta uma questão para o grupo, com o objetivo de promover entre as jovens, relatos sobre os planos após a conclusão do ensino médio (Passagem Projeto de Futuro, linhas 01 a 17):

- 01 **Y:** Meninas e: agora, (.) o futuro (.) vamos pensar no futuro de vocês
 02 **Df:** Lixi todo dia
 03 **Mf:** Leu tendo
 04 uma crise ((barulho de choro))
 05 **Y:** Eh: o que vocês pensam, em fazer (.) o quê que -cês podem falar (.) o quê -
 06 cês pensam em fazer depois de concluir o ensino médio, (.) o que vocês
 07 pretendem fazer
 08 **Cf:** Lái você já tem tipo de cara? qual é a única pessoa decidida
 09 do grupo né
 10 **Df:** Ah
 11 **TD:** é:
 12 **Df:** tipo isso
 12 **Af:** eu penso em fazer direito (2) eh:

- 32 (.) todas aquelas relações, trigonométricas eu (.) **ugh meu deus** (.) deu
 33 enjoio assim e eu não conseguia mais (.) me interessar, (.) muito (1) e aí:
 34 ((tosse)) foi quando eu percebi que realmente (1) eh: eu comecei a me
 35 apaixonar mais por (.) pela área de: ex- (.) de humanas (.) que antes? **eu não**
 36 **gostava** muito (.) agora=eu: já sou, completamente apaixonada por filosofia
 37 e sociologia também (.) história eu tô gostando mais, ainda porque eu tô
 38 entendendo muito mais porque eu tô tendo muito mais essa base de senso
 39 crítico (.) pra poder entender (.) e: e aí (.) desde, o ano passado. pra cá. (1)
 40 já é direito pronto e acabou ((batendo uma palma)) e: como eu tô, né
 41 estudando pra: °entrar na UnB° (1) eh: acaba que (1) eu tô muito ansiosa (2)
 42 eu já sou ansiosa (.) normal (.) por causa dos meus problemas e isso e aquilo
 43 mas, acaba que eu fico muito ansiosa, porque: é um curso que vai exigir
 44 muito de mim (1) eu sei disso (1) e: o que: (.) e o que também (.) cai muito
 45 (.) é em relação em conseguir entrar, conseguir ingressar, porque: eh: até:
 46 é=muita=é=muita concorrência (.) pelo ENEM (1) e: o que: é mais fácil pra
 47 eu entrar é pelo PAS e ainda, tem que ter a cota porque assim (1) é muito
 48 difícil você conseguir tirar uma nota um notão
- 49 **Nf:** Lnão amiga? você tem o seu direito a cota você
 50 tem esse direito **você vai usar** a merda? da cota (.) **tem que usar** enfim?
- 51 **Af:** eh: então eu vou usar a cota (1) mas mesmo assim eu vou tentar (.) pelo
 52 ENEM (.) mas eu acho. que é mais fácil. eu °conseguir entrar pelo PAS° (1)
 53 eh: ano, que vem eu penso já: entrar na faculdade (1) na federal (1) e: **ou**
 54 no primeiro semestre ou no segundo (1) pra mim **entrar** em um, ou outro,
 55 já -tá ótimo, (.) assim °eu só quero entrar° (1) @e@ mas, mesmo assim meus
 56 pais. falam. pra mim. se eu não conseguir isso e aquilo °mas não tem como°
 57 (.) °eu vou ficar muito triste se eu não conseguir° eu não sei, o que eu vou
 58 fazer. da minha vida. talvez eu me mate? se eu não conseguir
- 59 **Cf:** Lgarota?
- 60 **Af:** @(.).@
- 61 **TD:** @(.).@

Ainda na infância (“lá pros 10 anos”), Ariana já apresentava certa preferência por profissões relacionadas à segurança pública (“policial”; “delegada”) ou “alguma coisa nessa área” (23), isto é, que oferecesse à jovem a oportunidade de atuar em prol (“pensando no bem”) da “sociedade” (25).

Durante o ensino fundamental, Ariana começou a desenvolver habilidades no campo das exatas, demonstrando certa facilidade na aprendizagem “de todas aquelas matérias” (20) que exigiam “cálculo” (20). A experiência positiva nesse período redirecionou seu interesse

original, influenciando na decisão de seguir uma carreira profissional em que pudesse “desenvolver” (26) essa aptidão, como engenharia ou arquitetura.

Em certa altura do 2º ano, Ariana vivenciou um novo processo de reorientação (“aí eu pensei meu Deus o que eu tô fazendo da minha vida”) e passa a questionar a decisão pelo campo das exatas.

Ao reavaliar sua relação com o campo, Ariana descobre que embora seja “boa” (29) em cálculo, não é algo que realmente “ame” (30). No decorrer do 2º ano, a jovem começou a perder o interesse por matemática e “todas aquelas relações trigonométricas” (32) transformaram-se em objeto de repulsa (“ugh”). É nesse período que Ariana inicia um processo de identificação intensa com a área de humanas (“comecei a me apaixonar”), especialmente com disciplinas como filosofia, sociologia e história, em razão de ter apreendido os requisitos básicos (“base crítica”) para o processo de apropriação intelectual (“pra poder entender”) de seus conteúdos. Assim, chega a uma decisão definitiva (“pronto e acabou”) pelo curso de direito.

Retornando à sua condição atual, Ariana descreve os problemas psicológicos relacionados (“eu tô muito ansiosa”) à experiência de preparação para o vestibular (“eu tô estudando pra entrar na UnB”). A ansiedade de Ariana se traduz em práticas de antecipação da vida universitária e dos esforços que terá de empregar nesse período (“porque é um curso que vai exigir muito de mim”). A principal preocupação da jovem é “conseguir ingressar” (45) na universidade pública, já que a alta concorrência pelo ENEM torna a aprovação no curso de direito ainda mais difícil. Diante desse cenário, Ariana acredita que tem mais chances de entrar na Universidade de Brasília pelo Programa de Avaliação Seriada (PAS). Ainda que considere ingressar no ensino superior através do sistema de cotas, a jovem demonstra certa dúvida com relação à legitimidade do seu direito a elas, procurando justificar ao grupo o motivo de recorrer às ações afirmativas (“porque assim é muito difícil você conseguir tirar um notão”).

Em outras passagens, Ariana problematiza o tema da identificação racial, refletindo sobre o dilema de não se reconhecer como uma pessoa negra. Talvez por isso, Naomi interrompe Ariana para reafirmar o direito da amiga de participar do sistema de cotas (“você tem o seu direito à cota”). É subjacente na declaração, que Ariana não precisa justificar para o grupo os meios que usará para obter acesso à universidade pública. Diante do reconhecimento obtido no grupo, Ariana afirma uma posição concreta quanto ao uso de cotas (“então eu vou usar”). Mesmo consciente das dificuldades de obter aprovação concorrendo com outros candidatos à nível nacional, a jovem não descarta a realização do ENEM (“mesmo assim eu vou tentar”) como uma possibilidade.

Ariana redireciona sua narrativa, e passa a focalizar os planos efetivos vislumbrados com aproximação da conclusão do ensino médio (“ano que vem”). A jovem planeja o ingresso imediato na universidade pública (“eu penso já em entrar na federal”). O período de entrada (“no primeiro ou no segundo semestre”) não é um aspecto relevante. A preocupação central está direcionada para a aprovação factual (“eu só quero entrar”). É nesse horizonte que Ariana apoia todo um planejamento de vida (“se eu não conseguir eu não sei o que eu vou fazer da minha vida”) a ponto de desistir dela (“talvez eu me mate”) caso falhe em realizar o plano original que dá sentido ao seu futuro.

Chloe chama a atenção da amiga (“garota”), mas após as risadas de Ariana, o grupo interpreta o posicionamento da participante como um tipo de declaração exagerada. Naomi, que assume a função de distribuição dos turnos de fala, pergunta às participantes quem dará prosseguimento à discussão. Com base no arranjo das cadeiras, Marta indica que Naomi é a próxima a falar (“é tu”).

Assim como Ariana, Naomi enquadra o processo de escolha do curso que pretende realizar no ensino superior e as estratégias elaboradas para o ingresso imediato na universidade (Passagem Projeto de Futuro, linhas 62 a 91):

- 62 **Nf:** obrigada. amiga. (.) °quem é o próximo°
 63 **Mf:** tu.
 64 **Nf:** @poxa vida@ hein?
 65 **Df:** @(.).@
 66 **Nf:** eh: (1) enfim. e:u não tenho certeza. do. que. eu quero fazer. ainda (1) mas,
 67 pensando e::m relações internacionais, (1) ou línguas estrangeiras aplicadas
 68 porque eu posso aprender vários, idiomas que eu (.) **eu não tenho o que**
 69 **fazer né** (.) **aí eu quero pegar** e=e aprende:r seis? idiomas diferentes
 70 **Cf:** Lcaralho?
 71 **Nf:** aí: (1) ou então também visuais porque: eu sempre gostei muito de
 72 desenhar mas eu sou muito insegura quanto a isso porque: eh: (.) tipo o meu
 73 melhor amigo ele tipo sempre foi muito bom por causa disso eu sempre
 74 tipo: me comparei, com ele assim **eu sei tipo que não é o certo a se fazer**
 75 mas (.) eh: (.) tipo eu tô bem atrás (.) é (.) no caso (.) eh: mas aí: eu sei que:
 76 eh: pra entrar, pra visuais ((batendo uma palma)) eu não consigo agora
 77 porque: tem todo aquele negócio da prova especí:fica e tem que preparar
 78 um portfólio e eu não tenho nada pronto (.) então se fosse pra eu come-
 79 pra eu fazer visuais (.) era (.) era só tipo a partir do ano que vem (.) eh: entã:o
 80 (.) **o meu plano é** (1) ver se eu consigo passar? **pra alguma coisa** pra
 81 qualquer coisa que for? (.) pra pelos menos eu não ser tipo: (.) porque.

82 assim, já que eu vou mudar ia ficar muito (.) tipo eu ia me sentir muito mal
 83 se eu tivesse lá tipo dependendo do: deles? financeiramente (1) e: sem fazer
 84 nada (1) porque eu me senti (.) tipo (.) né, (.) °muito mal° (.) enfim, é isto (1)
 85 eh: e aí o meu objetivo é entrar pra alguma coisa e tipo: se eu entrar pra
 86 essas outras eh: matérias, ver se eu gosto (.) se eu quero realmente quero
 87 trocar de: de curso, (.) eh: **se eu não quiser?** eu tento né fazer a prova
 88 interna e (pra facilitar as coisas) e pra: pra tentar passar
 89 **Cf:** L prioriza. entrada. (.) °na
 90 faculdade°
 91 **Nf:** sim? é isso que eu tô falando eu só preci- **eu só preciso entrar** (.) mesmo
 que eu faça? mesmo se for eh: seja no curso do Márcio

Naomi não está totalmente convicta do que irá “fazer” (66), mas apresenta o interesse pelos cursos de relações internacionais e línguas estrangeiras aplicadas, justificando sua preferência com base em um projeto pessoal de se tornar poliglota (“eu quero pegar e aprender seis idiomas diferentes”).

Mais do que as exigências do processo seletivo (“tem que preparar um portfólio e eu não tenho nada”), o que parece ter direcionado sua recusa, ainda que temporária (“só a partir do ano que vem”), pelo curso de artes visuais, anteriormente considerado (“ou então também visuais”) assim como a autopercepção (“eu sou muito insegura”), construída na relação com o amigo, quanto à própria habilidade de desenhar. O conhecimento de si e de suas potencialidades artísticas (“eu tô bem atrás”) encontra respaldo nas práticas de comparação estabelecidas entre as criações do “melhor amigo” e as suas próprias (“eu sempre me comparei com ele”).

Como uma estratégia de precaução, Naomi tem como plano o ingresso imediato no ensino superior, isto é, o seu objetivo é “priorizar a entrada” na universidade, independente do curso que garanta a aprovação (“eu preciso só entrar”). Conforme narra na passagem Família, Naomi pretende se mudar da casa da mãe para morar com os amigos; estar envolvida em alguma atividade, mesmo que não remunerada, ameniza a preocupação da jovem em depender “financeiramente” (83) de outros e não demonstrar qualquer esforço de mobilização (“eu ia me sentir muito mal se eu tivesse lá tipo dependendo deles e sem fazer nada”). Caso Naomi seja aprovada para algum dos cursos mencionados (“pra essas outras matérias”), a decisão em concluí-los dependerá do nível de satisfação e gosto alcançado com a experiência de formação (“ver se eu gosto”). Diante da possibilidade contrário (“se eu não quiser”), a prova de mobilidade interna é uma alternativa considerada para a mudança de curso.

Seguindo a ordem das cadeiras, Marta assume o turno da fala (Passagem Projeto de Futuro, linhas 92 a 101):

92 **Mf:** eu queri- eu quero, fazer psicologia (1) porque: eu acho que=é: uma
 93 profissão que eu admi- admiro? muito e que eu tenho aptidão, pra fazer (1)
 94 e porque eu acho que: que é o que eu me dou melhor sabe (1) assim, é
 95 porque eu não sou boa em nada (.) mas em eu acho? que talvez eu tenha
 96 dom, pra isso (1) eu vou ficar muito (.) eu sou uma pessoa muito inconstante
 97 (.) então, eu mudo muito de=de=de opinião rápido, (.) eu (1) eu nunca
 98 termino nada na @minha vida@ eu sempre começo **estar terminando o**
 99 **ensino médio** é uma coisa que tipo (1) eu me admiro? que -tá fazendo
 100 porque eu começo uma coisa (.) mas eu nunca? termino (.) eu já comecei a
 101 fazer aula de tanta coisa na minha vida e

Marta pretende cursar psicologia no ensino superior e justifica sua escolha com base em dois critérios: a admiração pela profissão (“é uma profissão que eu admiro muito”) e na crença de que possui o dom ou “aptidão” (93) para exercê-la (“talvez eu tenha um dom pra isso”). Quando se compara com as demais participantes que antecederam sua vez na fala e que apresentam tanto facilidades em determinadas matérias na escola, como habilidades artísticas fundamentando suas decisões de futuro, Marta não consegue localizar em si mesma qualidades pessoais que possam ser tomadas como parâmetro para a escolha (“eu não sou boa em nada”). Nesse sentido, a decisão em seguir a carreira como psicóloga se respalda em suposições (“porque eu acho”) com relação a uma predisposição potencial para a prática do ofício (“é o que eu me dou melhor sabe”).

A jovem destaca traços de sua personalidade e *modus operandi* (“eu nunca termino nada na minha vida”), como a inconstância, com a intenção de reafirmar a seriedade da escolha tomada. Por acreditar possuir um “dom” (96), Marta orienta-se por segui-lo, embora sua trajetória de vida indique que todos os planos que ela se propôs a realizar foram alterados no meio caminho (“eu começo uma coisa e nunca termino”). Embora mencione fatos que racionalmente comprovam o caráter inconcluso e vacilante de seus projetos, o término do ensino médio, um acontecimento que provoca admiração devido ao seu histórico de desistências em outras áreas da vida, instaura uma nova perspectiva para Marta.

Sobrepondo-se ao discurso de Marta, Naomi pede à jovem para fazer “uma intervenção” (102). Diante do sinal positivo da colega (“hã”), Naomi se posiciona contrária a ideia defendida por Marta de que o exercício de qualquer profissão dependa de um dom (“eu acho que não tem esse negócio de ter dom”) – (Passagem Projeto de Futuro, linhas 102 a 139):

102 **Nf:** °Marta eu posso fazer uma intervenção°

- 103 **Mf:** hã.
- 104 **Nf:** eu acho que não tem esse negócio, de ter dom? pra as coisas
- 105 **Mf:** ↳eu acho que tem
- 106 **Nf:** porque: (.) **porque:** de qualquer forma você: gostando ou não você: (.) tipo
- 107 como você te:m eh: tipo certeza que você tem dom pra alguma coisa
- 108 entendeu. tipo: (1) porque, por exemplo eh: eu ouço muito isso porque, eu
- 109 gosto de desenhar e tal tipo (.) **não existe dom pra**
- 110 **Mf:** ↳você tem dom pra
- 111 Desenho
- 112 **Nf:** você não vai ter dom pra desenhar
- 113 **Mf:** ↳você tem dom pra desenho mas, você
- 114 exercita esse dom é algo que se você não tem um dom se você não exercita,
- 115 isso vai ficar morto
- 116 **Nf:** sim? mas no caso da psicologia você:
- 117 **Mf:** ↳eu acho que eu tenho dom pra ser psicóloga
- 118 eu tenho dom pra ouvir as pessoas (.) eu tenho dom
- 119 **Nf:** ↳não eu acho
- 120 **Df:** ↳eu acho que esse dom
- 121 é tipo assim, (.) se eu fizer uma aula de desenho (.) eu vou conseguir
- 122 desenhar mas
- 123 **Mf:** ↳não mas agora é se eu fizer uma aula de desenho eu vou aprender
- 124 mas isso é uma coisa que nasce com você
- 125 **Nf:** ↳mas você: ↳mas de qualquer forma (.) eu não
- 126 ach- eu não acredito que nasce nada com você
- 127 **Mf:** ↳eu acho (.) eu acredito muito nisso (.)
- 128 muito. mesmo.
- 129 **Nf:** ↳porque: tudo você aprende? mesmo que você não seja nã:o
- 130 esteja sentado
- 131 **Mf:** ↳você já tentou me ensinar a desenhar alguma? olha Naomi
- 132 **Nf:** Nf: mesmo que você não esteja sentado numa cadeira tentando aprender
- 133 **você vai aprender de uma forma ou de outra?** tipo? você não aprende só
- 134 dentro da escola (1) entendeu
- 135 **Mf:** sim.
- 136 **Nf:** ↳mas assim (.) bom eu é isso
- 137 **Mf:** ↳ bom eu ainda acho que é dom e eu tenho aptidão, pra
- 138 isso (.) que eu tenho uma (.) uma facilidade maior pra isso (.) e
- 139 é muito o que eu quero fazer desde o meu: (.) desde que eu entrei no nono
- 139 ano (.) eu super quero fazer isso

Segundo Naomi, o dom para exercer determinada profissão não é objeto de conhecimento direto e auto evidente. Não há uma forma legítima de comprovar a sua existência (“como você tem tipo certeza”). Em oposição à Marta, para quem o dom é uma qualidade inata (“se você não exercita isso fica morto”), “uma coisa que nasce” (124) com o indivíduo, Naomi defende como tese que as habilidades necessárias para seguir a carreira como psicóloga ou “conseguir desenhar” (121) são construídas através de um processo de aprendizagem (“eu não acho nada que nasce com você) que não requer qualquer aptidão congênita como exigência (“você vai aprender de uma forma ou de outra”).

Marta nega decididamente a proposição de Naomi (“você já tentou me ensinar a desenhar”), apoiando-se, ainda que de forma implícita, na sua teoria do dom. Apesar dos argumentos apresentados pela colega, Marta segue acreditando que tem “aptidão” (93) para seguir a carreira de psicóloga.

O grupo prossegue com a discussão e Marta indica Dominique como a próxima participante a tomar o turno da fala (Passagem Projeto de Futuro, linhas 146 a 170):

- 146 **Mf:** vai lá Dominique
- 147 **Df:** eh: eu: eu acho que era igual a Ariana eu por ser boa assim em exatas no
- 148 início eu queria fazer arquitetura mas também porque eu amo miniatura
- 149 meu sonho era ter a casa da Barbie? °algum dia° eu sempre amava
- 150 **Mf:** L_{nossa} sim
- 151 **Df:** fazer maquete era nossa, não eu vou fazer arquitetura né pra mexer com
- 152 essas coisas (.) aí: depois tipo vendo: isso e tals eh: falaram pra eu fazer
- 153 depois eh: depois de arquitetura aí engenharia porque -tá ligado não sei o
- 154 quê ganha mais dinheiro não sei o quê colocaram isso na minha cabeça eu
- 155 falei ah vou fazer engenharia então né arquitetura engenharia não sei mas
- 156 depois eu vi que não era o que eu queria que eu ia gostar de fazer o resto
- 157 da minha vida aí: tipo: eu comecei a pesquisar eu conheci um amigo que
- 158 que:r fazer medicina também e: aí eu comecei a ver que: tipo o que eu gosto
- 159 mesmo e de: dessa área e aí agora eu quero fazer medicina mais
- 160 precisamente na área de °cardiologia° **se eu conseguir** vou ser cardio
- 161 Cirurgiã
- 162 **Nf:** °nossa°
- 163 **Df:** @(.)@
- 164 **Jf:** °muito futuro°
- 165 **Df:** porque eu acho muito top eu
- 166 **Mf:** L_{ela já -tá tipo **super hiper focada** no que ela quer}
- 167 **Df:** L_{@(.)@}

- 177 **Nf:** L nossa isso era um saco no começo do ano
- 178 **Cf:** Lsim
- 179 **Nf:** a: a: nossa, senhora (as brigas) que a gente teve por causa disso tipo:
- 180 **Cf:** La gente teve muita
- 181 discussão por causa disso
- 182 **Nf:** Chloe? mas você não pode falar assim ((batendo as mãos umas nas outras))
- 183 das outras faculdades não é porque não é UnB que: vai ser necessariamente
- 184 ruim não vai
- 185 **Cf:** L**mas eu não quero ainda outra faculdade** (.) eu quero a UnB?
- 186 eu só não quero mais o mesmo curso eu ficava louca? tipo se eu não passar
- 187 agora, (.) eu nunca mais vou passar na minha vida porque os meus pais estão
- 188 esperando muito de mim (.) meu pai não vai aceitar que=eu que=eu fique
- 189 sem fazer meu pai -tá até desanimado com isso de UnB por causa dos
- 190 projetos das (reitorias) e tal enfim (.) aí eu ficava toda preocupada porque
- 191 eu queria psicologia e psicologia cada vez mais quanto mais eu conhecia
- 192 gente mais gente queria psicologia e que era um curso muito concorrido que
- 193 a nota de corte era muito alta que eu não tinha nota muito boa que minha
- 194 redação era ruim aí ficava louca louca louca louca louca (1) **aí um belo dia**
- 195 eu pensei (1) °eu não quero psicologia° (.) por que (.) minha grande paixão
- 196 por psicologia foi porque atra- foi através da psicologia que: eu: me: preveni:
- 197 de muita (.) coisa (.) tipo porque eu consegui me conhecer melhor (.) e: eu
- 198 consigo conhecer as pessoas melhor tipo entender melhor as pessoas (.) eu
- 199 consigo melhorar as conversas que eu tenho (.) eu=eu lembro da minha
- 200 psicóloga as coisas que ela me fala pra acalmar a minha ansiedade (.) coisa
- 201 que eu tenho que pensar coisas que eu tenho que priorizar coisas que eu
- 202 tenho que ter empatia pelas outras pessoas então isso me (.) mudou
- 203 totalmente (.) mas o meu interesse, por psicologia era pela minha vontade
- 204 de me conhecer e me aceitar (.) não era (.) é porque eu=eu sei que no
- 205 momento em que eu encontrar uma pessoa que vai ter um problema muito
- 206 difícil **e eu tiver** de mãos atadas (.) eu não vou (.) lidar bem com aquilo é tipo
- 207 uma coisa minha (.) mesmo que eu estude pra melhorar esse meu lado não
- 208 sei o quê eu não vou conseguir me sentir sem conseguir sem fazer nada (.)
- 209 ficar sem fazer nada pela pessoa e: também tem o negócio de que psicologia
- 210 é uma ciência completamente liberal, (.) então se a pessoa chega pra mim e
- 211 fala -cê -tá se cortando (.) eu não posso falar, pare de se cortar (.) eu tenho
- 212 que falar ah vamos conversar (.) pra você ver o que é que faz
- 213 **Mf:** La Chloe -cê tá maluca
- 214 **Menina**
- 215 **Cf:** Lxatamente
- 216 **Mf:** pega essa navalha e enfia no cu não é pra se cortar

- 217 **Cf:** L_{não} L_{eu não ia falar assim}
- 218 **Mf:** Mentira
- 219 **Cf:** mas eu ia ficar muito preocupada (1) e: é uma responsabilidade muito
- 220 grande você ficar responsável pelo psicólogo de alguém que já tem (1) pelo
- 221 psicológico de alguém (.) que já te:m tendências suicidas e tal (.) então ser-
- 222 eu iria me envolver em casos muito pesados e me sentir de mãos atadas (.)
- 223 e ter que aceitar (.) que a pessoa -tá passando por aquilo e eu não posso
- 224 fazer nada, e que eu não posso proibir ela de fazer coisas que tão
- 225 machucando ela porque nem ela escolhe fazer aquilo e: tem um longo,
- 226 processo até: eu consegui conversar com ela pra ela entender qual é essa
- 227 vontade que ela tem de se mutilar e de se livrar das coisas ia ser muito
- 228 doloroso pra mim (.) então eu nã:o nasci pra psicologia (.) eh: aí eu pensei
- 229 em assistência social (1) só que assistência social (1) é muito mais pesado (.)
- 230 porque são pessoas que elas já não têm o negócio de: recorrer? (1) a=a
- 231 coisa (.) foi, alguém? que chamou pra: elas né
- 232 **Jf:** L_{como assim°}
- 233 **Cf:** tipo: assistente social (.) sabe: o: (1) você chama, (.) uma assistente social (.)
- 234 a pessoa não chama (1) **é que nem polícia**
- 235 **Jf:** L_{sim=sim}
- 236 **Cf:** chamam? pra (.) chamam a polícia pra alguém (.) não é a pessoa que chama
- 237 a polícia na=na no caso (.) e: a assistente social já são casos mais recorrentes,
- 238 então se eu chego, pra uma criança de oito anos e eu sei que ela foi abusada,
- 239 (.) ou até mais nova, ou então vou ter que lidar com casos assim, (.) eu ia
- 240 ficar completamente desestruturada? porque é uma coisa que eu não
- 241 consigo (.) lidar então, tudo o que vai mexer muito com o meu psicológico
- 242 (.) que eu vou ter muita responsabilidade sobre a vida de alguém (.) eu já:
- 243 percebi que não é: muito a minha área, (1) aí, agora eu quero: faze:r relações
- 244 internacionais (.) por causa que eu me senti bem defen- tipo, a Jessica mi-
- 245 uma das minhas melhores amiga (.) disse que ela me vê bem e:m ciên- em
- 246 ciências sociais não (1) em relações internacionais porque eu tenho muito
- 237 isso de defender os meus pontos (1) e: de representar, de ter aquele negócio
- 238 (.) de liderança? entre aspas mesmo não sendo um negócio que eu quero
- 239 forçar as outras pessoas a fazer (.) ma:s sobre: de fato querer representar
- 240 (1) e: **ela acha** que eu fui uma @boa representante@ (.) não que isso seja
- 241 uma base né mas, ela disse que eu faço isso bem (1) e eu tenho participado
- 242 muito de simulações (.) do modelo da ONU **e é** o que me interessa muito
- 243 porque eu não vou -tá ajudando só casos específicos como eu posso -tá
- 244 ajudando **todo o meu país?** ou todo sei lá, a empresa que eu vou -tá
- 245 representando (.) eu posso voltar isso pra área de educação, **ou** da área das
- 246 mulheres (.) eu (.) almejo? muito a ONU por mais que seja **uma das coisas**

247 @**mais difíceis**@ de você conseguir **na sua vida** (.) não sei se eu consigo ma:s
 248 né: °tamo aí tentando° ou tem o instituto Rio Branco também, (2) **aí** eu tô:
 249 entre: eh: relações internacionais ciências sociais porque, eu gosto muito da
 250 área então eu faria mesmo pra entrar na faculdade e depois eu me decidia
 251 (.) porque eu já me sinto muito pressionada porque já mudei de curso, em
 252 dois meses **ou**: línguas estrangeiras aplicadas porque: eu o rolê de você ser
 253 di- de você ser diplomata é você fazer uma prova (.) e o curso de línguas
 254 estrangeiras aplicadas (1) **ele?** trabalha muito melhor o conteúdo que você
 255 vai ter que fazer pra essa prova (1) do que: o: as relações internacionais

Desde o ensino fundamental, Chloe planejava escolher o curso de psicologia no vestibular (“eu passei cinco anos da minha vida querendo psicologia”). Inicialmente, Chloe não explora os motivos que a levaram a optar pela troca de carreira, mas as informações fornecidas pela estudante até o momento, sugerem se tratar de uma decisão recente (“até dois meses atrás”).

No “começo do ano” (177), a radicalidade de seu posicionamento (“cara eu vou me matar se eu não passar na UnB”) gerou certo mal-estar (“as brigas que a gente teve por causa disso”) entre Chloe e seu grupo de amigos na escola que procuravam mostrar para a jovem outras possibilidades para além da “UnB” (175) (“você tem que abrir seu leque”); instituições privadas de ensino que não necessariamente são ruins. Apesar das “muitas discussões” (181) desenroladas no cotidiano, Chloe não alterou a sua escolha inicial (e única) pela Universidade de Brasília (“eu não quero outra ainda outra faculdade (.) eu quero a UnB”).

O período que antecedeu o ingresso de Chloe no terceiro ano - momento em que a jovem decidiu mudar sua opção de curso, foi marcado por uma excessiva autocobrança (“eu ficava louca”) e preocupação em não conseguir responder às expectativas dos pais (“os meus pais esperam muito de mim”) quanto ao futuro da filha (“meu pai não vai aceitar que eu fique sem fazer”). O contato com outras pessoas que também “queriam psicologia”, a constatação da alta concorrência somada ao baixo desempenho nas provas do vestibular (“eu não tinha uma nota boa que minha redação era ruim”) foram fatores que elevaram à uma altitude máxima o seu sentimento de desespero (“eu ficava muito louca louca louca”).

Com o passar do tempo, Chloe descobre que a sua “grande paixão” (195) por psicologia tinha um fundo vivencial (“o meu interesse por psicologia era pela minha vontade de me conhecer e me aceitar”). O acompanhamento psicológico recebido durante a adolescência¹⁹⁴ - período em que cursava o fundamental, trouxe resultados benéficos (“através da psicologia eu

¹⁹⁴ Essa informação de fundo é inserida pela jovem na passagem Família.

me preveni de muita coisa”) no modo como Chloe passou a se relacionar com ela mesma (“eu consegui me conhecer melhor”) e com os outros (“eu consigo conhecer as pessoas melhor”).

No entanto, a antecipação da prática profissional revelou para a jovem que, talvez, não fosse capaz de lidar com casos concretos sem interferir diretamente (pessoalmente) na resolução dos problemas que chegassem até ela. Pelo próprio caráter da profissão (“é uma ciência completamente liberal”), Chloe não conseguiria proceder com um atendimento que traduzisse a sua opinião pessoal sobre o caso (“eu não posso falar pare de se cortar”), mas seria obrigada a seguir os protocolos recomendados na área (“eu tenho que falar vamos conversar”). Segundo a jovem, nem mesmo a formação à nível superior lograria “mudar” (207) um traço característico de sua personalidade (“esse meu lado”).

Marta, encenando uma possível situação de atendimento, valida a proposição de Chloe sobre a não adequação de sua personalidade com a prática da profissão (213 a 218). Embora a jovem não concorde com a representação exagerada da colega (“eu não ia falar assim”), a preocupação que originou a sua recusa pela carreira (“eu não nasci pra psicologia”¹⁹⁵) está no fato de ser responsabilizada “pelo psicológico de alguém” (220) e não poder elaborar ações de intervenção imediatas para a resolução do problema (“eu não posso fazer nada eu não posso proibir ela de fazer coisas”), devido às características do tratamento (“tem um longo processo até: eu consegui conversar com ela”). Outra possibilidade de carreira cogitada no horizonte de escolhas de Chloe foi o curso de assistência social. Novamente a orientação de evitar situações de responsabilidade extrema mobilizou a renúncia pela profissão, ainda que demonstre um conhecimento aprofundado da área, tal como a sua interação com Jade documenta.

No contato diário com a “melhor amiga” (235) e a boa avaliação obtida com o seu desempenho como representante de sala (“ela acha que eu fui uma boa representante”), Chloe descobriu uma série de características (“eu tenho muito isso de defender os meus pontos”) e qualidades (“de representar, de ter aquele negócio de liderança”) que se adequariam aos requisitos necessários para cursar relações internacionais. A experiência adquirida com projetos em organizações intergovernamentais (“eu tenho participado muito de simulações (.) do modelo da ONU”), auxiliou Chloe na definição de seus interesses e possíveis áreas de atuação: “eu posso voltar isso pra área da educação ou pra área das mulheres”.

Uma das metas da jovem após a formação no ensino superior é conquistar uma vaga para trabalhar na Organização das Nações Unidas (ONU), ainda que segundo Chloe, “essa seja uma das coisas mais difíceis de se conseguir”(246). Além disso, o Instituto Rio Branco também

¹⁹⁵ Chloe valida a teoria do dom proposta por Marta.

é considerado pela estudante como um possível local de trabalho, uma vez que pretende realizar a prova para a diplomacia.

Chloe apresenta a mesma estratégia de precaução localizada no discurso de Naomi: priorizar o ingresso na universidade pública e, só posteriormente, decidir sobre a escolha de um curso (“eu faria mesmo pra entrar na faculdade e depois me decidia”). No caso da jovem, a estratégia funciona como uma forma de lidar com o problema da pressão (“porque eu já me sinto muito pressionada”), já que por “dois meses” (252) transitou entre cursos diversos e não optou por nenhum. Ao final de seu relato, Chloe deixa em aberto a possibilidade de cursar línguas estrangeiras aplicadas, escolha justificada pelo fato de a grade curricular do curso prepará-la melhor para a prova de acesso à carreira da diplomacia.

Após a fala de Cecília, Jade se posiciona diante do grupo indicando ser a próxima a se manifestar (Passagem Projeto de Futuro, linhas 256 a 281):

- 256 **Jf:** e é isto. e eu vou falar agora (.) -tá @(.).@
- 257 **Df:** @(.).@
- 258 **Cf:** achava que você já tinha falado (.) que eu atrasei¹⁹⁶
- 259 **Jf:** L não é que: (2) enfim, hã: eu quero fazer:
- 260 psicologia, porque: (2) hã: **eu já sofri assédio** (1) e aí: eu fui no fórum e aí
- 261 teve uma psicóloga, ela me acompanhou, e **aí** depois disso eu tipo me
- 262 inspirei a ela, (1) e aí, com isso eh: como eu tive: esse **trauma** (.) naquela
- 263 época e aí: me botaram? nu=numa psicóloga? e aí depois? disso: depois
- 264 °que me botaram° eh: eu fui dia- diagnosticada que eu tinha **TDH** (.) °TDH°
- 265 (.) é. (.) e aí: -tá eu fiquei fazendo um processo de psicologia e aí, depois eu
- 266 falei °mãe eu acho que eu vou ser psicóloga° (1) aí eu fiquei, com isso desde
- 267 pequena tipo ((estalando os dedos)) °desde o quinto ano° (1) e aí: depois
- 268 disso (.) aí fiquei até hoje, (.) e aí eu quero fazer psicologia, e depois, fazer o
- 269 vestibular (1) **pra entrar na polícia civil** e: focar na carreira de psicóloga pra
- 270 ajudar outras pessoas que: por exemplo eh: que tão passando por: sei lá,
- 271 por: (1) por exemplo uma **criança** (.) °que sofreu assédio° igualzinho eu (.)
- 272 enfim (.) essas coisas e aí: estamos esperando até hoje (1) e é isto
- 273 **Mf:** °eu acho que°
- 274 **Jf:** Le se não der certo eu acho que vou entrar em moda (.) entrar
- 275 na internet nessas coisas
- 276 **Nf:** Lchique
- 277 Lchique

¹⁹⁶ No momento em que as jovens iniciaram o bloco projeto de futuro, Chloe pediu para se retirar da sala, pois precisava entregar uma atividade ao professor de Sociologia. A jovem indaga as colegas sobre a presença do professor na escola e Jade responde que o docente ainda estava no prédio, recomendando que a amiga entregasse o trabalho para não “perder ponto”.

- 278 **Jf:** na=na no aplicativo e pá e tals (.) Instagram
 279 **Df:** você fez o PAS
 280 **Jf:** fiz. não. (.) °vou tentar com a nota do ENEM°
 281 **Nf:** próxima pergunta°

Ao reconstruir parte de sua infância, Jade narra dois acontecimentos que inspiraram a decisão pelo curso de psicologia: **a)** o abuso sexual¹⁹⁷ sofrido quando criança e **b)** o momento em que foi diagnosticada com TDH. Durante o ensino fundamental (“desde o quinto ano”), Jade iniciou o acompanhamento psicológico (“eu fiquei fazendo um processo de psicologia”). A experiência positiva com sua psicóloga, uma figura de relevância nesse período, despertou na jovem o desejo pelo ofício, comunicando a mãe o interesse pela profissão (“mãe eu acho que vou ser psicóloga”). Mesmo com o passar do tempo, a pretensão da jovem não foi alterada e “ainda hoje” (267) o plano de cursar psicologia é parte central de seu projeto de vida. Após concluir a formação na área, Jade pensa em prestar o concurso para a polícia civil - que a jovem nomeia de vestibular, e “focar” (269) na carreira como psicóloga criminal, atendendo crianças vítimas de abuso. Caso não consiga concretizar esse projeto, Jade pensa “entrar na internet” (275) (“no aplicativo e pá e tals (.) Instagram”) dando dicas de “moda” (274), provavelmente, como influencer digital. Ao final de seu relato, a jovem é questionada por Dominique sobre a realização do PAS, talvez, buscando averiguar quais ações já estão sendo empreendidas por Jade na busca de sua aprovação. A jovem responde que não participou do processo seletivo mencionado e que irá recorrer à “nota do ENEM” (280) para tentar o ingresso na universidade.

7.2. AS JOVENS DO GD DIVERSIDADE: ESCOLA NÍSIA FLORESTA (DIURNO)

7.2.1. O concurso público como um desejo autêntico

A entrevistadora pergunta às jovens do GD Diversidade o que elas pretendem “fazer” após a conclusão do ensino médio. A questão introduzida objetivava conhecer os possíveis planos de futuro formulados em concomitância com a conclusão do ensino médio (Passagem Projeto de Futuro, linhas 01 a 08):

¹⁹⁷ Em sua narração, Jade menciona a palavra “assédio” para se referir ao abuso sexual sofrido por um vizinho quando tinha 9 anos. O relato dessa experiência foi inserido na passagem Feminismo. Esse é um tema delicado para Jade, talvez por isso a jovem utilize a palavra acima para amenizar o problema vivenciado, devido ao constrangimento que sente ao falar dele.

- 01 **Y:** Meninas eh: o que vocês pensam em fazer quando saírem do ensino médio (.)
quando concluírem o ensino médio
- 02 **Vf:** \perp faculdade
- 03 **Ff:** é
- 04 **Df:** a faculdade
- 05 **Mf:** \perp a faculdade
- 06 **Jf:** a faculdade
- 07 **Vf:** eu não tenho (.) eu não tenho outro plano
- 08 **Jf:** \perp eu quero formar e trabalhar

Com exceção de Eleanor, todas as estudantes propõem o ingresso na educação superior - nomeada pelo grupo de “faculdade”, como um plano imediato e subsequente ao término do ensino médio. A troca de turnos paralela, nos permite afirmar que existe um nível de concordância com relação a um objetivo comum no quadro de projeções das jovens.

O esclarecimento de Vanessa (07) sugere a entrada em uma instituição de nível superior como a única possibilidade imaginada pela jovem no horizonte de seus projetos futuros. Não há “outro plano” (07) que possa ser mencionado no momento, ao menos não com tanta certeza e convicção, conforme indica a rapidez com que Vanessa elabora sua resposta (02).

Na complementação de sua própria fala (08), Jaqueline insere um aspecto inteiramente novo no contexto da perspectiva indicada pelo grupo: o desejo (“eu quero”) de incluir o trabalho em seu campo imediato de ação. No entanto, ainda não sabemos com clareza se a jovem pretende “trabalhar” (08) após a conclusão do ensino médio ou da “faculdade”. Isto é, não podemos estabelecer, pelo menos por ora, uma interpretação precisa a respeito do termo “formar” (08) e ao que ele se refere. Ainda assim, se “formar” aparece como uma meta traçada por Jaqueline, bem como para as demais participantes do grupo.

Eleanor toma novamente o turno da fala para introduzir o tema do concurso público (Passagem Projeto de Futuro, linhas 09 a 16):

- 09 **Ef:** eu tô pensando tipo eu tô pensando em fazer concurso agora
- 10 **Vf:** aham (.) eu também
- 11 **Ef:** vai abrir o do IBGE gente muito bom
- 12 **Mf:** \perp tem do BRT também
- 13 **Vf:** alguém manda o link do BRT pelo amor de deus
- 14 **Bf:** \perp eu queria muito fazer concurso
- 15 **Mf:** eu vi o edital no:
- 16 **Vf:** \perp manda hoje pra mim

Existe uma sugestão implícita na elaboração apresentada por Eleanor: a inserção do “concurso” (09) público em seus planos pós ensino médio foi uma decisão recente (“agora”). Percebe-se que a ponderação em curso (“eu tô pensando”) quanto à possibilidade de realizar (“fazer”) um processo seletivo dessa natureza ocorre paralelamente à formação no último ano dessa etapa. A reconstrução da fala de Eleanor nos permite afirmar que havia um plano inicialmente considerado pela estudante, mas que foi substituído ou alterado em função de circunstâncias que são desconhecidas, devido ao pouco detalhamento de seu relato.

Nesse segundo movimento discursivo, Vanessa desenvolve uma reorientação para se ajustar ao sistema de relevância delineado pelo grupo a partir da fala de Eleanor. A decisão de colega (“fazer concurso”) é ratificada (“aham”) por Vanessa, que passa a inserir (“eu também”) a realização de um concurso público em seu horizonte de escolhas¹⁹⁸. Como veremos mais adiante, a jovem não anula a orientação inicial de ingresso imediato no ensino superior, mas acrescenta novos elementos (metas) na construção de seu projeto.

A interação desenvolvida pelo grupo a partir da linha 12, caracterizada pelo acréscimo contínuo de informações sobre a publicação de editais voltados para inscrição em processos seletivos de concursos públicos, evidencia a mobilização das jovens na busca de certames (“alguém manda o link”) cuja a realização coincida com o período de finalização do ensino médio.

O grupo prossegue com a discussão sobre concurso público e as implicações que uma possível aprovação acarretará na organização da vida enquanto estudantes universitárias (Passagem Projeto de Futuro, linhas 17 a 35):

- 17 **Bf:** eu queria fazer muito concurso mas querendo ou não como eu quero
 18 medicina acaba que: desvia, um pouco do que eu quero entendeu, se eu quero
 19 realmente fazer medicina eu tenho que ter aquele foco (1) então só não faço
 20 concurso por isso apesar de eu querer bastante fazer
 21 **Jf:** ↳ eu pretendo estudar e trabalhar também
 22 **Vf:** vou fazer concurso (1) qualquer coisa; se eu passar no concurso eu pego
 23 o noturno (.) né
 24 **Bf:** e também tem aquele negócio de eu não morar em Brasília
 25 **Df:** ↳ eu tenho que perguntar pra
 26 minha mãe
 27 **Ef:** ↳ cara eu quero aquele

¹⁹⁸ O leitor perceberá que esse horizonte é expandido/elucidado à medida que a discussão prossegue.

- 28 **Bf:** então eu não posso fazer
 29 **Jf:** L-eu quero fazer mas eu tenho que ver o resultado da SEDEST¹⁹⁹
 30 primeiro
 31 **Ef:** aquele: eu quero aquele negócio da faculdade o dia inteiro pelo menos um
 32 semestre pra ver como é que é (.) porque cara, dizem, que=é: uma coisa muito
 33 louca você passa o dia inteiro na faculdade você conhece gente diferente e de
 34 noite não (.) de noite a galera realmente eh: que trabalha de dia, (.) chega na
 35 faculdade já cansado faculdade de noite (3)

Em sua elaboração, Britany explica para o grupo os motivos que a fizeram rejeitar um desejo autêntico (“eu queria muito”) envolvendo a realização de concursos públicos. A opção por um curso altamente concorrido no vestibular (“medicina”) requer, inevitavelmente (“querendo ou não”), a concentração exclusiva de esforços (“ter aquele foco”) na aprendizagem dos conteúdos que serão exigidos na prova do vestibular. Optar por um concurso e considerá-lo enquanto possibilidade simultânea de escolha, significa o “desvio” (18) ou a postergação do início de uma carreira profissional “realmente” (19) almejada²⁰⁰.

Novamente, Jaqueline reafirma a posição assumida quanto à questão do trabalho (21), no entanto, as circunstâncias a partir das quais seu relato acontece - concomitante ao final da fala de Britany acerca do desejo pelo curso de medicina, nos permite inferir que a atuação no mercado de trabalho pretende ser conciliada com o período de estudos na universidade. O termo “formar” (8) inicialmente mencionado pela estudante, se refere, nesse caso, à formação no ensino médio.

Embora anteriormente não tenha se manifestado quanto à orientação expressa pelas demais colegas, a conquista de uma vaga no concurso público também é uma meta considerada (“eu quero fazer”) por Jaqueline e já posta em prática pela estudante, tendo em vista à sua afirmação sobre estar aguardando o “resultado” do certame realizado para um órgão público (“tenho que ver o resultado da SEDEST”).

Nessa altura da discussão, a realização de um concurso público apresenta-se como uma decisão definitiva nos planos de Vanessa (“é, vou fazer concurso”). No relato da jovem é possível localizar a antecipação/estimativa de um estado de coisas que, se concretizado, terá inferências nas escolhas tomadas durante o percurso na educação superior (“se eu passar eu pego o noturno”). A “faculdade”, outrora tida como o único “plano”, é deslocada para uma

¹⁹⁹ Secretaria de Desenvolvimento Social do Distrito Federal.

²⁰⁰ Na linha 24, Britany afirma que “também tem aquele negócio de eu não morar em Brasília”. Embora não tenha desenvolvido a informação nesta passagem, na discussão do tema família, Britany relata que “trabalhar como médica fora do Brasil” é uma de suas metas de futuro, mas a mãe se opõe veementemente à mudança da filha.

esfera de relevância secundária. Nota-se que a configuração das escolhas feitas nessa etapa, como o turno no qual irá se matricular (“eu pego o noturno”), está subordinada às consequências resultantes da aprovação no concurso.

De maneira conjunta, Jaqueline e Vanessa propõem o seguinte conteúdo de orientação: não há problema em conciliar o período de estudos na “faculdade” com a atuação no mercado de trabalho. A organização da vida estudantil em nível superior é mais flexível, podendo ser alterada caso o regime de trabalho de uma recém concursada não permita a dedicação integral às tarefas universitárias²⁰¹.

Eleanor se opõe à proposição elaborada por Jaqueline e Vanessa. O discurso da jovem se baseia na concepção de que ser universitária significa “passar o dia inteiro na faculdade” (33) dedicando-se exclusivamente às atividades do curso escolhido (‘aquele negócio’). O ingresso imediato no mercado de trabalho e a consequente conciliação deste com os estudos nesse nível, obstaculiza (“e de noite não”) a aquisição de uma experiência universitária autêntica (“a galera realmente eh: que trabalha de dia chega na faculdade já cansado”).²⁰²

A jovem está claramente orientada pelo desejo de conhecer (“ver como é que é”) um estilo de vida estudantil que se pressupõe inédito em sua trajetória, ainda que ela mesma estabeleça um prazo limite para essa experimentação (“um semestre”).²⁰³ A experiência universitária e sua vivência plena, tal como plasmada nas representações de conhecidos (“dizem que é uma coisa muito louca”) são objetos de curiosidade sob os quais recaem expectativas elevadas - o tom de empolgação empregado por Eleanor em seu relato, documenta que essa nova forma de experimentar o tempo como estudante é perspectivada positivamente.

A passagem termina com referências opostas. O grupo não chega à uma síntese dos diferentes conteúdos de orientação desenvolvidos durante a discussão. No caso do GD Diversidade foi possível localizar incongruência na maneira como o grupo enquadra o tratamento do tema. Nesse sentido, duas orientações distintas emergiram com relação aos planos construídos para o pós ensino médio:

²⁰¹ Em clara divergência com o discurso das colegas, Dani não formula qualquer posicionamento com respeito ao tema. As decisões da jovem parecem estar profundamente atreladas ao ponto de vista/parecer da mãe; é necessário consultá-la (‘vou perguntar pra minha mãe’) até quando se precisa responder ou opinar em situações informais de conversa.

²⁰² O cansaço do trabalhador é um argumento utilizado por Eleanor para se opor à proposição de Jaqueline e Vanessa. Segundo a jovem, a “galera” que cursa o ensino superior no turno da noite é privada dessa experiência autêntica porque, ao final do dia, não teria a disposição necessária para vivenciá-la.

²⁰³ Eleanor não descarta o concurso público como uma meta. O cálculo (e o estabelecimento) de um período para essa experimentação nos mostra que não há qualquer interesse em alongar no tempo a vivência desse estilo de vida sob o qual se tem curiosidade.

- a) Iniciar uma trajetória no mercado de trabalho através de concurso público e adequar a experiência universitária às condições da ocupação pretendida;
- b) Dedicção exclusiva à experiência universitária, ainda que por um período curto de tempo.

Como observado, na passagem projeto de futuro não houve um engajamento notório entre as estudantes do GD Diversidade no desenvolvimento da discussão. Conforme mencionado nas notas referentes à realização do último encontro com o grupo, o sinal de saída desconcentrou as jovens que decidiram fornecer respostas curtas e pouco elaboradas sobre seus planos de futuro.

Ainda assim, foi possível localizar metas e objetivos comuns à todas as estudantes. O espaço de discussão no grupo, possibilitou às jovens não somente a avaliação das opções que têm à mão, como também a oportunidade de alternar entre planos não definitivos. Se fora da escola, principalmente na esfera doméstica, as estudantes são intimadas a decidir por uma ocupação profissional a ser exercida pelo resto da vida, no grupo, elas encontraram um lugar de permissão para executar ensaios e experimentos mentais envolvendo uma realidade futura desejada.

7.3. AS JOVENS DO GD FESTA: ESCOLA BERTHA LUTZ (NOTURNO)

7.3.1. “Você tem três anos pra pensar o que você quer fazer”

Considerando o fim do ciclo de estudos no ensino médio e com o intuito de conhecer os planos de futuro do grupo Festa, a entrevistadora pergunta às jovens o que elas pensam em fazer depois de concluir o terceiro ano (Passagem Projeto de Futuro, linhas 01 a 16):

- 01 **Y:** O que vocês pensam em fazer (1) queria que vocês falassem (.) o que -cês pensam
 02 em fazer quando concluir o ensino médio (.) depois que concluir o ensino médio
 03 (1)
 04 **Jf:** L((tossindo))
 05 **Cf:** eu vou entrar na UnB (.) fazer biologia (2) vou fazer pós em biologia marítima
 06 (2) mas eu quero biologia porque eu quero concurso pra perícia criminal (.) eu
 07 quero ser perita (2) federal né (1) e: ano que vem, eu também quero começa:r (.)
 08 vou começar né (.) um técnico em necrópsia (1) eh esse é meu objetivo (.) já ter
 09 (1) formado
 10 **Bf:** Lobjetiva ela né
 11 **Ff:** nossa. gente. eu tô
 12 **Bf:** Ldetermination
 13 **Jf:** quan=quando ela falou UnB eu já parei? de ouvir

- 14 **TD:** @(.)@
 15 **Jf:** (eu só escutei) essa parte @(.)@
 16 **Lf:** eu já quero

Em resposta à pergunta da entrevistadora, Cecília elabora com clareza precisa as metas traçadas em seu horizonte futuro. O ingresso na universidade pública (“eu vou entrar na UnB”) e a especialização posterior (“vou fazer pós”) na área escolhida (“Biologia”) são planos que integram um projeto maior: a aprovação no concurso “pra perita criminal” (06). As ações empreendidas pós formação no ensino médio (“ano que vem”), como o curso técnico em necropsia, também respondem a uma finalidade última, isto é, a conquista da verdadeira carreira profissional almejada: “eu quero ser perita federal”.

O nível de planificação empregado por Cecília e a determinação (“determination”) segura (“objetiva ela né”) com que delinea suas metas, são objeto de surpresa para as demais participantes (“nossa gente eu tô”). Os planos extremamente articulados da jovem incluem objetivos que talvez sejam interpretados pelas colegas como irrealizáveis no âmbito de suas próprias trajetórias (“quando ela falou de UnB eu parei de ouvir”). O ato voluntário de “não ouvir” (13) revela-se como uma estratégia, ainda que temporária, ou seja, no âmbito da discussão grupal, para fazer frente a um plano interpretado como de difícil realização imediata: a aprovação no vestibular.

O grupo prossegue com a discussão, Rayla e Bebelá assumem o turno da fala para elaborar o esboço de seus projetos (Passagem Projeto de Futuro, linhas 17 a 43):

- 17 **Rf:** assim que: eu finalizar o ensino médio (.) eu quero: (1) concluir o meu primeiro
 18 objetivo que: no caso eu tô estudando pra passar nesse concurso (1) é
 19 no fim do ano a prova já (.) aí no começo do=do ano que vem já vai sair o
 20 resultado (1) então eu quero passar nesse concurso se eu passar
 21 **Bf:** ↳da UnB
 22 **Rf:** não (1) é do exército
 23 **Cf:** ↳é do exército
 24 **Rf:** (.) aí eu vou pra São Paulo fazer (.) um curso concluir um curso lá e já vou -tá
 25 recebendo (1) aí esse ano ainda vou me inscre- ainda vou fazer merda (.)
 26 esse=ano=na=verdade=eu=já=tô=ins- vou me inscrever vou fazer um curso
 27 técnico de informática mas eu pretendo faze:r (2) assim (.) o meu curso, da
 28 faculdade eu quero fazer, ciências, da computação, eu gosto. (3)
 29 **Bf:** eu ano (.) ano que vem eu quero: (2) vou -tá terminando o meu curso que é
 30 técnico em enfermagem (2) já queri- eu queri- (.) assim (2) °ah eu não sei° (.) eu
 31 vou querer só terminar o meu curso mesmo

- 32 **TD:** @(.)@
 33 **Bf:** é porque eu ia (.) eu ia entrar já numa faculdade (.) mas só. que. (1) os meus
 34 planos mudaram todos 2019 minha filha foi, turbulento, (.) ainda -tá sendo (1)
 35 é porque tipo eu (morava) com a minha avó (.) tudo com a minha avó e tipo ela
 36 que ia: ser a patroa né ia bancar tudo
 37 **TD:** @(.)@
 38 **Bf:** aí mas agora que eu não tenho mais ela mas lógico que eu ia fazer o meu papel
 39 né também lógico que eu não ia deixar ela na mão aí tipo a minha avó que ia (.)
 40 que ia (.) querendo ou não ia me ajudar né (.) mas os meus planos mudou tudo
 41 tudo. tudo. que -tava (.) aí só como eu comecei o técnico de enfermagem esse
 42 ano (.) eu vou concluir ele final do ano que vem (1) é isso só fazendo um curso
 43 mesmo e assim conse- conseguir u:m (.) u:m emprego também vai ser ótimo

A aprovação no concurso para se tornar uma oficial “do exército” (22) é um objetivo (“eu quero passar”) traçado concomitante à conclusão no ensino médio (“assim que eu finalizar”), por Rayla. Caso seja aprovada, a jovem precisará se mudar de Brasília (“aí eu vou pra São Paulo”) para cumprir as formações previstas (“concluir o curso lá”) para a posse do cargo, já “recebendo” um salário nessa fase inicial. Os planos de “fazer um curso técnico” (26) na área de informática no mesmo ano de término do ensino médio começam a ser colocados em questão (“ainda vou fazer merda”), uma vez que a ocupação em muitas atividades no último ano pode sobrecarregá-la e prejudicar a aprovação no concurso. Ainda assim, a formação técnica é incluída como possibilidade (“mas eu pretendo fazer”) e a insistência da jovem pode estar relacionada ao curso que pretende seguir no ensino superior: “ciências da computação”(28).

Diferente de Rayla, Bebelá projeta a realização de seus primeiros objetivos para o ‘pós’ ensino médio (“ano que vem”), período que corresponde à conclusão do curso técnico em enfermagem. No discurso de Bebelá, podemos identificar a tentativa de esboçar planos adicionais dentro desse horizonte próximo (“já queri-”), mas após pausas consecutivas, a jovem reorienta sua intenção inicial, recusando-se a pensar outras possibilidades para além do que já está garantido (“eu vou querer só terminar o meu curso mesmo”). Diante da reação do grupo, que ri do que se apresenta como indecisão, Bebelá procura justificar a configuração atual de seus planos.

O falecimento da avó no início do ano alterou o curso de um planejamento (“os meus planos”) que já estava definido (“eu ia entrar numa faculdade”). Desde que a avó foi diagnosticada com câncer, Bebelá decidiu mudar-se para ajudá-la no tratamento da doença (“eu morava com a minha avó”). A partir de então, a avó tornou-se a responsável por arcar com os

gastos da neta (“tudo era com a minha avó”) e comprometeu-se a cobrir os custos do período de estadia de Bebelá no ensino superior (“ela ia ser a patroa né ia bancar tudo”). O caráter turbulento do último ano (“2019 minha filha foi turbulento ainda -tá sendo né”), conforme comenta Bebelá, pode estar relacionado a um processo complexo de reorientação total quanto ao futuro.

O grupo novamente se manifesta diante da afirmação da colega, que provavelmente foi interpretada pelas colegas como uma espécie de oportunismo tendo em vista as condições de saúde da avó. A interpretação do grupo é confirmada quando Bebelá reage indignada à suposição das colegas de que ela imputaria à avó doente a responsabilidade total pelo pagamento de seus estudos (“mas lógico que eu ia fazer o meu papel né”). Ainda que reconheça o seu “papel” (38) no processo, isto é, de não deixar que a avó arcasse sozinha (“não ia deixar ela na mão”) com o subsídio da faculdade, a ajuda da progenitora é considerada central pela jovem (“querendo ou não”) para a manutenção do plano pretendido.

A perda inesperada do apoio financeiro (“mas agora eu não tenho mais ela”) influenciou na decisão em não seguir com o plano original (“os meus planos mudou tudo”). Como um dos indícios da reorientação mencionada, Bebelá matriculou-se, ainda durante o terceiro ano, em um curso técnico em enfermagem e pretende concluí-lo para conseguir empregar-se no mercado de trabalho (“conseguir um emprego vai ser ótimo”).

A orientação que deu origem ao planejamento altamente estruturado que Cecília construiu ainda durante o ensino médio, começa a ser elucidada para o grupo e refinada pelas participantes (Passagem Projeto de Futuro, linhas 44 a 57):

- 44 **Cf:** a única coisa que eu (.) a única garantia é de tipo eu ter (.) de eu já começar na
 45 faculdade com um emprego (.) esse é o meu primeiro foco (.) que é pra eu não
 46 ficar desesperada
 47 **Bf:** ↳desesperada sim
 48 **Cf:** caraca, se eu não passar na UnB eu vou ter que pagar minha faculdade (1) então
 49 o que eu queria? era ter um emprego (.) então esse é o objetivo já alcancei
 50 entendeu
 51 **Rf:** sim e ainda tem que decidir minha faculdade
 52 **Ff:** ↳eu não (.) (eu ia querer primeiro terminar minha
 53 faculdade)
 54 **Cf:** ↳@(.)@
 55 **Rf:** @triste@
 56 **Cf:** porque depois que a galera terminar o ensino médio fica lá caramba o que eu
 57 vou fazer agora

- 69 o curso de direito também (1) parou (.) vamos fazer gestão pública (.) ela -tava
 70 morando lá em casa (.) na casa do Gabriel né (.) no tempo que ela se mudou pra
 71 lá (.) vamos não sei o quê não deu certo também (.) lá pro fim ela tava em
 72 Psicologia aí ela teve que trancar porque arrumou um emprego (.) °quatro
 73 faculdade° (.) °quatro dinheiros jogados fora° (1) mas -tá tudo bem né quem
 74 tem tem que não tem se apavora
 75 **Rf:** ↳mas é por isso que a gente tem que pensar muito
 76 **Bf:** muito (.) sim
 77 **Ff:** É
 78 **Rf:** por isso que tem
 79 **Jf:** ↳por isso que eu tô
 80 **Rf:** por isso que tem os três
 81 **Cf:** ↳essa faculdade vai servir pra mim (.) pra isso e pra isso (.) então é
 82 mais objetivo
 83 **Rf:** você tem três anos pra pensar o que você quer fazer (.) a partir do primeiro ano
 84 já falam (.) eu tô pensando desde o primeiro ano

A informação apresentada por Bebelá a respeito das circunstâncias enfrentadas pela prima após a conclusão do ensino médio (“ficou uns dois ou três anos parada”) é recebida com certo espanto pelo grupo (“gente”). A possibilidade de ficar “três anos parada” é uma condição que causa estranheza nas participantes (“nossa, três anos parada”). A especificidade do caso mencionado por Bebelá informa para as estudantes a condição que permite à prima gozar da moratória juvenil em função da posição ocupada na estrutura social (“mas ela podia né”). Nesse caso, a prima da jovem é uma exceção e não pode ser tomada inteiramente como referência, ainda que sua história confirme a proposição do grupo.

Os três anos de formação no ensino médio são interpretados pelas jovens como o tempo legítimo destinado a elas para se dedicarem à tarefa de planejar um futuro profissional (“você tem três anos pra pensar o que você quer fazer”). A *moratória educacional* (WELLER; PFAFF, 2012) concedida às estudantes se encerra concomitantemente ao final do ensino médio e não há tolerância para quem descumpra essa permissão social, como o próprio grupo demonstra ao avaliar negativamente a postura da prima de Bebelá (“doidinha”), ainda que concessões sejam percebidas em tom de contrariedade (“mas -tá tudo bem né quem tem tem”).

Submeter-se a um processo de autodescoberta e experimentação, tal como a prima de Bebelá que vivenciou sucessivas trocas de cursos em nível superior, não é uma opção que se encontra no horizonte das estudantes, uma vez que compreendem não estarem autorizadas a tomar decisões nesse formato. Pensar sistematicamente (“essa faculdade vai servir pra mim pra isso pra isso e pra isso”) em um projeto profissional “desde o primeiro ano” (83) ou empreender

ações na busca do primeiro emprego ainda durante o ensino médio, são as estratégias elaboradas pelas jovens para contornar o problema futuro da desorientação.

7.4. AS JOVENS DO GD PANELA DE PRESSÃO: ESCOLA NÍSIA FLORESTA (NOTURNO)

7.4.1. “Eu já fico pensando nas coisas que vou gastar”: um projeto de futuro centrado nas próprias necessidades

Com o objetivo de conhecer os projetos de futuro elaborado pelas jovens do painel de pressão ao término do ensino médio, a entrevistadora questiona o grupo sobre os planos já considerados em seus horizontes imediatos de escolha (Passagem Projeto de Futuro, linhas 01 a 34):

- 01 **Y:** meninas vamos falar agora (1) dos projetos dos planos de vocês pra o futuro (1) o
02 quê que -cês pensam em fazer depois que terminar o ensino médio (.)
- 03 **Ff:** L_{eu vou fazer} (.)
- 04 **Y:** qual o projeto de vocês
- 05 **Ff:** eu vou fazer enfermagem (1) aí eu já tô vendo: **técnico** pra eu começar a fazer (2) e
06 aí: tipo assim **eu quero pagar minha faculdade?** né não quero que meu pai. pague. (1)
07 ou pelo menos não quero; que ele pague, tudo (2) e aí: **eu tô querendo** fazer tipo
08 **técnico** curso (1) e quando eu tive:r já: tipo: eh: trabalhando; com isso (1) aí com o
09 dinheiro eu vou pagar minha faculdade de: enfermagem, (.) porém? (3) porém, estou
10 pensando em fazer fisioterapia (1) não -tá decidido ainda (3) **e só?** e trabalha:r e:
11 crescer, na minha área (3)
- 12 **Cf:** eu quero faze:r (2) °vocês vão rir né°
- 13 **Ff:** **não**
- 14 **Cf:** faculdade de @agronomia@ (1) porque eu gosto
- 15 **Ff:** L_{eu acho muito massa} (.) eu acho muito massa
- 16 **Cf:** só que eu não vou usar bota
- 17 **Ff:** não então não (.) cancela?
- 18 **Cf:** não vou de bota
- 19 **Ff:** não °ugh° cancela? (1) °não tem menor graça
- 20 **Cf:** L_(por que que eu tenho que usar bota Fê)
- 21 **Ff:** claro Carla? **eu vou te dar a primeira bota de presente** (2)
- 22 **Cf:** vou fazer faculdade de agronomia (2) e quero trabalhar nessa área; (2) °de
23 agrônoma° (2)
- 24 **Ff:** perfeito.

- 25 **Cf:** plantar melancia pra nós, comer
 26 **Bf:** @(1)@
 27 **Cf:** é olha aqui melancia e abacaxi ((apontando para a camiseta))
 28 **Mf:** (é bom) que você já veio inspirada já pô (5)
 29 **Bf:** eu quero fazer o técnico, em administração (2) e se e:u tipo: (2) gostar realmente
 30 eu vou fazer a faculdade de administração (.) mas a faculdade que eu penso (.) igual ela
 31 -tá falando de trabalhar na área; e pagar a faculdade eu quero, fazer gestão de
 32 segurança pública e privada na verdade eu quero ir pra essa área (2) quero: tentar um
 33 concurso quando eu tiver já na faculda- terminando a faculdade eu tentar um
 34 concurso na polícia civil

Inicialmente, Fernanda menciona a realização do curso de “enfermagem” (05) como um de seus objetivos. Desde logo, vemos que o ingresso no ensino superior é um dos componentes considerado pela estudante no quadro de suas projeções. Fernanda não prossegue com a elaboração dos motivos que orientaram sua escolha por um curso na área da saúde, ao invés disso, concentra o discurso na descrição de um plano que se antepõe, estrutura e condiciona a consecução de um projeto futuro altamente almejado: pagar a própria faculdade²⁰⁴ (“eu quero pagar minha faculdade”). A matrícula em um curso “técnico” (05) profissionalizante - não propriamente vinculado ao campo da enfermagem, tem como principal propósito a pronta inserção no mercado de trabalho, já que essa modalidade alternativa de formação pode oferecer oportunidades de emprego mais efetivas, devido, talvez, ao grande número de vagas disponíveis para profissionais desta área (técnica).

Em última instância, a procura já em andamento (“aí eu já tô vendo”) por um curso profissionalizante apresenta-se como um recurso estratégico para alcançar aquilo que parece ser o projeto central de Fernanda: o alcance de emancipação financeira para decidir sobre a própria vida, sem a intervenção ou a coparticipação da figura paterna²⁰⁵.

Ainda que considere a participação do pai na cobertura dos gastos nesse período, Fernanda submete a ajuda do progenitor a um regime de partilha financeiro envolvendo a responsabilidade pelo pagamento do curso escolhido (“não quero que ele pague tudo”). O plano original da jovem não inclui o pai como fiador de seu projeto. Essa é uma possibilidade que

²⁰⁴ A jovem descarta a universidade pública como opção; Fernanda optará por uma instituição privada de ensino superior.

²⁰⁵ Em outro lugar do grupo, Fernanda menciona os planos de morar em outra cidade, decisão não aprovada pelo pai, que ameaçou retirar a ajuda financeira da filha. Brigas e confrontos com o progenitor também foram relatados na ocasião. A mãe apoia a filha em seus planos de mudança.

parece ser lida mais como contingência do que estimativa²⁰⁶. O trabalho é uma meta que se coloca como um horizonte imediato de realização. Com o próprio “dinheiro” (09), Fernanda poderá arcar com a mensalidade da “faculdade” (09) que deseja, sem que para isso precise recorrer aos subsídios do pai. Nesse sentido, o ingresso no ensino superior é induzido a um estado de suspensão temporária para que, com a estabilidade de um emprego (“quando eu já tiver tipo trabalhando”), a jovem possa conquistar autonomia no âmbito da vida pessoal; uma condição que se mostra indispensável para que Fernanda consiga conduzir a realização de sua verdadeira meta: não depender do pai para “pagar” a “faculdade” (09). A opção que anteriormente era tida como certeza se desloca progressivamente para a esfera da dúvida (“porém”): o curso a ser seguido é uma questão secundária, uma decisão que pode esperar (“não-tá decidido ainda”). Seja como enfermeira ou fisioterapeuta, o crescimento profissional (“crescer na minha área”) é um desejo legítimo.

Ao tomar o turno da fala, Carla demonstra certo embaraço (“você vão rir”) ao revelar para grupo o curso²⁰⁷ que pretende realizar na graduação. É provável que no momento a jovem estivesse preocupada com a avaliação das colegas. Mesmo diante da resposta de Fernanda (“não”), Carla ri ao mencionar sua opção: “faculdade de agronomia”. Por acreditar que sua escolha profissional seria motivo de gracejo pelas demais participantes - e, talvez, essa tenha sido a forma encontrada por Carla para amenizar um possível constrangimento - a jovem antecipa uma reação já presumida como possibilidade no contexto do grupo (a risada). No entanto, a previsão da jovem não se confirma e Fernanda eleva a um horizonte positivo a escolha profissional da colega: eu acho muito massa²⁰⁸.

Carla segue afirmando o interesse pela “faculdade de agronomia” (22), mas desta vez, a jovem inclui novas informações que ampliam o entendimento público sobre seus planos: agronomia não é apenas um curso de graduação do qual se pretende seguir por “gosto” (14), antes, prenuncia-se como o futuro campo de atuação (“eu quero trabalhar nessa área”) e identidade profissional (“agrônoma”) de Carla²⁰⁹.

²⁰⁶ Se afastar do controle paterno parece ser a preocupação central de Fernanda.

²⁰⁷ “Faculdade” e curso de graduação são mencionados como sinônimos pelo grupo.

²⁰⁸ Da linha 16 a 20, Carla e Fernanda produzem conjuntamente uma digressão no interior do discurso grupal. Fernanda tenta convencer (‘não tem a menor graça’) a colega a aderir a um item que, segundo a sua opinião, caracteriza o vestuário da profissional agrônoma: a “bota”. Sua suposição pode estar associada às representações sobre o local de trabalho desse profissional, provavelmente uma fazenda. A posição imediata de Carla (‘só que eu não vou usar bota’) indica ao menos duas possibilidades de interpretação: **1**) o tema integra o rol dos assuntos discutidos cotidianamente pelas jovens; nesse momento Carla apenas está reafirmando uma decisão (‘não vou usar bota’) já conhecida pelas colegas; **2**) a convicção com que a jovem antecipa a projeção de si nesta carreira profissional revela o quão definitiva é a sua escolha.

²⁰⁹ Uma nova digressão é produzida pelo grupo (linhas 22 a 26). O tom indiferente com que Fernanda reage (‘perfeito.’) à afirmação anterior de Carla (linha 21) - o ponto colocado ao final do termo indica que a palavra foi

Os planos de realizar um curso técnico também integram o horizonte de escolhas futuras tido como referência por Babi (“eu quero fazer curso técnico em administração”), mas, apresenta-se como um ensaio temporário do curso que integra suas opções de graduação no ensino superior (“faculdade de administração”). A formação profissional técnica é interpretada pela jovem como um espaço de experimentação e descoberta da vocação para determinada carreira (“se eu gostar realmente eu vou fazer”).

Embora possamos localizar funções distintas atribuídas a um mesmo plano, as jovens estão orientadas por objetivos semelhantes: assim como Fernanda, Babi pretende “pagar a faculdade” que escolher e, a empregabilidade por meio de uma formação técnica, aparece como uma estratégia para conseguir arcar com os custos do curso pretendido (“eu penso igual ela -tá falando de trabalhar na área; e pagar minha faculdade”). No entanto, a continuidade entre formação técnica e formação à nível superior não está garantida. O elemento do “gosto” (29) opera como a base da escolha profissional. Nesse sentido, o curso técnico é um experimento que pode falhar em produzir subjetivamente o interesse por determinada área, isto é, Babi cogita, mesmo que não explicita isso em palavras, possíveis desencontros ou a identificação de incompatibilidades durante um processo de poderíamos chamar de testagem.

“Na verdade” (32), o curso pretendido no ensino superior é outro (“eu quero fazer gestão de segurança pública e privada”). A decisão de Babi parece pautar-se num cálculo antecipado das oportunidades pós formação (“quando eu já tiver terminando a faculdade”): “tentar um concurso público para a polícia civil” (33). A conduta da jovem documenta o esforço empreendido na busca de informações consistentes e seguras que possam respaldar suas escolhas.

O processamento metafórico da orientação grupal é iniciado quando Daniele toma o turno da fala para apresentar uma nova proposição relacionada ao tema do trabalho. Se tomarmos como referência o decurso global da passagem, o movimento discursivo apresentado abaixo é o que apresenta maior grau de engajamento e interação entre as participantes (Passagem Projeto de Futuro, linhas 35 a 49):

- 35 **Df:** ah **então** o que eu quero fazer depois que eu terminar o ensino médio (2) eu
36 quero terminar o meu curso arranjar um emprego (2) eu já tô juntando um

pronunciada de maneira muito baixa - não significa uma oposição à escolha da colega, Fernanda apenas expressa a não concordância com a recusa de Carla em aceitar a sua sugestão. Diante do clima desconfortável, Carla tenta desculpar-se com Fernanda apresentando as compensações de se ter uma amiga agrônoma: “plantar melancia pra nós comer” (23). Babi ri da forma descontraída com que Carla tenta resolver o problema. Como uma forma de amenizar a situação incômoda gerada pelo desentendimento entre as colegas, Michele tenta redirecionar o rumo da conversa: “é bom que você já veio inspirada já”.

e necessidades autênticas, sejam estas de ordem material (“vou juntar pra comprar minha fazenda”), relacionadas à fruição de experiências culturais (“viagem”) ou a “outras coisas legais” (42) que se configuram como aspirações de consumo simplórias (“casaco”, “tatuagem”).

7.5. SÍNTESE COMPARATIVA

Mais do que descrever os planos e metas traçados pelas jovens, importa neste tópico identificar o(s) modelo(s) de orientação subjacente(s) e que referencia(m) os esquemas de projeção ao final do ensino médio. Essa preferência analítica tem duas razões: a) a diferenciação interna dos planos concretos indicados pelas participantes, dificulta a evidência de um conjunto homogêneo de intenções quanto ao futuro; b) o modo de procedimento dificulta a localização de horizontes coletivos de significado em torno dos quais os projetos das estudantes estão mobilizados.

A partir da análise comparativa dos quatro grupos apresentados neste capítulo, evidenciamos o modelo de orientação que poderíamos denominar de *planificação estratégica do futuro*, cujas as características e aspectos serão sintetizados a seguir.

Para as jovens dos grupos diurnos de ambas as cidades (Taguatinga e Ceilândia), a escolha de uma carreira profissional não basta para assegurar êxitos biográficos no futuro. Para contornar o problema da incerteza, as estudantes elaboram experimentos mentais que possam ser capazes de transportá-las para um tempo póster. A antecipação planejada, seja da prática profissional ou da vida enquanto estudante universitária, é, tanto um mecanismo estratégico que ampara a tomada de decisões no decorrer do ensino médio, como o *modus operandi* que caracteriza as ações das jovens no tempo presente. Mesmo naqueles casos em que uma trajetória de projetos inconclusos se sobressai como evidência de um possível declínio no futuro²¹², as jovens se apoiam em teorias autoexplicativas - como a teoria do dom - para induzir em si mesmas a sensação de segurança de que precisam para enfrentar a pressão circunstancial no último ano no ensino médio.

Na mesma direção, as participantes dos grupos Festa e Panela de Pressão, encontram-se particularmente comprometidas na definição de estratégias e alternativas capazes de garantir um elevado nível de autodeterminação para lidar com os potenciais desafios e crises

²¹² Essa é uma particularidade que marca o curso de vida das participantes do grupo Expectativa.

pressupostos no âmbito desse espaço temporal. Por esse ângulo, a ideia do futuro incerto - encontrada implicitamente nos relatos das estudantes do diurno - já está subsumida na constituição desse quadro de orientação e se desenha, no contexto da discussão, como um dos seus componentes estruturantes²¹³. É interessante observar que nenhum dos grupos assinala a existência de sentimentos de impotência ou medo com relação ao futuro, algo evidenciando, por exemplo, na reação exageradamente natural com que as estudantes recebem a pergunta da pesquisadora.

Os planos elaborados pelas participantes dos quatro grupos - Expectativa, Diversidade, Festa e Panela de Pressão - estão estruturados por uma sistematização altamente reflexiva quanto ao futuro. A sequência com que organizam suas metas e objetivos no discurso, mais do que indicar uma ordem de prioridade e relevância, documenta a influência de diferentes espaços de experiência na disposição de seus desejos e intenções. No último ano do ensino médio, as jovens já esboçam cálculos mentais que possam ser eficazes em antecipar os riscos, as consequências e as implicações de cada escolha feita nesse período.

Um primeiro aspecto comum aos grupos, que também pode ser considerado como um horizonte positivo no contexto dos quadros de referência de todas as participantes, é a busca de emancipação financeira para decidir sobre a própria vida. Essa busca, no entanto, se assenta em motivações distintas.

No caso das participantes dos grupos Festa e Panela de Pressão, por exemplo, a preocupação está em construir um projeto de futuro autocentrado nos próprios desejos e necessidades autênticas. Nesse cenário, onde a segurança proporcionada pela empregabilidade imediata no mercado de trabalho é central para a conquista de autonomia no âmbito da vida pessoal, a postergação temporária do ingresso na educação superior é uma medida estratégica e necessária para romper com a interferência de terceiros no direcionamento e na configuração de seus projetos.

Para as jovens do grupo Festa, a conquista do próprio dinheiro é fundamental para que a consecução das etapas base de seus projetos esteja assegurada. Uma das características identificadas como singular no processo de planificação empreendido pelas jovens desse grupo, é a antecipação de contingências e imprevisibilidades ao longo do caminho. As jovens recorrem

²¹³A planificação estratégica existe porque a promessa de um futuro seguro e previsível encontra-se fortemente colapsada entre as participantes. A dimensão da incerteza e do limite aparece como aspectos centrais da relação que as estudantes estabelecem com este espaço temporal. Suas prioridades, metas e sonhos são mutáveis e passíveis de negociação a depender das possibilidades que as condições futuras podem verdadeiramente oferecer. Desde já, o que está no foco nos planos dessas jovens mulheres não é a construção de roteiros de futuro bem-sucedidos, mas a capacidade de ajustar-se às contingências emergentes ao longo do caminho.

a essa estratégia mental a fim de encontrar soluções, ainda no tempo presente, para os possíveis problemas que possam vir a se desenhar como uma realidade em seus horizontes futuros.

Embora entre as jovens dos grupos Expectativa e Diversidade, o ingresso no ensino superior se apresente como um plano imediato e subsequente ao término do ensino médio, a preocupação central das participantes está em garantir formas alternativas de arcar financeiramente com a gestão da própria vida.

Para o grupo Diversidade, o concurso público se apresenta como um desejo autêntico e está fortemente vinculado à chance de cumprir uma expectativa pessoal que também é familiar, qual seja: a conquista de autonomia financeira. A emancipação de ordem econômica é vista como o caminho mais eficaz para livrar-se do controle parental e empreender, finalmente, processos de autodescoberta, apoiados nas próprias referências e interesses. Já entre as participantes do grupo Expectativa, a inserção no mercado de trabalho, posterior à conquista de uma vaga na universidade pública, é a estratégia mais segura para vivenciar processos de experimentação identitária que não sejam regulados por normas externas ao sistema de relevância representativo deste meio.

Um segundo aspecto característico da orientação assumida entre os casos analisados, é a busca pelo rompimento da tutela familiar, em especial, da figura paterna. A coparticipação da família na definição de seus projetos é um elemento que desaparece no âmbito da discussão em todos os grupos. Essa é uma possibilidade que parece ser lida mais como contingência do que estimativa. A planificação estratégica atua no sentido de evitar que seus desejos autênticos sejam submetidos à vontade da parentela²¹⁴. A menção a planos mais objetivos, como a saída imediata da casa dos pais após a conclusão do ensino médio, é um registro potente e que ilustra, satisfatoriamente, um projeto coletivo de suspensão dos processos de vigilância familiar operantes no ambiente doméstico.

A terceira característica que compõe a orientação evidenciada, diz respeito à construção de estratégias para contornar o problema futuro da desorientação. Durante o período de formação no ensino médio, as jovens estão mobilizadas na busca de informações consistentes e seguras que possam respaldar suas escolhas após a conclusão da educação básica, bem como aproximá-las de uma carreira e identidade profissional. Os três anos no ensino médio são interpretados pelas estudantes como um tipo de “moratória educacional” (WELLER; PFAFF,

²¹⁴ Nesse sentido, fica claro o motivo da reprovação expressada pelas participantes do **GD Festa** diante da atitude de Bebelá, que pretendia imputar à avó a responsabilidade total pelo pagamento dos seus estudos na educação superior, dando à progenitora o direito de participar e gerir o direcionamento de suas escolhas. A metáfora da “patroa” legitima essa interpretação.

2012, p.10) concedida para a elaboração de projetos em diferentes dimensões da vida, independentemente de virem a ser viabilizados no plano concreto.

A extensão da moratória educacional para além do ensino médio não é uma opção considerada pelas estudantes, tendo em vista os limites e restrições da posição ocupada na estrutura social. A liberdade para transitar entre diferentes universos de experimentação não está dada para as jovens. E elas demonstram saber disso. Nesse sentido, a orientação para uma planificação estratégica do futuro pode ser evidenciada na estruturação de projetos extremamente articulados e objetivos no decorrer do ensino médio ou na reelaboração de planos originais, com vistas a adequá-los às condições determinadas por um campo de possibilidades que pode ser efetivamente acessado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação nasceu do interesse teórico-empírico em mobilizar o conceito de *Weltanschauung* (visão de mundo), tal como apresentado na Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim, para interpretar o *modus operandi* de estudantes mulheres, sujeitos da educação básica. De modo geral, esta pesquisa buscou compreender em que espaço de experiências se formam as visões de mundo de jovens mulheres, estudantes de escolas públicas do Distrito Federal e quais significados²¹⁵ sobre o Ensino Médio emergem de suas orientações coletivas.

Neste espaço reservado para a tessitura das considerações finais, a intenção é apresentar os aspectos relacionados às questões de pesquisa que orientaram todas as etapas do presente estudo. A recapitulação dos capítulos apresentados ao longo da dissertação e seus conteúdos correspondentes também são elementos que aparecerão na composição do corrente texto.

Conforme demonstrado no estado do conhecimento apresentado no segundo capítulo, são poucos os estudos empíricos recentes sobre o tema aqui abordado que estão alicerçados no interesse pelas experiências conjuntivas de jovens mulheres. Observamos que suas trajetórias de escolarização não se configuram como um objeto de grande recorrência no campo das pesquisas em educação. Os estudos que centralizam suas análises na relação juventude-escola, estão mais voltados para a análise dos aspectos materiais da conduta juvenil nesse âmbito. Ademais, nestas investigações a maioria dos informantes são homens e a reconstrução das experiências juvenis a partir de uma perspectiva de gênero não é uma escolha metodológica frequente entre pesquisadores e pesquisadoras que se ocupam de pesquisas nessa área.²¹⁶

Do mesmo modo, as investigações sobre o ensino médio não têm concedido lugar de destaque ou se colocado à escuta de jovens mulheres que cursam esse nível no turno da noite. Os resultados apresentados nos relatórios finais de pesquisa, tendem a generalizar interpretações sobre aspectos da vida estudantil que não contemplam as estudantes matriculadas no ensino médio noturno na modalidade regular, seus projetos de vida e visões de mundo estão à margem dos interesses analíticos do campo.

Tal como indicado no terceiro capítulo, o percurso metodológico desta investigação de mestrado esteve orientado pelos pressupostos da pesquisa qualitativa reconstrutiva

²¹⁵ Os significados, tal como Mannheim (2012, p.45) concebeu, não são produções subjetivas e individuais, antes, revestem-se de um caráter coletivo e social, sendo objetivados em situações de sociabilidade desenroladas entre sujeitos que compartilham um universo comum de experiência.

²¹⁶ Sobre este aspecto, Moreno Sardá (2011, p.46) postula a existência de um “sexismo do saber acadêmico” que se fecha em copas para a realidade feminina, suas histórias de vida, conhecimento e práticas sociais.

(BOHNSACK, 2020)²¹⁷, incluiu, além da Observação Participante em duas escolas públicas de ensino médio, ambas localizadas nas Regiões de Taguatinga e Ceilândia, a realização de 16 (dezesesseis) Grupos de Discussão com jovens estudantes do terceiro ano, matriculadas no diurno e noturno. Destes, 4 (quatro) grupos foram selecionados para a análise em profundidade a partir do Método Documentário (BOHNSACK, 2020; BOHNSACK; WELLER, 2013; WELLER, 2019). Este nos permitiu o acesso, pela via da interpretação, à lógica interna de um *milieu* - ou ao espaço de experiência que lhe caracteriza - até então desconhecido e a apreensão teórica das orientações coletivas que se articulam na ação prática de jovens mulheres estudantes do ensino médio diurno e noturno.

Com base na análise comparativa dos grupos - a terceira etapa do método mencionado - foi possível delinear um quadro de orientações mais próximo e mais representativo dos espaços de experiências vivenciados concretamente pelas estudantes no decorrer de suas trajetórias no ensino médio. Do mesmo modo, o movimento interpretativo empregado na análise dos constructos discursivos evidenciados em cada caso, nos possibilitou a observação de padrões e singularidades, bem como eventos típicos e seus desdobramentos para a constituição de biografias coletivas entre as jovens entrevistadas.

A reconstrução dos dados empíricos revelou a existência de três tipos de orientação comuns aos grupos do diurno e noturno, conforme os cruzamentos analíticos indicaram: **i)** experimentação e autodescoberta; **ii)** estranhamento e **iii)** reconhecimento identitário. Em todos eles encontramos significados que apontam para o entendimento coletivo de que o ensino médio é uma fase de mudança, ruptura e a realocação (reposicionamento) no mundo. Nesse período, as jovens agem no sentido de incorporar outra conduta no âmbito das relações cotidianas - seja na escola ou fora desta - e construir estoques de conhecimentos mais afinados com a sua nova condição estudantil. *O modus operandi* e as lógicas de ação assumidas inconscientemente durante a trajetória no fundamental deixam de fazer sentido dentro de uma cultura escolar que atribui aos (às) estudantes a gestão da própria aprendizagem e desenvolvimento pessoal.

Os capítulos de análise, especificamente o quinto e o sexto, demonstraram que a vivência da escolarização no ensino médio, para as estudantes do diurno e noturno, foi

²¹⁷Segundo Weller (2020), métodos reconstrutivos empregados em situações de levantamento recusam os esquemas de padronização característicos dos procedimentos de teste de hipóteses, nos quais as possibilidades de comunicação dos sujeitos são reduzidas, assim como seu lugar no processo de reflexão. No plano da comunicação intersubjetiva que se desenvolve em campo entre pesquisador e pesquisado (ou entrevistador e entrevistado), qualquer tipo de estruturação antecipada do decurso de uma conversa, por exemplo, acarreta prejuízos de interação. Antes, o que os métodos reconstrutivos colocam em questão é que o sistema de relevância dos sujeitos da pesquisa deve se desdobrar de forma autônoma e sem intervenções ou tentativas de estruturação por parte do pesquisador (BOHNSACK, 2020). Quando isso acontece, uma situação de entrevista, como os grupos de discussão, se torna o espaço ideal para que processos cotidianos de produção e negociação de significados se estabeleçam.

atravessada por experiências em diferentes âmbitos da vida. A perda de familiares significativos durante a trajetória nesse nível, os conflitos experienciados no relacionamento com a figura materna, somados às dificuldades de aprendizagem que acompanham as jovens desde o ensino fundamental, repercutiram em baixos desempenhos acadêmicos, reprovações, problemas psicológicos e de auto estima. Entre as jovens do noturno, a saída (ou a expulsão) da casa dos pais converteu-se no fator responsável por redirecionar radicalmente seus percursos escolares.

A inserção compulsória no mercado de trabalho foi a maneira encontrada por algumas participantes para arcar com o próprio sustento. Diante das novas obrigações assumidas neste campo, a matrícula no noturno se apresentou como a opção mais viável para dar prosseguimento aos estudos no ensino médio; uma decisão que as próprias jovens descartavam como possibilidade, devido às baixas expectativas quanto ao ensino nesse turno. Entre as estudantes do diurno das regiões Taguatinga e Ceilândia, egressas em sua maioria de instituições educativas privadas, a crise financeira enfrentada por seu grupo familiar no mesmo período de ingresso no ensino médio, significou não somente o retorno à escola pública, para algumas, e o início da vida escolar em um novo estabelecimento educacional, para outras; mas a reestruturação de orientações aparentemente estáveis quanto à formação no nível secundário.

A entrada no ensino médio representou uma situação nova e, até certo ponto, desnorteante para as jovens. A relação com a experiência nesta etapa está marcada por certo desapontamento (lê-se desencantamento, também), seja porque as expectativas almejadas não se tornaram reais ou devido à experimentação de uma nova realidade, que envolve a assunção de responsabilidades até então inéditas em suas trajetórias de vida, como o compromisso com a elaboração antecipada de projetos a serem realizados após a conclusão dos estudos, bem como a definição de estratégias para contornar o problema futuro da desorientação.

Entre as estudantes egressas de estabelecimentos particulares do ensino fundamental, o ingresso no ensino médio em escolas públicas representou uma experiência de descontinuidade. O discurso dessas jovens enfatiza o sentimento de insatisfação com a formação recebida na rede pública, alocada em uma posição notadamente inferior quando contrastada com a educação oferecida em escolas privadas do DF²¹⁸ (e entorno) e as possibilidades oferecidas por componentes curriculares diversificados e avançados. Nesse sentido, e na interpretação dos grupos de um modo geral, a caminhada para superar os “obstáculos” de uma aprendizagem com déficits é muito mais longa e complicada quando se é uma estudante de escola pública. Por outro lado, as estudantes atribuem uma conotação positiva aos contatos cotidianos com o

²¹⁸ Distrito Federal.

público diverso que frequenta esse tipo de instituição; o clima escolar inclusivo, a tolerância com o diferente e a vivência de dinâmicas de sociabilidade marcadas por traços geracionais comuns, são aspectos elevados a um horizonte positivo de significado.

Outro aspecto importante identificado a partir das análises se refere à capacidade de atuação do universo ficcional na produção de dispositivos orientadores da experiência no ensino médio. No caso das estudantes que participaram desta pesquisa, o contato com produções cinematográficas, como filmes direcionados para o público adolescente, forneceu elementos tomados como referência na construção de representações superestimadas quanto a esse nível de ensino²¹⁹.

A interpretação documentária dos quatro grupos apresentada no sétimo capítulo, em particular, de suas elaborações sobre o tema projeto de vida, tornou possível o delineamento de um padrão de orientação homólogo que se desenvolveu de maneira processual (e idêntica) no discurso, denominado de planificação estratégica do futuro. O ensino médio é compreendido pelas estudantes como o tempo autorizado para a tomada de decisões e antecipação da biografia que se deseja como projeto. Guiadas por esse conhecimento implícito, as jovens mobilizam-se, no decorrer desta etapa, na definição de estratégias e alternativas capazes de garantir o mínimo de controle sobre o futuro e a ideia de incerteza que o acompanha.

Ademais, é evidente a observação de que as carreiras profissionais desejadas pelas jovens estudantes estão marcadas por experiências biográficas que desencadearam um tipo específico de leitura de sua condição feminina e a possibilidade de transcender lugares e papéis lidos socialmente como um destino de gênero, a exemplo: o casamento e a maternidade. Por esse ângulo, os projetos elaborados pelas participantes recusam trajetórias unívocas de ação, centradas exclusivamente na esfera doméstica, antes o que se delineia como objetivo último em suas vidas é a busca por excelência e sucesso no desempenho da profissão almejada.

Retomando o problema que deu origem à feitura desta investigação, a família e a escola aparecem como os dois principais espaços de experiências entrelaçados na construção de significados sobre o ensino médio e das visões de mundo das jovens. As posições assumidas nestes espaços (filhas e estudantes, respectivamente) são caracterizadas por estratos vivenciais bastante específicos²²⁰. Os elementos estruturais envolvidos na constituição da experiência

²¹⁹ Recuperando as considerações críticas de Damasco (2019, p.1248) sobre a obra “O que nos une. Discriminações, igualdade e reconhecimento” (tradução livre indicada pela autora), escrita originalmente em 2016 por François Dubet, seria pertinente destacar a importância da oferta curricular de disciplinas como Artes, Música, Cinema e Literatura no ensino médio, assim como o desenvolvimento de “projetos extracurriculares, artísticos, culturais e vivências para além de um currículo que valorize apenas conteúdos e a formação profissional”.

²²⁰ São estes que servem de suporte para a construção de suas visões de mundo.

social de jovens secundaristas é o que nos permite admití-las como um meio (*milieu*), uma coletividade, ainda que frequentando turnos distintos no ensino médio.

A teoria da filha mais velha elaborada pelas estudantes do grupo Festa, por exemplo, nos permitiu vislumbrar um conjunto de experiências características da posição ocupada na estrutura de relações que se desenvolve no espaço da fratria. A cobrança e pressão são as mais significativas. No contexto das famílias populares, o ingresso no ensino médio é um evento que marca o início do possível rompimento com um ciclo precário de escolarização. As jovens dos grupos Festa e Panela de Pressão - ambos do noturno - concretizaram em suas trajetórias um grau de longevidade escolar nunca antes visto ou vivenciado no âmbito do seu meio familiar. No espaço da convivência parental, elas foram consagradas como um modelo de inspiração para os irmãos mais novos e, nessas circunstâncias, não há abertura para o cometimento de erros ou deslizes²²¹.

A vivências advindas desse espaço contribuíram para a construção do significado de que o ensino médio é uma fase escolar difícil, complexa e de desespero, não só por seu caráter conteudista e propedêutico, mas também pelo conjunto de atribuições inéditas que o acompanham: ser a primeira da família a completar os estudos na educação básica é um título altamente almejado, mas que, na mesma medida, produz sentimentos de angústia e apreensão diante de um possível fracasso. Entre as jovens desse turno, a orientação para a superação de obstáculos é representativa de suas ações durante toda a carreira estudantil.

Essa mesma interpretação não cabe na leitura dos grupos do diurno, ainda que experiências de pressão e cobrança vivenciadas no espaço da família também sejam constitutivas dos significados que emergem de suas orientações coletivas. As jovens dos grupos Expectativa e Diversidade provém de famílias com razoável situação financeira, seus pais possuem o ensino superior completo, exercendo profissões liberais ou aquelas ligadas ao serviço público. Em ambos os casos, as exigências parentais são de outra ordem. As jovens são cobradas a assumir como meta a construção de um projeto profissional ainda no ensino médio, renunciando a vida no presente em prol de uma conquista que se projeta como uma expectativa no horizonte da família: a aprovação em exames de vestibular ou em processos seletivos para a garantia de uma vaga no concurso público. Para as estudantes de ambos os grupos do diurno, o ensino médio é concebido como uma etapa de autodescoberta e experimentação identitária.

As experiências de cobrança e pressão também são típicas do espaço escolar, ainda que configuradas por elementos particulares. Enquanto estudantes, as jovens dos grupos

²²¹Como observado ao longo do capítulo 6, as famílias também produzem suas próprias dinâmicas de punição quando as jovens não conseguem responder às expectativas de excelência e dedicação aos estudos.

Expectativa, Diversidade, Festa e Panela de Pressão são cobradas assumir posturas mais comprometidas e responsáveis na condução da vida escolar e na projeção de um futuro bem sucedido. As vivências cotidianas nesse espaço foram eficazes em produzir a interpretação comum de que o ensino médio é um tempo breve, uma fase de permanência temporária e experimentação pendular de um lugar fronteiro: o vácuo entre a juventude e a adultez.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Etnografia na prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 1995.

ALPÍZAR, Lydia; BERNAL, Marina. La construcción social de las juventudes. **Última Década**, Viña Del Mar, n.19, p. 105-123, noviembre. 2003.

ARAÚJO, Carolina Oliveira. Brasília, a construção dos excluídos: análise da propaganda utilizada pela Campanha de Erradicação das Invasões na década 70. In: **XIX Encontro Nacional de Geógrafos**. João Pessoa, 2018.

BASSALO, Lucélia de Moraes Braga. **Entre sentidos e significados**: um estudo sobre visões de mundo e discussões de gênero de jovens internautas. 2012. 240f. Tese de Doutorado (doutorado em educação) - Faculdade de Educação - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

BASSALO, Lucélia de Moraes Braga; WELLER, Wivian. Igualdade de direitos ou heteronormatividade? Professores e professoras diante da homossexualidade. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-18, 2020.

BECKER. Howard. **Outsiders**: estudos sociologia do desvio. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 125-156, 2009.

BERGA, Anna. Jóvenes en femenino. In: FEIXA, Carles; OLIART, Patricia (Coords.). **Juvenopedia**: mapeo de las juventudes iberoamericanas. Barcelona: NED Ediciones, 2016.

BITTAR, Mariana. Trajetórias educacionais de jovens residentes em um distrito da periferia de São Paulo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 30, n. 89, p. 47-61, 2015.

BRAGA, José Ricardo Marques. **Trajetórias tecidas entre as luzes da cidade e das veredas do sertão**: jovens mulheres rurais, ensino superior e projeto de vidas. 2018. 228f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2018.

BOHNSACK, Ralf. **Alltagsinterpretation und soziologische Rekonstruktion**. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1983.

_____. **Generation, Milieu und Geschlecht**. Opladen: Leske + Budrich, 1989.

_____. **Rekonstruktive Sozialforschung - Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung** (3ª Ed.). Opladen: Leske + Budrich, 1999.

BOHNSACK, Ralf; NOHL, Arnd-Michael. Youth Culture as Practical Innovation: Turkish German Youth, Time out and Actionisms of Breakdance. **European Journal of Cultural Studies**, v. 6 (3), 2003.

BOHNSACK, Ralf. Group discussion and focus groups. In: FLICK, U; VON KARDOFF, E; STEINKE, I (Orgs.). **A companion to qualitative research**. London et al.: Sage, 2004.

BOHNSACK, Ralf; WELLER, Wivian. O método documentário na análise de grupos de discussão. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 3ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BOHNSACK, Ralf. Documentary method. In: FLICK, U. (Org.). **The SAGE handbook of qualitative data analysis**. London et al.: Sage. 2014.

_____. Milieu als Erfahrungsraum. MÜLLER, Stella; ZIMMERMANN, Jens (Ed.). **Milieu-Revisited: Forschungsstrategien der qualitativen Milieuanalyse**. Springer-Verlag, 2018.

_____. **Pesquisa Social Reconstitutiva: Introdução aos métodos qualitativos**. Petrópolis: Vozes, 2020.

BOROSKI, Marcia. Imaginário midiático: um estudo de caso da reciclagem simbólica das celebridades. **Revista discursos fotográficos**, Londrina, v.10, n.17, jul./dez. 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Editora Brasiliense, 1990.

_____. Compreender. In: _____. **A miséria do mundo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CARNEIRO, Verônica Lima. As avaliações estandarizadas e o papel do exame nacional do ensino médio (ENEM) na etapa final da educação básica. **Revista Exitus**, v.02, n.1, jan./jun.2012.

CARRANO, Paulo; DAMASCENO, Patrícia Abreu; TAFAKGI, Cristina. “A escola tem tudo o que precisamos. O Facebook tem tudo o que gostamos”: estudo de caso sobre as redes sociais de internet numa escola pública de ensino médio. In: **Seminário Internacional as redes educativas e as tecnologias: transformações e subversões na atualidade**, Rio de Janeiro, 2013.

CARRANO, Paulo; BRENNER, Ana Karina. Os sentidos da presença dos jovens no ensino médio: representações da escola em três filmes de estudantes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1223-1240, out./dez. 2014.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; MARINHO, Andreia Cidade; OLIVEIRA, Viviane. Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: jovens fora de série na escola pública de ensino médio. **Educação e Pesquisa**, v.41, p.1439-1454, 2015.

CARVALHO, Marília. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 554, 2001.

_____. Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARVALHO, Marília Pinto de; LOGES, Tatiana Avila; SENKEVICS, Adriano Souza. Famílias de setores populares e escolarização: acompanhamento escolar e planos de futuro para filhos e filhas. **Revista Estudos Feministas**, v. 24, n. 1, p. 81-99, 2016.

CASTRO, Amanda Motta; ALBERTON, Mirele; EGGERT, Edla. Nísia Floresta a mulher que ousou desafiar sua época: educação e feminismo. **POIÉSIS-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, 2010.

CEPAL. **Juventud, población y desarrollo en América Latina y el Caribe**: problemas, oportunidades e desafios. Santiago: Cepal, 2002.

CHARLOT, Bernad. A relação com o saber e a discriminação de gênero na escola. In: MARRERO, Adriana; MALLADA, Natalia. **La Universidad transformadora**: Elementos para una teoría sobre educación y género. Montevideo: Edición de la Facultad de Ciencias Sociales, 2007.

CINTRA, Éllen Daiane. **Jovens negras no ensino médio público e privado no DF**: um estudo comparado e interseccional sobre suas vivências e percepções do racismo. 2018. 217f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (Codeplan). **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) 2018 – Taguatinga**. Brasília: SPOG/GDF, 2018.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (Codeplan). **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) 2018 – Ceilândia**. Brasília: SPOG/GDF, 2018.

DAMASCO, Denise Gisele de Britto. **Contando uma história**: o ensino público de línguas estrangeiras a partir das interpretações de jovens e de docentes do Distrito Federal. 2014. 463f. Tese de Doutorado (doutorado em educação) - Faculdade de Educação - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

_____, A arte de viver junto. **RIAEE–Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 3, jul./set. 2019

DAMASCO, Denise Gisele; BASSALO, Lucélia; ZARDO, Sinara Pollom. Diálogos da Escola com a Juventude: o Programa Ensino Médio Inovador no Distrito Federal. **Educação (UFSM)**, v. 45, p. 21-1-28, 2020.

DAMIÃO, Abraão Pustrelo. Confiança e segurança ontológica na sociedade de risco. **Revista do Laboratório de Estudos da Violência da UNESP**, Marília, v.7, junho/2011.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc**, p. 1105-1128, 2007.

DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo (Org.). **Formações de professores do ensino médio, etapa I – caderno II**: o jovem como sujeito do ensino médio. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DAYRELL, Juarez Tarcisio; JESUS, Rodrigo Ednilson de. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 135, p. 407-423, 2016.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____ (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DINIZ, Debora. **Cadeia: relato sobre mulheres**. Editora José Olympio, 2015.

DUARTE, Constância Lima. Mulher e escritura: produção letrada e emancipação feminina no Brasil. Pontos de Interrogação - **Revista de Crítica Cultural**, v. 1, n. 1, p. 76-86, 2015.

ELIZALDE, Silvia. El androcentrismo en los estudios de juventude: efectos ideológicos y aperturas posibles. **Última década**, n.25, 2006.

FERREIRA, Cristhian Spindola. O ensino médio do Distrito Federal em números. In: WELLER, Wivian; FERREIRA, Cristhian Spindola; BENTO, André Lúcio. **Juventude e Ensino Médio público no Distrito Federal: percepção de professores, gestores e estudantes**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

_____. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOOTE-WHITE, William. **Sociedade de esquina**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

GAEFINKEL, Harold. Conditions of Successful Degradation Ceremonies. **American Journal of Sociology**, Vol. 61, No. 5, 1956.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GLASER, B; STRAUSS, A. **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research**. New Brunswick: Aldine; 2006.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a Manipulação da Identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

HOLANDA, Maria Auxiliadora de Paula Gonçalves. **Trajetórias de vida de jovens negras da UnB no contexto das ações afirmativas**. 2008. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, 2008.

IBGE. **Censo demográfico**. Rio de Janeiro: CDDI/IBGE, 2010.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Rio de Janeiro: CDDI/IBGE, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Síntese Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019.

KRÜGER, Heinz-Hermann. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação na Alemanha. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2013.

LARA, Graziela Jacynto Lara. ... **A gente não quer só comida...** Estudo da representação dos estudantes sobre o ensino médio inovador. 2013. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, 2013.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.1, p. 31-48, jan./abr. 2006.

_____. Entre a escola desejada e a escola real: os jovens e o ensino médio. In: CARRANO, Paulo; FÁVERO, Osmar. **Narrativas juvenis e espaços públicos: olhares de pesquisas em educação, mídia e ciências sociais**. Niterói: editora da UFF, 2014.

LECCARDI, Carmem. Tiempo y construcción biográfica em la Sociedad de la incertidumbre: reflexiones sobre las mujeres jóvenes. **Nómadas**, Bogotá, v.16, p.23-50, 2005.

LELIS, Isabel. O significado da experiência escolar para segmentos das camadas médias. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 137-160, 2005.

LIMA, Aline Galvão. **Escolarização, gênero e projeto de vida: o discurso de jovens mulheres rurais** dissertação. MG. 2010. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João Del-Rei, Minas Gerais, 2010.

LOPES, Bernarda Elane Madureira. **Evasão Escolar no ensino médio noturno: mediações entre as políticas educacionais contemporâneas e as dinâmicas escolares**. 2017. 346f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2017.

MAIA, Anderson Madson. **Juventude e ensino médio: desconstruindo percepções, elaborando novas possibilidades**. 2018. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2018.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e Utopia: Introdução à Sociologia do Conhecimento**. Porto Alegre: Editora Globo, 1950.

_____. **Sociologia Sistemática**. São Paulo: Biblioteca pioneira das ciências Sociais, 1962.

_____. **Structures of Thinking**. London; New York: Routledge, 1982.

_____. El problema de las generaciones. REIS - **Revista española de investigaciones sociológicas**, Madrid, España, 62, abr / jun. p.193-242, 1993.

_____. **Sociologia da Cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

McROBBIE, Angela; GARBER, Jenny. Girls and Subcultures. In: HALL, Stuart; JEFFERSON, Tony (eds.). **Resistance Through Rituals. Youth Subcultures in Post-War Britain**. London: Hutchinson; Birmingham: The Center of Contemporary Cultural Studies from the University of Birmingham, 1975. p. 209-222.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. La juventudes más que una palabra. In: MARGULIS, M. (Org.). **La juventudes más que una palabra**. Buenos Aires: Biblios, 2000, p. 13-30.

MARRERO, Adriana; MALLADA, Natalia. **La Universidad transformadora**: Elementos para una teoría sobre educación y género. Montevideo: Edición de la Facultad de Ciencias Sociales, 2007.

MARANDOLA JR, Eduardo; HOGAN, Daniel Joseph. Vulnerabilidade do lugar vs. vulnerabilidade sociodemográfica: implicações metodológicas de uma velha questão. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 26, n. 2, p. 161-181, 2009.

MEAD, G. H. **Espiritu, persona y sociedad**: desde el punto de vista del conductismo social. Buenos Aires: Paidós, 1972.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, 2014.

NASCIMENTO, Anderson Messias Roriso do. **O hip hop como experiência estética**: apropriações e ressignificações por jovens do ensino médio privado. 2011.110f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, 2010.

NAUGLE, David. **Worldview: The History of a Concept**. Cambridge: Wm. B. Eerdmans Publishing, 2002.

OLIVEIRA, Dalila. O ensino médio diante da obrigatoriedade ampliada: que lições podemos tirar de experiências observadas?. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 228, 2010.

OLIVEIRA, Tony Marcelo Gomes de. Marcas do processo de formação do espaço urbano de Brasília pela ótica da erradicação de favelas. **Univ. Hum.**, Brasília, v. 5, n. 1/2, p. 49-76, jan./dez. 2008.

PAIS, José Machado. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p. 7-21, 2006.

PAIXÃO, Lea Pinheiro. Escolarização: estratégias instrumentais e identitárias. **Atos de pesquisa em Educação**, v.2, n.1, p.23-51, jan./abr.2007.

PEGORARO, Diogenes Adelurdes Lorenzet. **O abandono escolar na primeira série do ensino médio noturno**: desafios do trabalhador-aluno e de seus professores, nos processos do ensino e da aprendizagem. SC. 2012. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Santa Catarina, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

PERONDI, Maurício. **Narrativas de jovens**: experiências de participação social e sentidos atribuídos às suas vidas. 2013. 260f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

PFAFF, Nicolle. Etnografia em contextos escolares: pressupostos gerais e experiências interculturais no Brasil e na Alemanha. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: Teoria e Prática. Petrópolis: Vozes, 2013.

PIRES, Rui Pena. Modelo teórico de análise sociológica. **Sociologia, problemas e práticas**, n. 74, p. 31-50, 2014.

PRÁ, Jussara Reis. Estereótipos e ideologias de gênero entre a juventude brasileira. **Revista Feminismos**, v. 1, n. 3, 2013.

PRATA, Juliana de Moraes. **“Somos tão jovens”**: um estudo geracional sobre juventude na EJA no município de Mesquita. 2013. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

QUEIROZ, Danielle et al. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **R Enferm UERJ**, Rio de Janeiro, 2007 abr/jun; 15(2):276-83.

RADO, Sonia Cristina. **O estigma na escola**: a relação professor-aluno no ensino médio noturno no Paraná. Paraná. 2015.155f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná, 2015.

REIS, Rosemeire. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 3, p. 637-652, 2012.

RIBEIRO, Ana Maria Alves. A vantagem escolar das raparigas no secundário: resultados escolares e identidades juvenis numa perspectiva de gênero. In: VIEIRA, Maria Manuel. **Escola, Jovens e Média**. Lisboa: ICS, 2007.

RODRIGUES, Silva Helena. **Jovens oriundos de países africanos de língua portuguesa na Universidade de Brasília**: experiências de migração internacional estudantil. 2013.224f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, 2013.

ROSEMBERG, Fulvia; MADSEN, Nina. Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. In: BARNSTED, Lelia; PITANGUY, Jaqueline. (Orgs.). **O progresso das mulheres no Brasil 2003-2010**. Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília: ONU Mulheres, 2011. P.390-434.

ROSENTHAL, Gabriele. **Pesquisa Social Interpretativa**: Uma Introdução. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

RUGITSKY, Fernando. Crises e transformações do capitalismo - o diagnóstico de época de Friedrich Pollock. **Cadernos de Filosofia Alemã**, São Paulo, v. 22; n. 2, pp.111-134.

RUTTER, M.; MAUGHAN, B.; MORTIMORE, P.; OUSTON, J.; SMITH, A. (1979). Quinze mil horas: escolas secundárias e seus efeitos nos alunos In: NIGLE, B. & SOARES, J.F. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetória**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SANTOS, Maria Escolástica de Moura. **Os sentidos produzidos em relação à escola: mediando processo de constituição identitária do aluno do ensino médio noturno**. PI. 2010. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Piauí, 2010.

SANTOS, Jonas Sales. **Jovens de favela e ensino médio: trajetórias diversas**. 2015. 104f. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

SCHRIEWER, Jürgen. O método comparativo e a necessidade de externalização: critérios metodológicos e conceitos sociológicos. In: **Pesquisa em Educação comparada sob condições de interconectividade global**. São Leopoldo: Oikos Editora: 2018.

SCHÜTZ, Alfred. Fenomenologia e relações sociais. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. O Estrangeiro: um ensaio em Psicologia Social. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, ano 10, n. 113, out. 2010.

SCHÜTZE, Fritz. Biography analysis on the empirical base of autobiographical narratives: how to analyze autobiographical narrative interviews – part one and two. **European Studies on Inequalities and Social Cohesion**, n. 1-2, p. 153- 242, 243-298; 3-4, p. 6-77, 2008.

_____. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 3ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SILVA, Catarina Malheiros da. **Escola, saberes e cotidiano no meio rural: um estudo sobre os(as) jovens do sertão da Bahia**. 2009. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, 2009.

SILVA, Iraci Pereira da. **Escola e Relações de Gênero: visões de mundo de jovens do ensino médio em Taguatinga**. DF. 2010. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SILVA, Catarina Malheiros da. **Encontro de tempos na escola: um estudo sobre gerações de estudantes no meio rural baiano**. 2014. 245f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, 2014.

SILVINO, Fernanda Cristina Soares. **Juventude e escola: reflexões dos jovens em torno da relação professor/aluno**. 2009. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

SOIHET, Rachel. A pedagogia da conquista do espaço público pelas mulheres e a militância feminista de Bertha Lutz. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 97-117, 2000.

SOUSA, Lia Gomes Pinto de; SOMBRIO, Mariana Moraes de Oliveira; LOPES, Maria Margaret. Para ler Bertha Lutz. **Cadernos Pagu**, n. 24, p. 315-325, 2005.

SOUZA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Ensino Médio Noturno: democratização e diversidade. **Educar**, Curitiba, n.30, p.53-72, 2008.

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva**, v. 22, n. 2, p. 345-380, 2004.

SPOSITO, Marília (Coord.). **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

STRAUSS, A; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed; 2008.

TAVARES, Breitner Luiz. **Na quebrada, a parceria é mais forte – Juventude hip hop: relacionamento e estratégias contra a discriminação na periferia do Distrito Federal**. DF. 2009. 150f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

_____. Método documentário e a análise das orientações geracionais da juventude. **Cad. CRH**, vol.25, n.66, pp.587-60, 2012.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VALLADARES, Licia. Os dez mandamentos da observação participante. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 22, n. 63, p. 153-155, 2007.

VALVERDE, Danielle Oliveira. **Para além do ensino médio: a política de cotas da Universidade de Brasília e o lugar do(a) jovem negro(as) na Educação**. 2008. 263f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, 2008.

YNCERA, Ignacio Sánchez de la. Crisis y orientación. Apuntes sobre el pensamiento de Karl Mannheim. **REIS - Revista española de investigaciones sociológicas**, n. 62, p. 193-242, abr./jun. 1993.

WELLER, Wivian. **HipHop in Sao Paulo und Berlin: Ästhetische Praxis und Ausgrenzungserfahrungen junger Schwarzer und Migranten**. Opladen: Leske + Budrich, 2003.

WELLER, Wivian. A presença feminina nas (sub)culturas juvenis: a arte de se tornar visível. **Revista Estudos Feministas** (UFSC. Impresso), Florianópolis, v. 13, n.1, p. 107-126, 2005a.

_____. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**, v.7, n.13, p. 260-300, 2005b.

_____. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 241-260, 2006.

_____. Karl Mannheim: Um pioneiro da Sociologia da Juventude. In: **XIII Congresso Brasileiro de Sociologia**, 2007, Recife, 2007.

_____. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. **Sociedade e Estado**, no 25 vol. 2, p.205-224, 2010.

WELLER, Wivian; SILVA, Iraci Pereira da; CARVALHO, Nivaldo Moreira. Discussões de gênero e sexualidade no meio escolar e o lugar da jovem mulher no ensino médio. In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia. **Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades**. Belo Horizonte: Ed. Puc Minas, 2011.

WELLER, Wivian. **Minha Voz é tudo que eu tenho**. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. Transições entre o meio social de origem e o milieu acadêmico: discrepâncias no percurso de estudantes oriundas de escolas públicas na Universidade de Brasília. **Estudos de Sociologia**, v.2, n.18, 2012a.

WELLER, Wivian et al. Karl Mannheim e o método documentário de interpretação: uma forma de análise das visões de mundo. **Sociedade e Estado**, Brasília, XVIII (2), p. 375- 396, jul / dez, 2012b.

WELLER, Wivian; ZARDO, Sinara. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 131-143, jul./dez. 2013.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. Pesquisa Qualitativa em Educação: origens e desenvolvimentos. In: **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2013.

WELLER, Wivian; OTTE, Janete. Análise de narrativas segundo o método documentário: Exemplificação a partir de um estudo com gestoras de instituições públicas. **Civitas**, Porto Alegre, n.2, v.14, p.325-240, maio./ago. 2014.

WELLER, Wivian. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

WELLER, Wivian. Compreendendo a Operação Denominada Comparação. **Educ. Real**, Porto Alegre, vol.42 no.3, jul./set. 2017.

_____. Investigaciones sobre juventud en Brasil: género y diversidad. **Ciudadanías - Revista de Políticas Sociales Urbanas**, v. 1, p. 119-139, 2017.

_____. Group Discussion and Documentary Method in Education Research. **Oxford Research Encyclopedia of Education**. 1ed.Oxford: Oxford University Press, 2019, v. 1, p. 1-23.

_____. Prefácio à edição brasileira. In: BOHNSACK, Ralf. **Pesquisa Social Reconstructiva: Introdução aos métodos qualitativos**. Petrópolis: Vozes, 2020.

ZAPPAZ, Ivanês. **Práticas de lazer e juventude contemporânea**: o que dizem (e fazem) os alunos do ensino médio noturno? RS. 2017. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Rio Grande do Sul, 2017.

ZARDO, Sinara Pollom. **Direito à educação**: a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino. 2012. 328f. Tese de Doutorado (doutorado em educação) - Faculdade de Educação - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

APÊNDICE

APÊNDICE A**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Eu, _____, fui convidada a participar da pesquisa "**Visões de mundo e significados sobre o ensino médio:** um estudo comparado com jovens estudantes do diurno e noturno no Distrito Federal". Obtive a explicação de que a minha contribuição consistirá em participar de um grupo de discussão sobre minha trajetória escolar, projetos de vida e experiência no ensino médio.

Fui informada que o grupo de discussão será gravado e identificado apenas por um número ou apelido e que meu nome verdadeiro nunca será apresentado quando forem divulgados os resultados da investigação. Fui informada 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 informada que posso assinar, ou não, este termo de consentimento com a garantia de que meu nome será preservado.

Brasília, DF. ____/____/____

Assinatura da/o entrevistada _____

Assinatura da pesquisadora _____

APÊNDICE B**Carta aos pais e/ou responsáveis - termo de assentimento**

Universidade de Brasília Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa Estudos Comparados em Educação
Grupo de pesquisa: GERAJU (Gerações e Juventude)

Prezados pais e/ou responsáveis,

Eu, Hamanda Maiara Nascimento Pontes, mestranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília, sob a orientação da Profª Drª Wivian Weller, estou realizando uma pesquisa com jovens do ensino médio. A pesquisa tem como objetivo compreender, por meio de um estudo comparado, o significado do Ensino Médio no contexto das visões de mundo de jovens mulheres, estudantes de escolas públicas no Distrito Federal.

Uma das etapas do trabalho de campo consiste na realização de grupos de discussão com as/os jovens para conhecer suas trajetórias escolares, projetos de vida e experiências no ensino médio. Em visita realizada em diferentes turmas de ensino médio, nos meses de abril e maio, com o consentimento e apoio da escola, convidamos alunas das turmas de 3º anos para participarem de grupos de discussão e algumas jovens demonstraram interesse em contribuir na referida atividade. Entre elas, a sua filha.

Solicitamos, assim, a sua autorização para que a aluna _____ participe de um grupo de discussão no mês de maio e/ou junho de 2019, a partir das 9h, no Centro ensino X.

Ressalte-se que todas as informações prestadas no âmbito desta pesquisa são de livre consentimento das/dos participantes e são absolutamente confidenciais, não sendo divulgados os nomes das/dos alunas/os, ou de quaisquer outros informantes.

Agradecemos a colaboração.

Atenciosamente,

Hamanda Maiara Nascimento Pontes
Mestranda do PPGE– FE/UnB
Matrícula 18/0143859

Profª. Drª. Wivian Weller
PPGE –FE/UnB
Matrícula 1010212

Assinatura da/o mãe/pai ou responsável

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE C

Carta-convite para os grupos de discussão²²²

Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

CARTA CONVITE

Cara jovem,

Estamos realizando uma pesquisa com jovens estudantes da escola X sobre trajetória escolar, projetos de futuro e experiências no Ensino Médio. Você está convidada para participar de um grupo de discussão sobre esse tema e outras questões relacionadas **a sua história de vida e trajetória escolar**. Caso esteja interessada em colaborar com a pesquisa, por favor, preencha a seguir os itens com o seu nome, telefone, e-mail e horários disponíveis para que possamos entrar em contato para agendar o grupo de discussão, a ser realizado **fora do** ou **no** horário regular de aulas.

Nome: _____ Telefone: _____

E-mail: _____

Dia(s) e horário(s) disponíveis: _____

_____ Turma: _____

Agradecemos a sua colaboração!

²²² Modelo elaborado a partir da dissertação de Cintra (2018).

APÊNDICE D

Carta de apresentação à escola

Eu, Hamanda Maiara Nascimento Pontes, 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 mulheres que estão cursando a terceira série do ensino médio regular, no diurno e noturno.

A pesquisa tem como objetivo compreender, por meio de um estudo comparado, os significados do ensino médio no contexto das visões de mundo de jovens mulheres, estudantes do ensino médio público. O trabalho de campo consiste na realização de grupos de discussão e aplicação de questionário às jovens e ocorrerá entre o período de abril e junho de 2019.

Solicitamos, assim, a autorização e o apoio dessa instituição para realizarmos a reunião dos dados. As jovens estudantes pesquisadas 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 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 (XX) XXXXX-XXXX ou pelo e-mail: <xxxxxx@xxxx>.

Agradecemos a colaboração desta instituição,

Atenciosamente,

Hamanda Maiara Nascimento Pontes
Mestranda do PPGE – FE – UnB
Matrícula 18/0143859

Prof.^a Dra. Wivian Weller
PPGE – FE – UnB
Matrícula 1010212

APÊNDICE E

Formulário sociocultural²²³

Prezada Jovem,

Estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre jovens mulheres, estudantes do Ensino Médio noturno e diurno, seus projetos de futuro e os significados atribuídos a essa etapa de escolarização. Para isso, pedimos sua participação voluntária no preenchimento individual deste questionário. Asseguramos que suas respostas são confidenciais. Nomes não serão divulgados. Sua colaboração é muito importante para a pesquisa.

IDENTIFICAÇÃO

1) Nome: _____

2) Nome fictício - como gostaria de ser chamada: _____

3) Idade: ____ anos

4) Cor/etnia: () Branca () Preta () Parda () Indígena Outra: _____

5) Estado civil: Solteira () Casada () Separada () Outro: _____

6) Religião

() Evangélica

() Católica

() Espírita

() Umbanda/Candomblé (religiões afro-brasileiras)

() Outra: _____

() Nenhuma

7) Cidade em você que nasceu: _____ Estado: _____

8) Tem filhos? Sim () Não () Número de filhos: _____

9) Tem irmãos/ãs? sim () não () Número de irmãos/ãs: _____

10) Situação atual:

Somente Estuda () Estuda e trabalha (). Em que tipo de trabalho? _____

²²³Questionário construído a partir de Weller (2006) e das dissertações de Valverde (2008), Silva (2009) e Cintra (2018). As questões do bloco ENEM foram elaboradas pela pesquisadora.

MORADIA

11) Você mora com:

- Pai e mãe
- Pai
- Mãe
- Parentes (avó, tios)
- Amigos
- Companheiro/a

12) Local em que vive atualmente: _____

13) Há quanto tempo mora neste local? _____

TRAJETÓRIA ESCOLAR

14) Turma: _____

15) Ano de ingresso na escola: _____

16) Em que tipo de escola você estudou durante sua trajetória escolar?

- Somente escola pública
- Somente em escola privada
- Em escola pública e privada

17) Você já abandonou a escola e voltou para a mesma série no ano seguinte?

- sim, uma vez
- sim, por duas vezes
- não

18) Você já reprovou ou repetiu de ano alguma vez? () Sim () Não

Se sim, em qual série? _____

19) Em sua opinião, o que tem de melhor na sua escola?

20) O que falta na escola onde você estuda?

21) Por que escolheu a escola em que estuda atualmente?

22) Como vai para a escola?

() a pé () bicicleta () ônibus () moto () carro de familiares () outros

23) Você acha que a escola em que estuda pode lhe ajudar a alcançar seus sonhos no futuro?

() Sim () Não

FAMÍLIA

Aqui gostaríamos de saber sobre a escolaridade, profissão/renda e naturalidade da sua mãe e do seu pai.

24) Escolaridade da sua mãe:

Ensino Fundamental: completo () incompleto ()

Ensino Médio: completo () incompleto ()

Ensino superior: completo () incompleto ()

25) Profissão da mãe: _____ Renda mensal: _____ () não sabe

26) Cidade do nascimento da mãe: _____ Estado: _____

27) Escolaridade do pai:

Ensino Fundamental: completo () incompleto ()

Ensino Médio: completo () incompleto ()

Ensino superior: completo () incompleto ()

28) Profissão do pai: _____ Renda mensal: _____ () não sabe

29) Cidade do nascimento do pai: _____ Estado: _____

ENEM

30) Você pretende fazer ENEM() Sim () Não

31) Você faz (ou já fez) cursinho preparatório para o ENEM? () Sim () Não

Se sim, qual? _____

32) A escola em que você estuda realiza simulados, provas extras ou oficinas de estudos voltados para o ENEM() Sim () Não

33) Se você pretende fazer ENEM, para qual objetivo:

() Ingressar em Universidade Pública

() Ingressar em Universidade Particular

() Instituto Federal

() Escolas Técnicas

() Pronatec

() Nenhuma das anteriores. Só fará o ENEM para testar conhecimentos.

34) Se você pretende ingressar no Ensino Superior, qual curso você gostaria de fazer?

DADOS COMPLEMENTARES

35) Qual é seu lazer preferido:

36) Você faz parte de algum grupo dentro ou fora do seu bairro?

() Esportivo (time de futebol)

() Religioso (grupo de jovens de igreja/organizações religiosas)

() Outros

() Não participo de nenhum grupo

37) Você utiliza redes sociais () sim () não

Quais são as principais que você utiliza:

() Instagram

Facebook

Twitter

Snapchat

Outra: _____

38) Quanto tempo e onde costuma acessar a internet _____

Você estaria disposta a continuar concedendo informações no futuro? sim () não ()

Telefone pra contato (*whatsapp*): _____

Perfil do Facebook: _____

Muito obrigada

APÊNDICE F

Roteiro com tópicos-guia para grupo de discussão com jovens

BLOCO I – TRAJETÓRIA ANTERIOR

Pergunta inicial: Vocês poderiam falar um pouco sobre como vocês chegaram no Ensino Médio? Como foi a trajetória escolar de vocês até chegar no 3º ano? (**igual para todos os grupos**)

Outras questões (somente se não falarem sobre os temas abaixo):

- olhando um pouco pra trás como foi o primeiro, o segundo e como está sendo o terceiro ano pra vocês?

BLOCO II – TRAJETÓRIA ANTERIOR ATUAL

Pergunta inicial: Vocês poderiam falar um pouco sobre como foi que escolheram estudar nessa escola? Como foi que aconteceu isso? Como vocês chegaram aqui?

Outras questões (somente se não falarem sobre os temas abaixo):

- Como é estudar aqui? O que vocês acham da escola?
- Vocês poderiam falar um pouco sobre como é o dia-a-dia de vocês aqui na escola? O que vocês costumam fazer nos intervalos das aulas?
- O que vocês mais gostam de fazer na escola?

BLOCO II - FORMAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

Pergunta inicial: Vocês poderiam falar um pouco sobre como é ser estudante no Ensino Médio?

Outras questões (somente se não falarem sobre os temas abaixo):

- Na opinião de vocês, como é estudar de manhã e como é estudar de noite no ensino médio?
- Na opinião de vocês, o que poderia ser diferente no ensino médio?
- Vocês poderiam contar um pouco sobre como são as aulas de vocês aqui na escola?
- Quais as aulas que vocês mais gostam de assistir?
- Na opinião de vocês, quais as coisas mais importantes que vocês aprendem no ensino médio?

BLOCO III: ENEM

Pergunta inicial: vocês pensam em fazer o ENEM esse ano? Como vocês estão se preparando para a prova?

Outras questões (somente se não falarem sobre os temas abaixo):

- Caso vocês forem fazer o ENEM, como vocês vão utilizar a nota da prova?
- Como vocês estão se preparando para a prova?
- Como a escola tem ajudado vocês a se prepararem para o ENEM?
- Os professores de vocês conversam sobre o ENEM? O que eles costumam falar sobre a prova?

BLOCO IV- RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA/SER MULHER

Pergunta inicial: Vocês poderiam falar um pouco sobre como é ser jovem e mulher aqui na escola?

Outras questões:

- Existem diferenças entre meninos e meninas aqui na escola?
- Como é a convivência (o dia-a-dia) de vocês com os meninos aqui na escola?
- Vocês já viveram alguma situação de preconceito por ser mulher?
- Vocês conhecem ou já ouviram falar do movimento feminista? O que vocês pensam sobre o feminismo?

BLOCO V- FAMÍLIA

Pergunta inicial: Vocês poderiam falar um pouco sobre os pais de vocês?

Outras questões:

- Como é a relação de vocês com a mãe e o pai de vocês?
- Vocês poderiam falar um pouco sobre a história dos pais de vocês? Onde eles nasceram?
- O que os pais de vocês gostariam que vocês fizessem no futuro?

BLOCO VI - RELAÇÃO COM A CIDADE

Pergunta inicial: Vocês poderiam falar um pouco sobre como é morar em Taguatinga (ou Ceilândia)?

Outras questões:

- O que vocês mais gostam aqui em Taguatinga (ou Ceilândia)? E o que vocês não gostam na cidade?
- Como é ser jovem em Taguatinga (ou Ceilândia)?

BLOCO VII: LAZER/TRABALHO

Pergunta inicial: Vocês poderiam falar um pouco sobre como é a vida de vocês fora da escola?

O que vocês costumam fazer nos finais de semana ou no tempo livre de vocês?

Outras questões:

- Vocês trabalham? Poderiam falar um pouco sobre como é o trabalho de vocês?

BLOCO VIII: PROJETOS DE FUTURO

Pergunta inicial: O que vocês pensam em fazer depois que concluírem o ensino médio? (**igual para todos os grupos**)

Outras questões:

- Como vocês imaginam a vida de vocês daqui a 10 anos?

BLOCO IX: OUTROS

- Não tenho mais perguntas. Vocês gostariam de falar ainda sobre algum assunto que a gente não conversou ainda?

APENDICE G

Lista de trabalhos sobre o método documentário não incluídos no levantamento

Dissertações:

ARAÚJO, OLGA BRIGITTE OLIVA DE. **Práxis decoloniais na universidade: a experiência do Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais da Universidade de Brasília**. DF. 2017. 184f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

CARVALHO, Ângelo Pereira de. **Construção de portfólio: uma proposta para a avaliação da aprendizagem no ensino de química na EJA**. DF. 2017. 115f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

GONÇALVES, Robson. **Memória e oralidade de artistas de rua em São Paulo: uma proposta de tratamento documentário**. SP. 2016. 192f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Informação) – Universidade de São Paulo, 2016.

RIBEIRO, Flavia de Mendonça. **Consciência dos prounistas sobre sua inserção no ensino superior**. SP. 2013. 138f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013.

Teses:

MARTINS, Ana Paula Antunes Martins. **Corporificação e visões de mundo da política feminista e de mulheres na contemporaneidade: diálogos, imagens e discursos sobre marchas de mulheres (2012 – 2017)**. DF. 2018. 276f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

MOREIRA, Júlio da Silveira. **Violência contra migrantes em trânsito pelo México**. GO. 2014. 241f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

NASCIMENTO, Anderson Messias Roriso. **Novas tecnologias, a busca e o uso de informação por jovens do ensino médio privado para a formação escolar**. DF. 2017. 275f. Tese (Doutorado em Ciências da Informação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

OSSE, Cleuser Maria Campos Osse. **Saúde Mental de Universitários e Serviços de Assistência Estudantil: Estudo Multiaxial em uma Universidade Brasileira**. DF. 2013. 259f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

TAVARES, Breitner Luiz. **Na quebrada, a parceria é mais forte – Juventude hip hop: relacionamento e estratégias contra a discriminação na periferia do Distrito Federal**. DF. 2009. 150f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

APENDICE H

Códigos utilizados na transcrição de grupos de discussão e entrevistas narrativas²²⁴

- 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 subsequentes 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 = *Carlos*).
- ?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).
- L 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.

²²⁴ 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>.

- ?** 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.
- exemplo** Palavra pronunciada de forma enfática.
- 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.