



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA CLÍNICA E CULTURA

**MENINAS VELOZES NA PANDEMIA: O RECURSO DA FOTOGRAFIA NO  
TRABALHO DE GRUPO**

LORRAYNE ALVES DE AQUINO FERREIRA

BRASÍLIA

2023



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA CLÍNICA E CULTURA

**MENINAS VELOZES NA PANDEMIA: O RECURSO DA FOTOGRAFIA NO  
TRABALHO DE GRUPO**

LORRAYNE ALVES DE AQUINO FERREIRA

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia Clínica e Cultura, sob orientação da professora Dra. Kátia Cristina Tarouquella Rodrigues Brasil.

BRASÍLIA

2023

Esta dissertação, requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em  
Psicologia Clínica e Cultura pelo Instituto de Psicologia da Universidade de  
Brasília, foi apreciada pela banca examinadora composta por:

---

Profa. Dra. Kátia Cristina Tarouquella Rodrigues Brasil  
Universidade de Brasília (UnB)  
Presidente

---

Profa. Dra. Adriana Costa de Miranda  
Secretaria de Estado de Educação  
Membro externo

---

Profa. Dra. Tânia Mara Campos de Almeida  
Universidade de Brasília (UnB)  
Membro interno

---

Profa. Dra. Simone Aparecida Lisniowski  
Universidade de Brasília (UnB)  
Membro suplente

BRASÍLIA

2023

## **DEDICATÓRIA**

A toda minha família e amigos que me  
acolheram e me apoiaram durante a  
minha trajetória do mestrado.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família e amigos, por sempre me apoiarem durante o processo do mestrado, em especial ao amigo Murillo Rodrigues.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura da Universidade de Brasília, pelo compromisso e competência acadêmica apresentados no decorrer do curso.

À Professora Dra. Kátia Cristina Rodrigues Tarouquella Brasil, pelas orientações dispensadas a mim.

Às Professoras Dra. Tânia Mara Campos Almeida, Dra. Adriana Costa de Miranda e Dra. Simone Aparecida Lisniowski pela aceitação ao convite para compor a presente banca de defesa e pelas orientações realizadas no exame de qualificação.

Às colegas de mestrado, Alessandra Carvalho e Ingrid Fernandes pela troca de conhecimento e apoio durante o curso.

À coordenadora do Projeto *Meninas Velozes*, Profa. Dra. Dianne Magalhães Viana e à equipe do projeto pela acolhida e ajudas constantes no decorrer da pesquisa.

## RESUMO

O presente trabalho analisou os impactos da pandemia para alunas do ensino médio de duas escolas públicas de Brasília integrantes do projeto de pesquisa e extensão da Universidade de Brasília- UnB intitulado Meninas Velozes. O projeto visa mobilizar adolescentes a ingressarem em cursos nas áreas tecnológicas, pouco acessados por mulheres. Buscou-se conhecer os desafios dessas adolescentes no acesso à universidade; identificar a influência do projeto Meninas Velozes e o reflexo da pandemia em sua vida escolar; e analisar as contribuições do dispositivo Fotodiálogo um recurso de fotografia, adaptação do dispositivo de Fotolinguagem© para a modalidade remota, como espaço de troca, reflexão, e rede de apoio para as adolescentes do projeto. Foram realizadas oficinas *online* e presenciais utilizando o dispositivo Fotodiálogo como objetos mediadores de discussões em grupo. Foram discutidas as temáticas gênero, pandemia e escolha profissional. O espaço de fala possibilitou a troca dos desafios vivenciados pelas meninas durante a pandemia, como isolamento social, dificuldades na adaptação ao ensino remoto e conflitos diante da escolha profissional. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, mediatizada pelo método da pesquisa ação. Essa possibilitou evidenciar desafios e propor intervenções grupais. Observa-se que os laços sociais criados durante as oficinas tiveram grande importância no suporte emocional diante da pandemia, e o uso do dispositivo de Fotodiálogo nas discussões se revelou como favorável para trabalhar os temas sugeridos.

**Palavras-chave:** Gênero. Pandemia. Fotografia. Projeto Meninas Velozes.

## ABSTRACT

The present work analyzed the impacts of the pandemic for high school students from two public schools in Brasília that are part of the research and extension project of the University of Brasília- UnB entitled “Meninas Velozes”. The project aims to mobilize adolescents to enter courses in the technological areas, little accessed by women. We sought to know the challenges of these adolescents in accessing the university; identify the influence of the Fast Girls project and the reflection of the pandemic in their school life; and analyze the contributions of the Photodialogue device a photography resource, adaptation of the Photolanguage device (to the remote modality, as space of exchange, reflection, and support network for the adolescents of the project. Online and face-to-face workshops were held using the Photodialogue device as mediating objects for group discussions. Gender, pandemic, and professional choice were discussed. The speech space allowed the exchange of the challenges experienced by girls during the pandemic, such as social isolation, difficulties in adapting to remote teaching and conflicts in the face of professional choice. This is qualitative research, mediated by the action research method. This made it possible to highlight challenges and propose group interventions. It is observed that the social ties created during the workshops had great importance in emotional support in the face of the pandemic, and the use of the Photodialogue device in the discussions proved to be favorable to work on the suggested themes.

**Keywords:** Gender. Pandemic. Photodialogue. Meninas Velozes project.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> Localização CEM 404. ....	24
<b>Figura 2</b> Localização CEMEB. ....	25
<b>Figura 3</b> Oficina de Fotodiálogo em modo remoto. Imagem 1: Enunciação do comando; Imagem 2: Apresentação das imagens. ....	33
<b>Figura 4</b> Oficina presencial de Fotodiálogo CEM 404. ....	34
<b>Figura 5</b> Oficina presencial de Fotodiálogo CEMEB. ....	34
<b>Figura 6</b> .....	56
<b>Figura 7</b> .....	57
<b>Figura 8</b> .....	59
<b>Figura 9</b> .....	59
<b>Figura 10</b> .....	61
<b>Figura 11</b> .....	65
<b>Figura 12</b> .....	68
<b>Figura 13</b> .....	70

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> Atividades realizadas.....	23
<b>Tabela 2</b> Cronograma de inserção da pesquisadora com o grupo pesquisado. ....	28
<b>Tabela 3</b> Cronograma de atividades para realização das oficinas. ....	29
<b>Tabela 4</b> Demonstrativo da Oficina <i>online</i> de Fotodiálogo. ....	35
<b>Tabela 5</b> Demonstrativo das Oficinas presenciais de Fotodiálogo.....	36
<b>Tabela 6</b> Matrículas nas IFES por Cor/Raça conforme série histórica 2012-2017.....	44

## LISTA DE SIGLAS

AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
CEM	Centro de Ensino Médio
CEMEB	Centro de Ensino Médio Elefante Branco
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
Fuvest	Fundação Universitária para o Vestibular
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituto Federal de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PROUNI	Programa Universidade para Todos
Semesp	Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
TIC	Computação e Tecnologia da Informação e Comunicação
UCB	Universidade Católica de Brasília
UDF	Universidade do Distrito Federal
UnB	Universidade de Brasília
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
Unipampa	Universidade Federal do Pampa
USP	Universidade de São Paulo
Vunesp	Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
1.1 Justificativa.....	19
1.2 Problema.....	20
1.3 Objetivos.....	21
1.3.1 Objetivo Geral .....	21
1.3.2 Objetivos Específicos .....	21
<b>2. DELINEAMENTO METODOLÓGICO</b> .....	<b>22</b>
2.1 Contexto da pesquisa .....	22
2.2 Público-alvo.....	22
2.3 Ambiente de estudo .....	24
2.4 Considerações éticas.....	26
2.5 Tipo de estudo .....	26
2.6 Instrumentos .....	29
2.6.1 Dispositivo de intervenção com fotografia.....	30
2.6.1.1 Implementação do dispositivo de Fotografia.....	32
2.7 Procedimentos de análise de dados .....	36
2.8 Definição dos Eixos.....	37
<b>3. EDUCAÇÃO E GÊNERO E A DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO</b> .....	<b>37</b>
3.1 O lugar das mulheres na sociedade.....	37
3.2 A educação como um passo adiante para as meninas de periferia .....	41
<b>4. PROJETO MENINAS VELOZES: A UNIVERSIDADE VAI À ESCOLA PÚBLICA</b> .....	<b>48</b>
<b>5. IMPACTOS DA PANDEMIA EM ESTUDANTES</b> .....	<b>50</b>
5.1 O <i>mal-estar</i> da pandemia de Covid-19.....	50
5.2 A chegada da pandemia na vida das estudantes .....	52
<b>6. RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	<b>55</b>
6.1 Eixo 1: Impactos do isolamento durante a pandemia na educação das estudantes .....	55
6.2 Eixo 2: Desafios das adolescentes estudantes de rede pública no acesso à universidade .....	63
6.3 Eixo 3: Contribuição do dispositivo de Fotodiálogo como espaço de troca e reflexão diante da experiência grupal e rede de apoio para as adolescentes do projeto .....	69
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>73</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>76</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta a discussão dos desafios das meninas de periferia oriundas de escolas públicas para o ingresso no Ensino Superior, a partir da experiência de um projeto de extensão universitário intitulado Meninas Velozes. O projeto coloca em questão a democratização das áreas de exatas, as quais são privilegiadamente ocupadas por homens, brancos e de classe social média e alta, uma vez que, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021a), embora as mulheres venham tendo mais acesso ao Ensino Superior, estas ainda são minorias em áreas exatas, como as engenharias.

O modelo de educação anteriormente vigente no Brasil era excludente para as mulheres e para as classes menos favorecidas. Rodrigues et al. (2022) apontam que a educação superior no Brasil é marcadamente um projeto da elite do país, patriarcal e marcado por séculos de escravidão. Considerado tal contexto, mudar essa realidade e possibilitar o acesso ao Ensino Superior para as mulheres e para os negros foi um projeto atravessado por inúmeras resistências, que datam de diferentes períodos. Segundo Bortolanza (2017), a criação das universidades no Brasil visava o desenvolvimento social, mas a instauração do Ensino Superior teve como verdadeiro intuito a manutenção do *status* social das classes dominantes, cujo modelo contribuiu historicamente para o surgimento de diversos processos de exclusão, entre eles o acesso das mulheres nos cursos superiores, principalmente nas áreas de exatas.

Diante dessa realidade, a história da criação das universidades no Brasil passou por diversos marcos históricos até chegar ao modelo que conhecemos atualmente. Para entender melhor esse contexto, é preciso analisar como ocorreu o seu surgimento e sua relação com o contexto social, de classe e de raça. Segundo Barreto e Filgueiras (2007), a necessidade de um Ensino Superior no Brasil, independente das universidades europeias e principalmente das universidades portuguesas, se deu com a vinda da corte portuguesa para o Brasil, que evidenciou os poucos profissionais de saúde presentes e impulsionou a criação de duas escolas médicas do país, em 1808: as Academias Médico-Cirúrgicas da Bahia. Os autores destacam também que a Universidade Federal do Rio de Janeiro remonta ao século XVIII e várias outras ao século XIX (Barreto & Filgueiras, 2007).

Segundo Souza et al. (2019), durante o governo de Getúlio Vargas em 1931 foi criado o Estatuto das Universidades Brasileiras, conhecido como “Reforma Francisco Campos”, que promoveu a integração de escolas e faculdades que funcionavam como “ilhas” à nova estrutura universitária e a criação da unidade operativa de ensino e pesquisa docente, sendo considerado pelos autores ponto central das instituições de Ensino Superior. Em 1934, com o Decreto nº

6.283 de 25 de janeiro, o Estado de São Paulo criou a sua primeira universidade, a Universidade de São Paulo (USP), que surgiu com as finalidades de promover pela pesquisa o progresso da ciência, transmitir conhecimentos que sejam úteis à vida, formar especialistas em todos os ramos da cultura e disseminar a ciência, o que foi considerado uma mudança importante na história do sistema brasileiro de Educação Superior (Souza et al., 2019).

Outro marco importante foi a criação da Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1935 no Rio de Janeiro, que teve como um dos principais objetivos a renovação e ampliação da cultura e a estimulação das pesquisas (Souza et al., 2019). O modelo de universidade atual, baseado nos pilares ensino, pesquisa e extensão, é fruto das marcas existentes na história da educação brasileira, tais como o regime imperial, a queda do império, a Proclamação da República e a ditadura militar (Bortolanza, 2017; Soares et al., 2010).

Segundo Carvalhaes e Ribeiro (2019), houve uma expansão do acesso à universidade alcançado pelas mulheres nas últimas cinco décadas e, em consonância com essa afirmação estão dados do Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior (Semesp) divulgados pela Agência Brasil (2020), que demonstram um aumento significativo no número de matrículas de mulheres no Ensino Superior, representando 57% dos estudantes. Dados como esse representam o avanço na luta das mulheres, ligado aos movimentos feministas, em busca dos direitos e igualdades sociais que, nas últimas décadas, proporcionaram mudanças culturais significativas com relação ao papel da mulher e a sua realidade nos cenários educacional e profissional (Alvarenga & Vianna, 2012).

Apesar do contexto educacional nas universidades apresentar um número majoritariamente feminino (57%), o acesso das meninas de periferia ainda é muito recente nas universidades e, em muitos casos, ocorrem por meio de políticas públicas de democratização da universidade desenvolvidas no Brasil a partir dos anos 2000, como pela aprovação da Lei nº 12.711/2012 – Lei de Cotas para o Ensino Superior pelo Ministério da Educação em 2012, que garante a reserva de vagas nas universidades e institutos federais do país para estudantes que cursaram Ensino Médio em escolas públicas.

Segundo Ávila e Portes (2009), a realidade vivida por essas meninas permeia um cenário histórico, social e cultural que é revelador de uma exclusão educacional marcada pela intersecção entre gênero e classe. Em relação à situação das mulheres, nota-se uma hierarquização sustentada por relações desiguais e de dominação no que diz respeito às relações sociais de gênero, as quais são intensificadas diante da conjuntura de classe, raça, etnia e geração, que podem ser identificadas no acesso à educação superior marcadamente por cursos que vinculam a atividade de trabalho com a posição de cuidado (Alvarenga & Viana, 2012).

Nesse contexto, a educação das meninas é atravessada pela divisão social do trabalho, que envolve o contexto social, patriarcal e de classe em que estão inseridas. Dentro das escolas, observa-se um contexto de desigualdade de gênero, onde é possível identificar que o processo de ensino-aprendizagem é marcado por ideias de que existem aptidões para meninas e meninos no campo do conhecimento (Aymone & Medina, 2021).

Oltramari e Gesser (2019), em uma pesquisa sobre a formação de professores, apontam que apesar da inserção de uma discussão de gênero e das diversidades de identidades de gênero na formação de professores, esses profissionais, ao serem entrevistados, relataram uma generificação que marca o trabalho educativo, que se roteiriza e mantém estereótipos de gênero no processo da escolarização de crianças e jovens. Os autores destacam que estas “performances” estereotipadas incluem roupas, expressões corporais e brincadeiras que podem ser identificadas por meio das brincadeiras infantis e nos brinquedos oferecidos no espaço escolar já na pré-escola, a partir de uma clara delimitação do que é considerado “de menina”, como casinhas, bonecas e maquiagens, que simulam atividades domésticas e a vaidade, ou “de menino”, como carros, blocos de montar ou jogos que envolvam raciocínio lógico, força ou exploração do espaço físico (Aymone & Medina, 2021). Entende-se que o processo educativo pode contribuir para transformações, mas também para reprodução da divisão sexual do trabalho, que sustenta as relações de homens e mulheres.

Em relação à reprodução da divisão sexual do trabalho sustentada nas relações, Hirata (2015) propõe a noção de divisão sexual do trabalho, que retrata elementos complexos da dominação de gênero no mundo contemporâneo, a qual se faz presente desde o processo de escolarização, por meio da construção de noções relacionadas a profissões femininas e masculinas. Essas construções culturais associam-se a um intenso aprendizado sociocultural que ensina a agir conforme prescrições e normas sociais de gênero, as quais determinam a maneira como homens e mulheres devem atuar nos espaços (Küchemann et al., 2015). Essa ideia concorda com a perspectiva de Ávila e Portes (2009), que afirmam que a posição dos indivíduos na sociedade não passa de uma construção cultural.

Em 2013, com o intuito de incentivar garotas de Ensino Médio a se interessarem pelo ingresso no Ensino Superior na área de exatas, e com intuito de quebrar as roteirizações que dividem meninos e meninas em campos de interesses opostos no espaço educativo, iniciou-se uma parceria entre a universidade e escolas de Ensino Fundamental que culminou no projeto de extensão da Universidade de Brasília (UnB), intitulado “Meninas Velozes”, em parceria com escolas públicas de periferia do Distrito Federal. Sua origem ocorreu após professoras da

Faculdade de Tecnologia da UnB identificarem um baixo percentual de matrículas de mulheres nos cursos de engenharias (Matos, 2019).

Assim, desde 2013 o projeto Meninas Velozes vem se propondo a acolher as meninas de periferia que entram na universidade e a prepará-las para a vivência da vida acadêmica por meio de uma integração entre as áreas exatas, sociais e humanas, além de reafirmar o seu compromisso social com a educação e com as problemáticas de gênero e raça por meio de duas linhas de trabalho: aspectos educacionais em ciências, tecnologia, engenharia, artes e matemática; e aspectos psicossociais, educativos e de gênero (Almeida et al., 2020; Brasil et al., 2022). O uso do método da Fotolinguagem nas oficinas dentro do Projeto Meninas Velozes vem sendo realizado em anos anteriores, inicialmente utilizado pela pesquisadora e participante do projeto Vânia Roseli Alencar o que deu fruto a publicações de trabalhos como o capítulo de livro que aborda as sobre questões de gênero dentro da escola de periferia (Alencar et al., 2020).

As atividades realizadas dentro do projeto Meninas Velozes aconteceram durante anos por meio de reuniões presenciais. No entanto, o projeto precisou passar por modificações em seu formato de encontros devido à inesperada chegada da pandemia de Covid-19, período em que este trabalho foi desenvolvido. A utilização do dispositivo de Fotolinguagem© nas oficinas do projeto também foram adaptadas para o contexto pandêmico com base nas orientações propostas por Pablo Castanho, adequada para o Fotodiálogo, recurso de fotografia para a modalidade online.

No ano de 2020, a população mundial foi assolada pela Covid-19, uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2 (CDC COVID-19 Response Team, 2020). Visando conter a disseminação e o aumento de mortes causadas pelo vírus, enquanto a ciência buscava alternativas para o tratamento da doença e confecção da vacina, o isolamento social foi adotado mundialmente como medida preventiva, colocando a população em situação de quarentena (Cordeiro, 2020). Segundo Ferreira e Brasil (2021), esse cenário levou ao fechamento de vários setores e afetou todos os segmentos sociais, entre os quais destaca-se o contexto educacional, uma vez que o isolamento ocasionou o fechamento das instituições de ensino das redes pública e privada, suspendendo temporariamente as aulas.

Com o intuito de minimizar os prejuízos do período em que as aulas presenciais foram interrompidas e manter as atividades escolares durante a pandemia, as instituições adotaram o modelo de ensino remoto, com base na Portaria nº 376 de 03 de abril de 2020. Diante desse novo cenário, professores e alunos precisaram se adaptar ao formato *online* por meio de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e utilização de aplicativos de videoconferências e redes sociais (Cordeiro, 2020).

Apesar da adaptação realizada com o intuito de manter as aulas e reduzir os impactos na aprendizagem dos alunos pelo fechamentos das escolas, pode-se evidenciar os prejuízos causados. Dados da UNESCO (2020) apontaram que 90% da população estudantil mundial foi afetada, e Nunes (2021) ressalta que houve um aumento nos níveis de ansiedade, depressão e estresse entre os estudantes. Segundo a autora, “não é exagero afirmar que isso pode levar à diminuição da motivação aumentada pela pressão de estudar de forma independente e a interrupção da rotina diária” (Nunes, 2021, p. 3).

No que tange a noção dos impactos da pandemia na vida dos estudantes pode-se mencionar impactos emocionais sendo eles negativos quando observado o aumento dos níveis de depressão, ansiedade e estresse nos alunos, mas também pode-se evidenciar impactos positivos como aponta Boris (2021) com relação a estratégias de enfrentamento criadas pelos adolescentes na aprendizagem e no vínculo social durante a pandemia.

Entre as consequências negativas desse período de adaptação ao ensino *online* destaca-se também a evasão escolar. Segundo dados da pesquisa realizada pelo C6 Bank/Datafolha (2021), 10,8% dos estudantes do Ensino Médio abandonaram os estudos, de maneira que, entre as principais causas do abandono escolar, em 2020 destacam-se as questões socioeconômicas, tendo em vista que a maioria dos estudantes são de classe sociais mais baixas (Classe A e B: 6,9% e Classe D e E: 10,6%).

No presente trabalho, foi realizado um recorte no que tange as atividades realizadas no campo psicológico com enfoque na desigualdade enfrentada pelas meninas do projeto Meninas Velozes. Buscou-se investigar os desafios vivenciados pelas meninas de periferia no movimento de sair de um lugar que lhes foi atribuído historicamente, marcado por questões de gênero, de classe e de raça, e o impacto dessas vivências para o ingresso nas universidades e para um projeto de vida profissional. A temática gênero e o disciplinamento dos corpos atribuído a partir das diferenças de sexo discutido por diversas autoras (Butler, 1999, 2014; Reis & Paraíso, 2014) contribui fortemente para a compreensão das questões de gênero e o processo educativo das mulheres. Butler (2014) discute gênero como uma construção social, histórica e contingente, trata-se de uma “forma de poder social que produz o campo inteligível de sujeitos e um aparato pelo qual o binarismo de gênero é instituído” (Butler, 2014, p. 261). A autora ressalta a influência cultural com relação ao lugar da mulher no campo profissional, marcada pela desigualdade de gênero.

A pesquisa aqui apresentada se voltou para o projeto Meninas Velozes, com o intuito de identificar como um projeto de gênero nas escolas de periferia pode colocar em questão as “performances” de gênero, que marcam o processo escolar de meninas da periferia e contribuir

para que meninas possam se interessar pela área das exatas. Contudo, no início da pesquisa, o mundo foi atravessado pela pandemia de Covid-19, de modo que foi realizado o acompanhamento dos ajustes do projeto Meninas Velozes à tal condição, bem como os desafios das participantes do projeto diante do isolamento e da educação *online* impostos pela pandemia.

Assim, frente a mais este desafio, surgiu mais um questionamento: como é para as meninas oriundas do ensino público construir um projeto de ingresso nas universidades dentro do contexto da pandemia de Covid-19? Para responder a mais este questionamento, o presente trabalho buscou relacionar gênero, educação e escolha profissional, a partir de intervenções em um grupo de meninas entre 14 e 17 anos de idade, estudantes de dois colégios de Ensino Médio da rede pública do Distrito Federal, participantes do Projeto Meninas Velozes. Para tal, foram realizadas oficinas com fotografias provenientes do dispositivo Fotodiálogo, como um espaço de fala inspirado no dispositivo da Fotolinguagem©.

Sendo assim, a pesquisa aqui apresentada se desenvolveu em torno de três eixos: Eixo 1- Impactos do isolamento durante a pandemia na educação das estudantes; Eixo 2 – Desafios das adolescentes estudantes da rede pública no acesso à universidade; Eixo 3 - Contribuição do dispositivo de Fotodiálogo como espaço de troca e reflexão diante da experiência grupal e rede de apoio para as adolescentes do projeto.

## **1.1 Justificativa**

O acesso das mulheres à educação é visível ao longo da história, e é possível verificar que elas estão alcançando espaço dentro das instituições de ensino como confirmam os dados do IBGE (2021a), que demonstraram que as mulheres representam a maioria da população com nível superior completo em 2019. No entanto, ao analisar as escolhas profissionais em relação ao gênero, percebe-se que as escolhas profissionais feitas por meninas se relacionam a trabalhos considerados tradicionalmente como “femininos”. As profissões majoritariamente ocupadas por homens se inserem na esfera produtiva, com um valor social agregado, como cargos políticos, exército militar, engenharias, entre outros. Por outro lado, as profissões fortemente ocupadas pelas mulheres se vinculam à esfera reprodutiva, como os trabalhos de cuidar e de educar, como pedagogia, serviço social, enfermagem, entre outros (Santos et al., 2010; Hirata & Kergoat, 2007). Essas últimas autoras destacam que tal forma de divisão social do trabalho possui dois princípios organizadores, um de que existem trabalhos para homens e trabalho para as mulheres, mas existe também um princípio hierárquico, de que o trabalho dos homens “vale mais” do que o trabalho das mulheres. Essa ideia legítima uma ideologia naturalista que vincula o gênero ao sexo biológico.

Sendo assim, é importante investigar intervenções que subvertem a ideologia naturalista e que convocam as meninas a discutirem as marcas da divisão social do trabalho que se insere precocemente em suas vidas, como é o caso da proposta do projeto Meninas Velozes.

A pesquisadora, a partir da sua experiência e atuação profissional na clínica de referência psicanalítica com foco em orientação profissional para jovens adolescentes, optou por abordar os temas “gênero”, “escolha profissional” e “pandemia”, por sentir-se estimulada e provocada diante da necessidade e importância de trabalhos nessa vertente. Assim, a pesquisadora se interessou por estudar as questões envolvidas nas escolhas profissionais das jovens de periferia, visto que se verificou sofrimento psíquico e conflitos como insegurança, falta de informações referentes aos cursos profissionalizantes e autoconhecimento para melhor se apropriarem de suas escolhas profissionais, muitas vezes atravessadas pelas marcas de gênero, classe social e raça.

Tendo em vista as lacunas de pesquisa na investigação da inserção das meninas no campo das exatas, o trabalho foi desenvolvido com o intuito de fomentar discussões e explorar estudos relacionados ao incentivo de meninas de periferia ao ingresso em cursos superiores voltados para a área de exatas, bem como investigar quais foram os impactos da pandemia de Covid-19 no projeto Meninas Velozes, período em que o trabalho foi realizado.

Neste sentido, acredita-se que fomentar o questionamento e levantar reflexões sobre as diferenças de representatividade das mulheres na vida acadêmica e profissional, ainda existentes atualmente, permite expandir o olhar para possíveis mudanças, em busca da equidade de gênero.

## **1.2 Problema**

As mulheres estão cada vez mais presentes dentro das universidades, no entanto ainda ocupam majoritariamente os cursos das áreas humanas e da saúde (pedagogia, serviço social, enfermagem, nutrição, psicologia e fisioterapia, por exemplo), de forma que apenas uma pequena parcela está presente em cursos de medicina, arquitetura, direito e engenharias, os quais ainda são vistos como eminentemente masculinos, uma vez que a abertura profissional para mulheres permanece ligada a profissões e cargos ditos “femininos”, justamente por serem por vezes associados ao cuidado (Brasil et al., 2022). Segundo Carvalhaes e Ribeiro (2019), esse avanço é marcado até o momento por uma estratificação horizontal do Ensino Superior, pois o padrão de escolha de cursos pelas mulheres ainda é fortemente estruturado pela questão de gênero.

Segundo dados do IBGE (2021a) nos cursos de graduação, as mulheres ocupam majoritariamente cursos como: serviço social (88,3%); relativos à área das ciências sociais e comportamentais (70,4%); e na área da saúde (77,3%). No entanto, nas áreas tradicionais de cursos como o Direito e Medicina, os percentuais são de 55,2% e 59,7% respectivamente, indicando um percentual inferior em relação aos demais. Nas áreas ligadas às ciências exatas, a presença das mulheres tem apresentado crescimento, de forma que, no Brasil, a representação feminina nos cursos de engenharia, que era de 16,8% em 2003, aumentou para 20,6% em 2013 (Lombardi, 2015 *apud* Alencar, 2017). No entanto, esse progresso ainda é considerado pequeno em relação ao objetivo de alcançar simetria em relação aos homens (Lombardi, 2015 *apud* Alencar, 2017). Atualmente, dados do IBGE (2021) demonstram que as mulheres ainda são minoria entre os alunos em algumas determinadas carreiras, representando apenas 13,3% dos alunos de Computação e Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) e 21,6% de engenharias e profissões correlatas, por exemplo.

Considerando o cenário de desequilíbrio de gênero em algumas carreiras apresentado acima, a elaboração do problema de pesquisa foi alicerçada pensando no incentivo para o ingresso das meninas no Ensino Superior, promovido pela participação das mesmas no projeto Meninas Velozes. Esse alicerce deu origem ao seguinte problema de pesquisa: Quais são os desafios vivenciadas pelas meninas de periferia para o acesso à universidade? Quais são as contribuições do projeto Meninas Velozes para o acesso das meninas de periferia às universidades e na área das exatas? Quais foram os impactos da pandemia para as meninas do projeto Meninas Velozes?

### **1.3 Objetivos**

#### ***1.3.1 Objetivo Geral***

Identificar os desafios das adolescentes do Projeto Meninas Velozes no acesso à universidade e analisar o reflexo da pandemia na vida escolar das meninas do projeto.

#### ***1.3.2 Objetivos Específicos***

- Conhecer os desafios das adolescentes do Projeto Meninas Velozes para o acesso à universidade;
- Identificar de que modo a pandemia impactou o processo educativo das adolescentes do Projeto Meninas Velozes;
- Identificar a influência do projeto Meninas Velozes na vida educacional das meninas;

- Analisar as contribuições do dispositivo de Fotografia, como espaço de troca e reflexão diante da experiência grupal e rede de apoio para as adolescentes do projeto.

## **2. DELINEAMENTO METODOLÓGICO**

### **2.1 Contexto da pesquisa**

A pesquisadora conheceu e começou a frequentar o projeto Meninas Velozes antes de iniciar as intervenções com o grupo, com o intuito de desenvolver contato com as participantes da pesquisa e conhecer melhor o projeto. Esse projeto é uma parceria entre o Centro de Ensino Médio (CEM 404), o Centro de Ensino Médio Elefante Branco (CEMEB), a UnB, e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq). O projeto conta com uma equipe interdisciplinar majoritariamente composta por mulheres, professoras e estudantes dos cursos de Engenharia, Pedagogia, Psicologia e Sociologia.

O referido projeto tem como principal objetivo o incentivo à equidade de gênero nas áreas de ciências exatas, em particular nos cursos de engenharia, estimulando o interesse de meninas provenientes de uma região com população em situação de vulnerabilidade econômica e social para o ingresso no campo das ciências exatas. Nessa perspectiva, a equipe do projeto teve como intuito sensibilizar as meninas participantes e seus professores para a temática de gênero, considerando que as pesquisas apontam uma presença ínfima das mulheres nas engenharias. O projeto Meninas Velozes busca ainda incentivar o acesso da jovem socialmente vulnerável na construção de um projeto de ingresso na universidade; estimular a escolha das áreas tecnológicas; e promover melhorias no processo de ensino e aprendizagem na formação das adolescentes.

Quanto às intervenções realizadas objetivando a investigação do problema de pesquisa, essas foram efetivadas com alunas do projeto Meninas Velozes dos colégios CEM 404 e CEMEB por meio do dispositivo de Fotodiálogo na modalidade remota e presencial, a fim de contribuir com as discussões sobre gênero, feminismo, profissão e pandemia. Os métodos empregados serão detalhados ao longo das próximas sessões.

### **2.2 Público-alvo**

As participantes do presente trabalho são adolescentes estudantes do Ensino Médio de duas escolas de rede pública localizada na periferia do Distrito Federal, CEM 404 e CEMEB, com faixa etária entre 14 e 17 anos, cursando do 1º ao 3º ano do Ensino Médio. Fazem parte

do grupo apenas meninas das escolas em questão. Vale mencionar que as meninas participantes do projeto não possuem necessariamente um interesse ou facilidade previa nas áreas de exatas.

A Região Administrativa de Santa Maria no Distrito Federal, situada a 26 km do Plano Piloto, na qual se localiza o CEM 404, faz parte de contexto em que os índices de desemprego, violência e morte entre os jovens são muito altos. A cidade nasceu em meio a falta de uma infraestrutura urbana adequada, e, a despeito dos avanços, ela está entre as que possuem menor renda no Distrito Federal, além de apresentar alto índice de violência.

Com o crescimento do projeto Meninas Velozes, ampliou-se o seu campo de atuação em 2021 com a parceria feita com o CEMEB), localizado no Plano Piloto, cuja maioria das participantes são moradoras do entorno de Brasília e pertencem a famílias de baixa renda (Correio Braziliense, 2011).

O grupo das adolescentes é um grupo fechado, portanto, participaram das atividades apenas as alunas que fazem parte do projeto Meninas Velozes. O desenvolvimento da pesquisa consistiu em um total de três encontros com as adolescentes. O primeiro encontro foi realizado no modo remoto devido ao contexto da pandemia, e consistiu em uma oficina *online* por meio da plataforma *Google Meet* com as alunas dos colégios CEM 404 e CEMEB. Posteriormente, outros dois encontros ocorreram de forma presencial, em que foram realizadas oficinas nos colégios CEM 404 e CEMEB no Distrito Federal, onde as participantes do projeto cursam o primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Médio. Na primeira oficina remota a pesquisadora contou com auxílio da sua orientadora e nas duas oficinas presenciais contou com a colaboração de uma psicóloga como coordenadora nas oficinas, sendo assim elas desenvolveram o papel de coordenadoras dos grupos. As oficinas presenciais foram realizadas no CEM 404 e CEMEB, coexecutores do projeto Meninas Velozes.

As etapas das atividades realizadas ocorreram durante dois semestres letivos e as suas descrições constam na Tabela 1, a seguir:

**Tabela 1**

*Atividades realizadas*

<b>Fotodiálogo remoto</b>	<b>Fotodiálogo presencial</b>
Construção da proposta da oficina remota.	Construção da proposta da oficina presencial nos colégios CEM 404 e CEMEB com o retorno das atividades presenciais.
Construção da oficina norteada pelo tema: Escolha uma foto que represente como é ser estudante na pandemia.	Construção da oficina norteada pelo tema: Escolha uma fotografia que represente como você se sente ao pensar na sua escolha profissional.
Realização da oficina pela plataforma <i>Google Meet</i> .	Realização da oficina no colégio CEM 404. Duração: 2 horas.

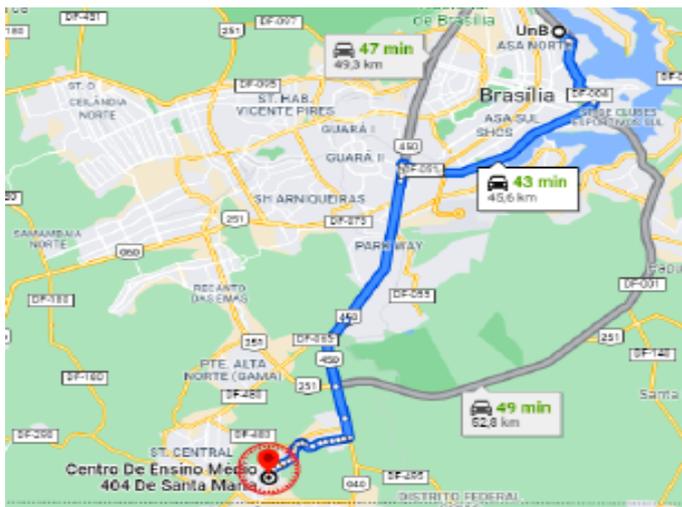
Duração: 1 hora e 20 minutos Participantes: 6 alunas dos colégios CEM 404 e CEMEB. Análise e transcrição da oficina.	Participantes: 10 alunas do Ensino Médio.  Realização da oficina no colégio CEMEB Duração: 1 hora. Participantes: 11 alunas do Ensino Médio.  Análise e transcrição das oficinas presenciais.
--	---

### 2.3 Ambiente de estudo

O Centro de Ensino Médio 404 de Santa Maria (CEM 404) está situado em uma região onde os índices de desemprego, violência e morte entre os jovens são muito altos (Secretaria de Estado de Segurança Pública, 2022). O impacto das reprovações e da evasão é mais frequente no 1º ano do Ensino Médio. A escola apresenta boa estrutura física, favorecendo um melhor desempenho das atividades pedagógicas. Por ser uma escola de Ensino Médio, o CEM 404 conta com estudantes entre 14 e 19 anos em quase sua totalidade. Na Figura a seguir apresenta-se a localização do CEM 404 em relação à UnB.

**Figura 1**

*Localização CEM 404*



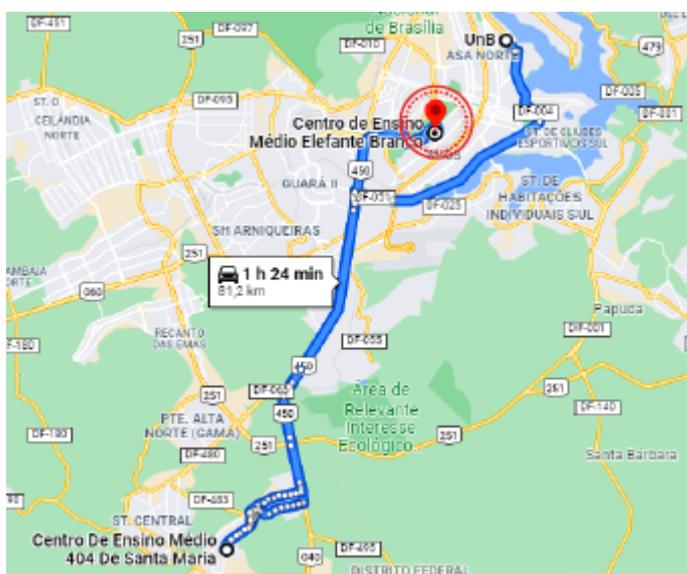
Fonte: *Google Maps*.

O Centro de Ensino Médio Elefante Branco (CEMEB) foi fundado em 1961 e é a escola pública mais antiga de Brasília, localizada na Asa Sul. O colégio foi criado com o propósito de ser um modelo nacional de educação inovadora, sob os ideais de Anísio Teixeira, apoiada na valorização do intelecto e do pensamento crítico. Nos primeiros anos, a escola foi considerada uma das melhores do Brasil, chegando a ser referência de ensino de excelência. No entanto, o

projeto educacional da CEMEB foi interrompido pelo governo militar de 1964 (Correio Braziliense, 2011); desde então, os antigos laboratórios foram desmontados e convertidos em sala de aula, e a escola convive com a falta de manutenção desde a sua fundação. Na figura a seguir apresenta-se a localização do CEMEB em relação ao CEM 404 e à UnB.

**Figura 2**

*Localização CEMEB*



Fonte: *Google Maps*

Em 2020, diante do cenário mundial de pandemia de Covid-19, foram impostas medidas de distanciamento social que incluíram o fechamento temporário das escolas públicas e privadas. Ao longo de praticamente três meses, as aulas presenciais foram suspensas e adaptadas para o modelo remoto, por meio de tecnologias como a plataforma virtual *Google Classroom*, vídeo-aulas, *Google Meet*, redes sociais, *YouTube*, bibliotecas virtuais e material impresso. Com isso, as oficinas do projeto Meninas Velozes também passaram a ser realizadas por meio das plataformas digitais *Google Meet* e *Zoom*, o que permitiu a continuidade das atividades durante a pandemia.

Durante o período de ambientação da pesquisadora, todas as oficinas ocorreram de forma *online* e síncrona pelas plataformas *Google Meet* e *Zoom*. Dando continuidade à pesquisa, a primeira oficina inspirada na de Fotolinguagem© e chamada de Fotodiálogo, a qual foi realizada no segundo semestre de 2021 com as alunas dos colégios CEM 404 e CEMEB que também aconteceu na modalidade *online*, tendo em vista que neste momento a contaminação pela Covid-19 e o atraso na vacinação ainda representavam riscos diante do contato presencial.

Durante o primeiro semestre de 2022 foram realizadas duas oficinas de Fotodiálogo, desta vez em modo presencial, sendo a primeira no CEM 404 com dez alunas do Ensino Médio participantes do projeto Meninas Velozes, e a segunda oficina realizada no CEMEB, com 11 alunas do Ensino Médio também participantes do projeto.

## **2.4 Considerações éticas**

Tendo em vista as considerações éticas necessárias para a realização da pesquisa com as adolescentes, estas receberam informações sobre o dispositivo a ser usado na oficina como: o conceito, como ocorreriam os procedimentos durante a participação (enquadre), quais foram os objetivos e implementação em grupo. Tendo em vista que se trata de uma pesquisa voluntária, as adolescentes assinaram o Termo de Assentimento para Menor de Idade, aceitando participar da pesquisa, e os responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Responsável Legal de Menor de Dezoito Anos, autorizando a participação das adolescentes menores de idade.

Esta pesquisa faz parte do projeto guarda-chuva intitulado Projeto Meninas Velozes aprovado pelo Plataforma Brasil, com a seguinte identificação 5.623.280, CAAE 58603420.8.0000.5540.

## **2.5 Tipo de estudo**

O presente trabalho consistiu em uma pesquisa qualitativa ambientada em escolas e realizada por meio da análise das questões enfrentadas por meninas estudantes do Ensino Médio que buscam ingressar no Ensino Superior. Segundo Minayo (1996), as pesquisas qualitativas trabalham com significados, motivações, valores e crenças, e estes não podem ser simplesmente reduzidos às questões quantitativas, uma vez que respondem a noções muito particulares. Essa abordagem contribuiu para um procedimento de cunho racional e intuitivo que permitiu uma integração empática entre a pesquisadora e o objeto de estudo.

Segundo Denzin e Lincoln (2011) a pesquisa qualitativa é uma atividade que localiza o observador no mundo por meio de práticas que transformam o mundo em uma série de representações incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, entre outros, em busca de compreender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados atribuídos pelas pessoas. Para Creswell (2014):

A pesquisa qualitativa começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando

os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa da investigação, a coleta de dados em um contexto natural sensível às pessoas e aos lugares em estudo e a análise dos dados que é tanto indutiva quanto dedutiva e estabelece padrões ou temas. O relatório final ou a apresentação incluem as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e interpretação do problema e a sua contribuição para a literatura ou um chamado à mudança (p. 49).

Entre as características comuns nas pesquisas qualitativas destacam-se o “habitat natural”, uma vez que, durante a pesquisa, os dados foram coletados no ambiente onde os participantes vivenciam a questão em estudo; o pesquisador como um instrumento-chave, ou seja, o próprio pesquisador coleta dados por meio de observação do comportamento e entrevistas com os participantes; múltiplos métodos, situação em que a pesquisadora pôde reunir múltiplas formas de dados, como entrevistas e observações a partir das falas compartilhadas nas trocas grupais; raciocínio complexo por meio da lógica indutiva e dedutiva, utilizada por meio de habilidades de raciocínio complexo durante todo o processo de pesquisa; significados dos participantes, em que, durante toda a pesquisa, o pesquisador mantém um foco na captação do significado que os participantes atribuem ao problema ou questão; projeto emergente, que significa que o plano inicial para a pesquisa não pode ser rigidamente prescrito e que todas as fases do processo podem sofrer alterações depois que os pesquisadores já coletaram os dados; e, por fim, reflexão, situação em que o pesquisador “se posiciona” em um estudo de pesquisa qualitativa, transmitindo assim o seu *background* (experiências profissionais, experiências culturais, história), e como isso informa a sua interpretação das informações em um estudo (Creswell, 2014).

Inicialmente, buscou-se maior familiaridade com o problema de pesquisa por meio de um levantamento bibliográfico, realizado a partir da leitura de trabalhos publicados sobre o assunto por meio das plataformas *Scielo*, Google Acadêmico, Portal de Periódicos da Capes e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UnB. Nessas buscas bibliográficas, títulos sobre gênero, escolha profissional e pandemia foram examinados com o objetivo de conhecer e analisar as contribuições científicas existentes sobre o tema como parte integrante da fase introdutória do trabalho.

A pesquisa qualitativa realizada neste estudo apresenta um caráter descritivo e rico de significados, obtido por meio de instrumento como o dispositivo de Fotodiálogo inspirado no dispositivo de Fotolinguagem© com o intuito de investigar fenômenos tais como se encontram em seu contexto “natural”. Assim, a pesquisa de campo tratou seu tema sob a perspectiva de

investigação qualitativa dos desafios vivenciados pelas meninas de periferia para o acesso à universidade.

Esse trabalho pode ser identificado como uma pesquisa ação, ou seja, “uma pesquisa comparativa acerca das condições e resultados de diversas formas de ação social e pesquisa que leva à ação social” (Lewin, 1978, p. 216), uma vez que possibilitou reflexões coletivas no grupo, durante as oficinas de Fotodiálogo.

Segundo Koerich et al. (2009), a pesquisa ação é um tipo de pesquisa interpretativa que abrange um processo metodológico empírico. Assim,

Compreende a identificação do problema dentro de um contexto social e/ou institucional, o levantamento de dados relativos ao problema, à análise e significação dos dados levantados pelos participantes, a identificação da necessidade de mudança, o levantamento de possíveis soluções e por fim, a intervenção e/ou ação propriamente dita no sentido de aliar pesquisa e ação, simultaneamente (Koerich et al., 2009, p. 717).

Inicialmente a pesquisadora frequentou atividades do projeto na modalidade remota com a finalidade de inserção e familiarização com o projeto. Posteriormente realizou a primeira oficina de Fotodiálogo na modalidade remota, que foi confeccionada a partir do uso de 30 fotografias retiradas dos bancos de imagens gratuito *Unsplash* e *Pexels*. Com a volta das atividades presenciais foram realizadas duas oficinas de Fotodiálogo nas escolas, uma no colégio CEM 404 e outra no colégio CEMEB. Ambas foram norteadas pelo comando “Escolha uma fotografia que represente como você se sente ao pensar na sua escolha profissional”, e em seguida foram apresentadas as 30 fotografias do dispositivo de Fotolinguagem©. A seguir apresenta-se a Tabela 2, que exemplifica o cronograma acerca das atividades iniciais que a pesquisadora frequentou para interação com grupo pesquisado. Destaca-se que no presente trabalho que as oficinas ocorreram de forma *online* e presencial, tendo em vista o contexto de pandemia vivenciado no momento. Com isso as oficinas se caracterizaram da seguinte forma:

**Tabela 2**

*Cronograma de inserção da pesquisadora com o grupo pesquisado*

<b>Data</b>	<b>Local</b>	<b>Duração</b>	<b>Tema</b>	<b>Objetivos</b>
<b>01/07/2021</b>	<i>Google Meet</i>	1 hora	Reunião com orientadora do projeto de pesquisa.	Obter orientações acerca da proposta de pesquisa.
<b>10/09/2021</b>	<i>Zoom</i>	2 horas	Oficina de Integração.	Propiciar interação com adolescentes do projeto.

01/10/2021	YouTube canal	3 horas	Semana Universitária UnB - Roda de conversa com depoimentos de ex-alunas do Meninas Velozes, dos oito anos de vivências.	Promover trocas com os integrantes do Projeto Meninas Velozes.
19/10/2021	Google Meet	1 hora	Reunião para planejamento das oficinas de Fotodiálogo <i>online</i> .	Realizar planejamento das oficinas de Fotodiálogo <i>online</i> .
22/10/2021	Zoom	1 hora e 30 min	Oficina de Fotodiálogo <i>online</i> com equipe.	Adquirir conhecimento prático acerca do dispositivo Fotodiálogo.

## 2.6 Instrumentos

Na Tabela 3 apresenta-se o cronograma das oficinas realizadas no grupo durante a pesquisa. A pesquisadora se reuniu anteriormente com a orientadora e coordenadoras para planejar as oficinas. Nas oficinas de Fotodiálogo as fotografias foram selecionadas a partir dos objetivos de cada atividade. Na primeira oficina, realizada no formato remoto tendo em vista o contexto pandêmico, foram utilizadas fotografias de banco de imagens gratuitos e objetivou-se analisar os efeitos da pandemia na vida das adolescentes. Com o retorno das atividades presenciais foram realizadas duas oficinas presenciais nas escolas CEM 404 e CEMEB com o intuito de investigar as questões de gênero e escolha profissional, para tal foram utilizadas as fotografias dos dossiês de Fotolinguagem©. Ressalta-se que nas discussões dos eixos e categorias foram apresentadas as fotografias escolhidas pelas participantes e que correspondiam aos eixos edificados.

**Tabela 3**

*Cronograma de atividades para realização das oficinas*

Data	Local	Duração	Tema	Objetivos
05/11/2021	Google Meet	1 hora e 20 minutos.	Oficina de Fotodiálogo com alunas do projeto Meninas Velozes.	Possibilitar as reflexões das participantes do projeto Meninas Velozes sobre como é ser estudante na pandemia.
06/05/2022	CEM 404	2 horas	Oficina de Fotodiálogo presencial no CEM 404 com alunas do projeto Meninas Velozes.	Possibilitar as reflexões das participantes do projeto Meninas Velozes sobre como é para elas escolher uma profissão.

03/06/2022	CEMEB	1 hora	Oficina de Fotodiálogo presencial no CEMEB com alunas do projeto Meninas Velozes.	Possibilitar as reflexões das participantes do projeto Meninas Velozes sobre como é para elas escolher uma profissão.
------------	-------	--------	---	---

### 2.6.1 Dispositivo de intervenção com fotografia

As oficinas foram intervenções grupais por meio da fotografia, que chamamos de Fotodiálogo, inspirada na Fotolinguagem©, método que se serve de fotografias para comunicação em grupo (Joubert & Drieu, 2016). Segundo os autores, no contexto grupal as relações com as fotografias “podem mobilizar representações, emoções que, partilhadas podem contribuir para um trabalho de transformação do pensar” (p. 92).

Tendo em vista que este instrumento se apoia na teoria psicanalítica, algumas premissas dialogadas sobre o trabalho da psicanálise em grupo no trabalho de René Kaës (1997) são fundamentais para a construção do entendimento desta ferramenta. Segundo o autor, o aparelho psíquico grupal é construído a partir de uma construção psíquica comum dos membros do grupo e assim o grupo se constitui. Neste sentido, a mediação grupal “promove a troca de diferenças entre a realidade psíquica dos seus componentes intrapsíquicos, intersubjetivos e grupais e a realidade grupal em seus aspectos societários” (Kaës, 1997, p. 169). Por meio do dispositivo utilizado, aqui representado pelas imagens articuladas com o aparelho psíquico grupal, são concedidas condições para que o objeto mediador seja desenvolvido.

O dispositivo de Fotolinguagem©<sup>1</sup> teve origem em 1965 com os psicólogos e psicossociólogos de Lyon, na França, Clarie Bélisle e Alain Baptiste, e caracteriza-se como dispositivo promotor de cadeias associativas de cunho terapêutico e/ou educativo por meio de fotografias que compõem os dossiês. Cada dossiê contém uma introdução temática, uma cartilha metodológica e uma série temática de 48 fotografias coloridas.

A criação do dispositivo ocorreu de forma intuitiva como tentativa de servir de suporte de fala para jovens que apresentavam dificuldades de se expressar em grupo. Logo nos primeiros encontros grupais realizados notou-se que as falas se desenvolveram com espontaneidade. O instrumento passou a ser utilizado também na formação com adultos, em empresas e no campo social.

A condução da sessão utilizando o instrumento de Fotolinguagem© começa com a escolha cuidadosa de uma questão (comando) preparada pelo responsável que, uma vez apresentada, norteará a escolha das fotos previamente selecionadas dos dossiês. No que tange

<sup>1</sup> Fotolinguagem© é a marca criada por Clarie Bélisle e Alain Baptiste, autores do dispositivo.

a composição destes materiais, o instrumento é constituído por um conjunto muito preciso de instruções e por quatro dossiês compostos por 48 fotografias norteados por temáticas específicas: mulheres em transformação, corpo e comunicação, das escolhas pessoais às escolhas profissionais, saúde e prevenção (Vacheret, 2008).

Uma sessão norteada pelo instrumento da Fotolinguagem© se desenvolve em dois momentos. O primeiro consiste na escolha das fotos em silêncio, e o segundo consiste em falar sobre as escolhas e partilhar, o que incita as trocas associativas em torno de uma história grupal com a participação dos coordenadores do grupo (Joubert & Drieu, 2016). Vacheret (2008) aponta que após a exposição do comando norteador da sessão grupal o coordenador deve dispor cuidadosamente as fotografias sob uma mesa, de maneira organizada e espaçada, para que os participantes possam circular no espaço e olhar livremente as imagens, para que assim possam escolher a fotografia que mais os sensibilizar. Após esse primeiro momento de escolha os participantes do grupo são convidados a contar qual imagem foi escolhida, e, por meio de livre associação, trazer ao grupo o que lhe tocou.

Vacheler (2008) integrou a compreensão psicanalítica do uso do dispositivo como mediação terapêutica, e atualmente tem formado profissionais para o uso do dispositivo em todo o mundo, inclusive no Brasil, desde 2010 (Oliveira, 2021). O uso do instrumento da Fotolinguagem© é uma interessante possibilidade para o trabalho psicanalítico com grupos, por se tratar de uma mediação grupal que faz uso de objetos culturais, no caso, fotografias.

Se por um lado, na França, a Fotolinguagem© ficou bastante conhecida e passou a ser implementada em dinâmicas de grupo com adolescentes e adultos, em hospitais, empresas e clínicas, no Brasil o instrumento ainda não é tão conhecido e utilizado. Com a formação promovida por Claudine Vacheler, os profissionais brasileiros utilizavam os dossiês franceses para compor as fotografias apresentadas. Em 2015, Abud desenvolveu um dossiê composto por fotografias nacionais, com o intuito de melhor representar a cultura brasileira, uma vez que Abud e Sigulem (2017) acreditavam que o uso exclusivo das imagens importadas promovia um certo tipo de conchavo ao racismo existente no Brasil, levando a uma não identificação ou não pertencimento à cultura brasileira (Oliveira, 2021).

O trabalho de escolha das fotografias, sendo estas o recurso mediador para representar as experiências vividas paralisadas no campo das sensações que contribuem para o trabalho do pré-consciente, é de suma importância na sessão grupal (Oliveira, 2021). Como afirmam Vacheret et al. (2013), “o grupo e a foto, enquanto objeto mediador, cumprem a função de construção de representações psíquicas para afetos que se encontram desligados da cadeia associativa” (s/p).

Como afirma Alencar (2017), as fotografias aqui empregadas como objeto mediador do grupo têm como função restaurar a capacidade associativa do pré-consciente, servindo como suporte afetivo. Castanho (2008) afirma que o dispositivo tem como característica a figuralidade como elemento para o trabalho do pré-consciente, valorizando a presença do outro e da cultura do sujeito.

Durante a pesquisa foram realizadas três oficinas de Fotodiálogo, sendo que a primeira ocorreu de forma *online* com as alunas das duas escolas em função do contexto de pandemia vivenciado no momento, e duas oficinas foram realizadas no formato presencial nas escolas CEM 404 e CEMEB respectivamente. Para a realização da primeira oficina realizada no formato *online* foi utilizada a adaptação do dispositivo proposta por Pablo Castanho (2021), chamado oficina Fotodiálogo, que se trata de uma adaptação do dispositivo de Fotolinguagem© ao modelo *online*, em que a pesquisadora buscou manter proposta do dispositivo originalmente proposto para o modelo presencial.

### ***2.6.1.1 Implementação do dispositivo de Fotografia***

No projeto Meninas Velozes, a oficina com fotografia foi construída a partir de um conjunto de 30 fotografias mediadoras que foram agrupadas com base em alusões e identificações aos temas da pandemia, questões profissionais e gênero temas que interpelam as participantes por meio de suas imagens. A orientação para a seleção das fotografias foi realizada em consonância com o tema levantado. Cada oficina realizada foi conduzida por duas psicólogas; na primeira oficina a pesquisadora contou com a supervisão de uma psicanalista, professora e doutora em psicologia integrante do projeto Meninas Velozes, e nas oficinas presenciais contou com a participação de uma psicóloga, mestranda em psicologia pela UnB.

A primeira oficina foi realizada no formato remoto seguindo a adaptação *online* do dispositivo nomeado Fotodiálogo. Posteriormente, foram realizadas duas oficinas de Fotodiálogo presencialmente, a primeira no CEM 404 e a segunda no CEMEB. Na oficina *online* de Fotodiálogo, seguindo as orientações propostas por Castanho (2021), as imagens utilizadas foram retiradas dos bancos de imagens gratuitos *Unsplash* e *Pexels*, as quais foram escolhidas 30 fotografias tendo como referência a temática de estudos e pandemia, visando possibilitar às participantes a realização de livres associações, além de fomentar cadeias associativas que as permitissem desenvolver um espaço de troca e de fala entre elas.

A realização da oficina ocorreu por intermédio da plataforma *Google Meet* e se constituiu de duas etapas: na primeira etapa cada participante escolheu uma fotografia que lhe estabeleceu alguma ressonância partindo do comando dado pelas coordenadoras da oficina. Na

segunda etapa, cada participante compartilhou a sua fotografia e falou sobre o motivo da sua escolha, e as demais integrantes reagiram diante do compartilhamento de fala. Vale ressaltar que, com base nas adaptações feitas, as imagens foram apresentadas da seguinte forma: primeiramente foram apresentadas as imagens em blocos de cinco imagens em apresentação de *slides* em *PowerPoint*, com intervalo de tempo de cinco a sete segundos, e posteriormente as imagens foram apresentadas enumeradas e de forma individual por quatro segundos. A Figura 3 exemplifica como foram realizadas as atividades no modo remoto.

### Figura 3

*Oficina de Fotodiálogo em modo remoto. Imagem 1: Enunciação do comando; Imagem 2: Apresentação das imagens*



Em relação às oficinas realizadas em modo presencial devido ao retorno das atividades presenciais nas escolas e no Projeto Meninas Velozes, na oficina de Fotodiálogo realizada no CEM 404, foram escolhidas 30 fotografias retiradas do dossiê *Corps, communication et violence à l'adolescence* (Corpo, comunicação e violência na adolescência (Bélisle, 2009)), e na oficina de Fotolinguagem© realizada no CEMEB, foram escolhidas 30 fotografias do dossiê *Travail et relations humaies* (Trabalho e relações humanas (Bélisle, 2013)). As escolhas das fotografias para as oficinas foram norteadas pelo tema e comando da oficina que visava analisar as questões de gênero, pandemia e escolha profissional, como por exemplo pelo direcionamento “Escolha uma fotografia que represente como você se sente ao pensar na sua escolha profissional”. As Figuras 4 e 5 ilustram as dinâmicas realizadas nas escolas CEM 404 e CEMEB, respectivamente.

**Figura 4**

*Oficina presencial de Fotodiálogo CEM 404*

**Figura 5**

*Oficina presencial de Fotodiálogo CEMEB*



Durante a realização da oficina presencial de Fotodiálogo, a pesquisadora mediadora revelou sua identidade e participou da tarefa proposta, o que inspirou maior confiança para a participação das adolescentes, considerada uma especificidade positiva do dispositivo por Vacheret (2008). A primeira etapa consistiu no planejamento da oficina de Fotodiálogo e tratou-se de uma atividade minuciosa, uma vez que envolveu o olhar ao atendimento dos objetivos da atividade, e a seleção das fotografias em consonância com os objetivos da pesquisa sobre educação, gênero, adolescência e profissão, possibilitando que as adolescentes fizessem associações, além do fomento às cadeias associativas que permitiram desenvolver a fala das participantes.

Durante a apresentação dos dados colhidos nas oficinas, por meio das falas das participantes, a identificação de cada participante ocorreu por números, como forma de

preservar a identidade de cada uma delas. Se torna relevante informar que a atividade foi planejada sob a supervisão da orientadora da pesquisa.

O desenvolvimento da sessão de Fotodiálogo ocorreu em dois momentos. O primeiro momento consistiu na escolha das fotos, enquanto o segundo momento consistiu na troca em grupo. No primeiro momento os coordenadores da sessão selecionaram as fotografias, e, após enunciarem o comando que norteou a escolha da imagem, as dispuseram cuidadosamente sobre uma mesa, de forma organizada e espaçada, para que as participantes pudessem circular entre elas. Neste momento foi solicitado que as meninas observassem as fotos uma a uma e após isso foi solicitado que escolhessem uma das imagens. Alguns combinados precisaram ser feitos neste momento, como: a escolha das fotografias deveria ser feita silenciosamente para não atrapalhar as demais integrantes do grupo; a escolha deveria ser feita pelo olhar, sem tocar ou recolher a fotografia, para que todas pudessem ter à disposição todas as fotografias; para indicar que a escolha havia sido realizada, a participante deveria se afastar e aguardar em outro espaço da sala, de modo que coordenadora conseguisse identificar quando todas as participantes terminassem de escolher.

Foi proposto às participantes que olhassem atentamente, deixando-se interpelar pelas fotos, com o intuito de se sensibilizarem com aquela que lhes tocasse mais. As coordenadoras também escolheram uma fotografia, participando da troca com o grupo.

No segundo momento da sessão ocorreu a apresentação das fotografias e justificativa sobre a escolha. Cada participante apresentou a sua escolha e explicou o motivo que a levou a escolher a sua foto. A escuta foi algo primordial nesta etapa, e precisou ser bem desenvolvida por todos por se tratar de uma troca grupal.

Nas Tabelas 4 e 5 estão representados os cronogramas das oficinas de Fotodiálogo realizadas no grupo nas modalidades remota e presencial, respectivamente.

**Tabela 4**

*Demonstrativo da Oficina online de Fotodiálogo*

<b>Data</b>	<b>Local</b>	<b>Duração</b>	<b>Tema</b>	<b>Objetivos</b>
05/11/21	Google Meet	1 hora	1ª Oficina de Fotodiálogo <i>online</i> . Tema: “Escolha uma foto que represente como é ser estudante na pandemia”.	Possibilitar as reflexões das participantes do projeto Meninas Velozes sobre educação e pandemia.

**Tabela 5***Demonstrativo das Oficinas presenciais de Fotodiálogo*

<b>Data</b>	<b>Local</b>	<b>Duração</b>	<b>Tema</b>	<b>Objetivos</b>
<b>06/05/2022</b>	CEM 404	2 horas	2ª Oficina de Fotodiálogo no CEM 404. Escolha uma fotografia que represente como você se sente ao pensar na sua escolha profissional.	Possibilitar as reflexões das participantes do projeto Meninas Velozes sobre educação, gênero e profissão.
<b>03/06/2022</b>	CEMEB	1 hora	3ª Oficina de Fotodiálogo no CEMEB. Escolha uma fotografia que represente como você se sente ao pensar na sua escolha profissional.	Possibilitar as reflexões das participantes do projeto Meninas Velozes sobre educação, gênero e profissão.

## **2.7 Procedimentos de análise de dados**

A pesquisadora utilizou-se de análise qualitativa para identificar quais são os desafios vivenciados pelas meninas de periferia para o acesso à universidade, quais são as contribuições do projeto Meninas Velozes para o acesso dessas meninas às universidades e quais foram os impactos da pandemia para as meninas do projeto Meninas Velozes.

Para análise do presente trabalho, foi realizado um recorte nas temáticas de gênero, educação, profissão e pandemia, fomentando diálogo com as áreas da Psicologia, Sociologia e Psicanálise. Os estudos sobre gênero apresentam interdisciplinaridade com esses campos. A Psicologia e Psicanálise influenciaram no estudo, pois o método da Fotolinguagem© como objeto mediador, bem como seu desdobramento em grupos, encontra fundamentação nas duas áreas. No entanto, Vacheret (2008) aponta que a oficina pode ser implementada fazendo uso de diversos referenciais teóricos.

Durante as oficinas fez-se uso do diário de campo para o registro das atividades desenvolvidas com as meninas, como gravação de áudio e registro fotográfico da oficina. Tais instrumentos permitiram a transcrição das oficinas, o que auxiliou no trabalho da análise dos dados.

Após transcrição das oficinas e análise das falas das participantes, fez-se a análise do que foi mais constante nas escolhas das fotos, apresentação e discursos realizados pelas participantes, aliado aos objetivos da pesquisa. Desse modo, foi possível a construção dos eixos para discussão.

## **2.8 Definição dos Eixos**

Foram definidos eixos temáticos a partir da realização das oficinas de Fotodiálogo em grupo. Cada oficina foi desenvolvida com objetivos gerais e específicos que, após análises, permitiram a organização de eixos que respondem ao problema da pesquisa:

Eixo 1: Impactos do isolamento durante a pandemia na educação das estudantes;

Eixo 2: Desafios das adolescentes estudantes da rede pública no acesso à universidade;

Eixo 3: Contribuição do dispositivo de Fotodiálogo como espaço de troca e reflexão diante da experiência grupal e rede de apoio para as adolescentes do projeto.

## **3. EDUCAÇÃO E GÊNERO E A DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO**

### **3.1 O lugar das mulheres na sociedade**

A temática de educação e gênero vem sendo um tema crescente nos estudos das Ciências Sociais tendo em vista que, historicamente, as mulheres vêm sendo excluídas do âmbito da educação formal desde o período colonial (Follador, 2009). Neste período, a educação feminina se restringia a atividades voltadas aos cuidados domésticos e a reprodução de forma reclusa em seus lares, e avanços ligados ao lugar das mulheres na sociedade em todo o mundo aconteceram apenas durante o século XIX, quando foram iniciados movimentos na tentativa de igualar seus direitos aos dos homens (Follador, 2009).

Os movimentos feministas chamados de “primeira onda” foram marcados pela luta em busca da igualdade e reconhecimento das mulheres como agentes públicos contra os padrões estruturais de exclusão (Oliveira, 2019). No Brasil colônia, a trajetória das mulheres ficou marcada pela influência do patriarcalismo vindo da tradição portuguesa, que gerou certa influência no poder do homem (Oliveira, 2019).

Neste contexto, as mulheres viviam uma realidade de submissão em relação aos homens, e a sua função na sociedade se restringia a procriação e ao cuidado do lar, uma vez que, durante este período, as mulheres não eram autorizadas a exercer atividades no espaço público, por ser considerado desrespeito às autoridades masculinas (Freyre, 2015). Vale ressaltar, como afirma Del Priore (2013), que esta realidade condizia à mulher branca, uma vez que as mulheres negras, mulatas e mestiças eram ainda mais prejudicadas, pois nem todas conseguiam contrair matrimônio. Com isso, nota-se que a desigualdade da época não se fazia apenas em relação ao sexo, mas também em relação à raça e à classe social.

A preocupação com esta temática é importante, tendo em vista que o Brasil ainda hoje é um país marcado pelo patriarcado e por heranças da produção escravocrata; neste sentido, possui marcadores de gênero, classe social e raça que compõem um dos determinantes da divisão sexual do trabalho. Segundo Nascimento (2016),

A constatação dessa realidade se confirma no desenvolvimento das relações de produção e reprodução da vida social arraigadas na divisão social e na divisão sexual do trabalho, onde se atribui funções a homens e mulheres de acordo com o conceito sociocultural de feminino e masculino; tais relações são ainda permeadas por questões de gênero, classe, raça/etnia (p. 340).

Ao tratar da questão da educação das meninas, os pesquisadores foram confrontados aos desafios relacionados às questões de gênero e às relações de homens e mulheres e seu impacto no contexto educativo e no espaço de trabalho. De acordo com Almeida et al. (2020), foi apenas no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, com a mobilização de movimentos feministas na Europa, Estados Unidos e América Latina, que o sexo é apresentado como fator estruturante da constituição da identidade social e discriminação intergrupos, tornando-se “gênero”. A partir de então buscou-se enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas nos sexos (Scott, 1995). Neste sentido, “gênero” possui um peso histórico nas relações de poder entre homens e mulheres, bem como construções que definem o masculino e feminino e suas interferências no que tange à organização social.

Atualmente as mulheres vêm alcançando o seu espaço na sociedade, no entanto, a sociedade contemporânea ainda não se desvencilhou dos impedimentos promovidos pelo patriarcado e pela exploração do corpo das mulheres nas décadas passadas. Continuamente são reforçados a função reprodutiva e o desenvolvimento de atribuições no ambiente doméstico, o que se consolida pela constante exposição das mulheres a situações de cobrança pela maternidade, além da dificuldade que ainda enfrentam para obter participação plena em âmbito público (Alencar et al., 2017).

Tendo em vista este cenário, vale destacar pontos de discussão trabalhados por Judith Butler. Segundo a autora:

Gênero é uma norma que opera no âmbito das práticas sociais, no entanto isso não quer dizer que existem visões normativas de feminilidade ou masculinidade. Gênero não é exatamente o que alguém “é” nem é precisamente o que alguém “tem”, gênero é o mecanismo pelo qual as noções de masculino e feminino são produzidas e naturalizadas, mas gênero pode muito bem ser o aparato através do qual esses termos podem ser

desconstruídos e desnaturalizados, sendo que, esta norma somente persiste como norma enquanto é atualizada na prática social (Butler, 2014, p. 253).

Butler (2014), inicia uma discussão crítica acerca das relações binárias como gênero/sexo, homem/mulher, sujeito/outro, confrontando os conceitos que levantavam as identidades como sendo fixas. A autora afirma ainda que a norma é atualizada na prática social e reidealizada e reinstituída durante e ao longo dos rituais sociais cotidianos da vida corporal. “A norma é (re)produzida na sua corporificação, por meio dos atos que se esforçam para se aproximar dela, por meio de idealizações reproduzidas nos e por esses atos” (Butler, 2014, p. 262).

Neste sentido, “a subordinação das mulheres pelos homens é parte de uma prática social mais ampla que cria corpos generificados – mulheres femininas e homens masculinos” (Franke citado por Butler, 2014, p. 271). Com isso nota-se que a igualdade idealizada pelas mulheres nas lutas enfrentadas durante a história vai muito além da conquista do direito à educação e ao campo profissional. Persiste atualmente um longo caminho a ser percorrido, relacionado não apenas à questão de gênero, mas também às questões de classe, não podendo assim ser analisado de forma isolada.

Apesar dos avanços conquistados, da velocidade de acesso às informações e da visibilidade dos ativistas e movimentos feministas no mundo inteiro, o tratamento que se dá às mulheres ainda é bastante diferenciado em comparação aos homens. Butler (2014) reconheceu que gênero se confronta com diversas modalidades de identidades, não estando relacionado à orientação sexual e tampouco a outros aspectos da sexualidade. Para Scott (1995), a definição de gênero possui vários aspectos interligados; segundo o autor, gênero é um componente distintivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos e uma forma de constatar as relações de poder.

A partir da visão de Judith Butler, “gênero é o mecanismo pelo qual as noções de feminino e masculino são produzidas e naturalizadas, mas gênero pode muito bem ser o aparato através do qual esses termos podem ser desconstruídos e desnaturalizados” (Butler, 2014, p. 253). Para a autora, assimilar a definição de gênero à sua expressão normativa é reconsolidar o poder da norma em delimitar a definição de gênero.

Tendo em vista a construção de norma de gênero dentro da sociedade, Campos e Silva (2014) afirmam que a noção de gênero muitas vezes é vinculada à uma construção educacional e, neste ambiente, encontram-se noções e ensinamentos desde a infância visando uma construção do que é ser menino ou menina. Com isso é possível identificar que, após esse processo de escolarização, o indivíduo passa a acreditar em ideias construídas no que tange à

noção de gênero, e, em conjunto com ela, a construção das profissões femininas e masculinas. Como aponta Queiroz (2001), a escola reproduz o patriarcado e a exclusão, uma vez que práticas educacionais reproduzem estereótipos sobre a mulher, o que contribui para a manutenção da desigualdade de gênero. Essa ideia concorda com a perspectiva de Ávila e Portes (2009), autores que afirmam que a posição dos indivíduos na sociedade não passa de uma construção cultural.

Historicamente, identifica-se durante o processo de escolarização a construção de noções relacionadas a profissões tidas como “femininas” e “masculinas”, sendo estas construções culturais relacionadas a um intenso aprendizado sociocultural que ensina a agir conforme prescrições e normas sociais de gênero que são estabelecidas em relação à maneira como os homens e mulheres devem atuar nos espaços (Küchemann et al., 2015). Com isso, pode-se notar uma influência cultural frente a realidade que se evidencia nos dados apresentados no que se refere ao lugar da mulher no campo profissional marcado pela desigualdade de gênero.

Tendo em vista o contexto de desigualdade de gênero nos espaços de trabalho, Hirata (2015), propõe a noção de divisão sexual do trabalho, que retrata elementos complexos da dominação de gênero no mundo contemporâneo. Por divisão sexual entende-se os estudos sobre a distribuição desigual entre homens e mulheres no mercado de trabalho, nos ofícios e nas profissões, bem como as variações no tempo e espaço dessa distribuição (Hirata & Kergoat, 2007). As autoras analisam ainda a divisão desigual do trabalho doméstico entre os sexos, evidenciando um direcionamento às mulheres para os trabalhos domésticos e de cuidados, enquanto aos homens são direcionadas profissões ligadas às engenharias e tecnologias (Hirata & Kergoat, 2007), o que se confirma nos dados apresentados na pesquisa “Estatística de Gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil” divulgados pelo IBGE em 2021.

Apesar do contexto educacional nas universidades apresentar um número majoritariamente feminino, como apontam os dados Agência Brasil (2020) do Mapa do Ensino Superior no Brasil 2020 (neste referido ano houve um aumento significativo no número de matrículas de mulheres no Ensino Superior, representando 57% dos estudantes matriculados em tais instituições), o acesso das meninas de periferia ainda é muito recente nas universidades e em muitos casos ocorrem por meio de políticas públicas de democratização da universidade, desenvolvidas no Brasil a partir dos anos 2000 com a aprovação da Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 – Lei de Cotas para o Ensino Superior pelo Ministério da Educação em 2012. Segundo Ávila e Portes (2009), a realidade vivida por essas meninas permeia um cenário

histórico, social e cultural que é revelador de uma exclusão educacional marcada pela intersecção entre sexo e classe.

Danièle Kergoat (2010), buscando compreender as práticas sociais de homens e mulheres frente à divisão do trabalho na dimensão classe, gênero e origem, faz referência aos conceitos de consubstancialidade e coextensividade para explicar a relação entre essas três dimensões como móveis, ambíguas e ambivalentes. Para a autora, as relações sociais formam um nó que não pode ser desatado no nível das práticas sociais, mas apenas na perspectiva da análise sociológica essas relações estão envolvidas intrinsecamente umas com as outras, reproduzindo-se mutuamente (Kergoat, 2010).

A ideia de consubstancialidade implica uma forma de leitura da realidade social, “é o entrecruzamento dinâmico e complexo do conjunto de relações sociais, cada uma imprimindo sua marca nas outras, ajustando-se às outras e construindo-se de maneira recíproca” (Kergoat, 2010, p. 100). Neste sentido, investigar os possíveis conflitos vivenciados por meninas da periferia nos leva a olhar para as questões de gênero, raça e classe, pois esses fatores são indissociáveis ao se pensar a realidade dessas meninas no contexto educacional e profissional.

### **3.2 A educação como um passo adiante para as meninas de periferia**

Segundo Lima (2019), a forma que uma menina é recebida na escola faz toda diferença. Para a autora, quando é ensinado e incentivado o direito à educação como uma conquista de uma luta ancestral, ela aprende a ter um olhar positivo sobre ser menina negra, mas, ao se deparar com uma estrutura racista, o que se evidencia é um olhar negativo sobre si própria, que impacta diretamente o seu desempenho escolar.

Silva e Fernandes (2014) afirmam que a oportunidade de estudos pode ser um fator decisivo para a mudança de vida de muitas jovens de periferia, e determinante para uma emancipação social. Mas, como contrasta a letra da música da compositora Bia Ferreira (apresentada adiante) e a visão de Macedo (2019), os desafios das meninas negras da periferia vão muito além de incentivos como cotas, bolsas e afins.

Ao analisar o acesso ao Ensino Superior nos últimos anos, deparamo-nos com o aumento de vagas em instituições de ensino públicas e com a seguinte realidade: enquanto a população de baixa renda tem acesso a uma educação básica de baixa qualidade, ao tentar o acesso ao nível superior público considerado de boa qualidade, encontra-se em desvantagem devido à defasagem na base de ensino, o que dificulta o acesso a instituições públicas de Ensino Superior (Silva & Fernandes, 2014). Diante dessa realidade, o que se observa é que frequentemente o jovem de periferia nem sequer enxerga o ingresso da faculdade como uma

opção. O relato de Daiane, estudante negra de uma escola pública da periferia de Guarulhos em São Paulo, extraído de uma pesquisa que visou constatar como o negro é marginalizado na sociedade, exemplifica essa realidade:

Na minha situação em questão quando estava ainda no Ensino Médio pensava, quando muito, em fazer um curso profissionalizante e inserir-me no mercado de trabalho, ganhando um salário que mantivesse minhas necessidades. Com relação ao emprego este serviria para que eu tivesse algo na vida, isso porque desde a infância meus pais me ensinaram que trabalhar era o único caminho para “ser alguém na vida” ...Neste momento nem cogitava a ideia de sair da escola para cursar uma universidade, isso inclusive porque não sabia como funcionava. Desconhecia qualquer pessoa em meu bairro que houvesse cursado uma universidade ou mesmo passado num vestibular (Silva & Fernandes, 2014, p.27).

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) apontam que no ano de 2019 quase 1,1 milhão de crianças e adolescentes estavam fora da escola, sendo que a maioria (59.760) eram adolescentes entre 15 e 17 anos (UNICEF, 2021). A pesquisa mostra ainda que na faixa etária que corresponde ao Ensino Médio, o percentual de meninas fora da escola é maior do que o de meninos, com uma diferença de 1,8%. Para completar os dados levantados pela pesquisa, a exclusão escolar fica ainda mais acentuada ao analisar o aspecto cor/raça: “em números absolutos, crianças e adolescentes de 4 a 17 anos autodeclaradas(os) pretas(os), pardas(os) e indígenas excluídos da escola somam 781.577, correspondendo a 71,3% de crianças e adolescentes fora da escola” (UNICEF, 2021, p.27).

Em relação aos motivos da evasão escolar alegados com maior frequência na pesquisa realizada pela Pnad, estão: desinteresse nos estudos, trabalho ou procura por trabalho, e gravidez. As meninas, mais do que os meninos, alegam que os motivos de não frequentarem as escolas relacionam-se à trabalho ou procura de trabalho, falta de escola ou de vagas próximas da residência, entre outros (UNICEF, 2021).

Na perspectiva de ingresso dos estudantes de escolas públicas ao Ensino Superior, Ortega (2001) afirma com base em dados obtidos em questionários socioeconômicos da Fuvest e Vunesp de 1996 e 1997, o número total de candidatos inscritos nesses vestibulares provenientes da rede pública era menor em relação ao número de candidatos da rede particular, apesar de o número de alunos cursando o Ensino Médio nas escolas de ensino público ser muito maior do que nas redes privadas. Com isso a autora afirma que, se não há muitos alunos ingressando nas universidades públicas, isto está também relacionado ao fato de que muitos deles não chegam nem a completar a inscrição no vestibular. Dados do IBGE (2018) divulgados

na Síntese de Indicadores Sociais, atualizam e reafirmam a desigualdade pontuada pela autora: em 2017, dos alunos que completaram o Ensino Médio na rede pública, apenas 36% entraram em alguma faculdade, enquanto na rede privada esse percentual ficou em 79,2%. Em relação aos estudantes brancos com Ensino Médio completo, 51,5% ingressaram no Ensino Superior, e entre os estudantes pretos e pardos essa proporção foi de 33,4%.

Em 2002, fruto do comprometimento do Estado brasileiro assumido na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, que aconteceu em 2001 na África do Sul, foi instituído o Programa das Ações Afirmativas no Brasil, e, entre os seus desdobramentos, cita-se a obrigatoriedade da política de cotas sociais e étnico-raciais para o ingresso ao Ensino Superior no Brasil (Mocelin, 2020). Em 2001 e 2002, o Rio de Janeiro, por meio de leis estaduais, disponibilizou até 45% de reservas de vagas no Ensino Superior para egressos de escolas públicas, negros e pessoas com deficiência, considerado caso pioneiro de grande repercussão. No mesmo ano, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, amparada por duas leis estaduais, estabeleceram a reserva de vagas para indígenas e negros (Pinheiro et al., 2021).

Com o intuito de promover mais equidade no ingresso ao Ensino Superior público foi aprovada em 2012 a Lei nº 12.711, conhecida como Lei de Cotas, que previa que 50% das vagas em instituições federais de ensino técnico e superior vinculadas ao Ministério da Educação fossem reservadas a estudantes que cursaram o Ensino Médio em escolas públicas integralmente, e metade delas seria destinada a alunos cuja renda familiar fosse igual ou inferior a um salário-mínimo e meio. No ano de 2016, foi aprovada a Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que incluiu na Lei de Cotas que vagas destinadas a alunos vindos do Ensino Médio público também seriam repartidas entre candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, além de pessoas com deficiência. Além da Lei de Cotas, programas como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)<sup>2</sup>, Programa Universidade Para Todos (PROUNI)<sup>3</sup> e Sistema de Seleção Unificada (SiSU)<sup>4</sup> também visam promover a ascensão social e igualdade de oportunidades.

---

<sup>2</sup>O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar prioritariamente estudantes de cursos de graduação.

<sup>3</sup> O Programa Universidade para Todos é um programa do Governo Federal do Brasil criado com o objetivo de conceder bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de Ensino Superior.

<sup>4</sup> O Sistema de Seleção Unificada (SiSU) é um processo seletivo informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), que oferece vagas em cursos presenciais de instituições públicas do Ensino Superior. O critério de classificação é o desempenho no Enem mais recente.

Dados do Censo da Educação Superior 2010 (Inep, 2011), evidenciam o crescimento das matrículas nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES) ao longo do período de 2001 a 2010. Considerando o período de 2007 para 2010, esse crescimento foi de 46,4% e, de 2009 para 2010, o crescimento foi de 11,8%. Segundo Semesp (2021), nos anos de 2018 e 2019, o Brasil registrou um aumento de 1,8% no número total de matrículas, mostrando uma tendência de estabilidade no crescimento, praticamente o mesmo de 2017 para 2018 (1,9%). De acordo com os dados socioeconômicos divulgados pelo INEP, entre os participantes presentes na edição do Enem 2019, seis em cada dez alunos eram mulheres, sendo que 77% completaram o Ensino Médio em escola pública, e 57% se declararam pardos ou pretos (Semesp, 2021). A tabela a seguir apresenta o número de matrículas nas IFES por Cor/Raça conforme série histórica 2012-2017:

**Tabela 6**

Matrículas nas IFES por Cor/Raça conforme série histórica 2012-2017

Ano	TOTAL matrículas	BRANCA	PRETA	PARDA	AMARELA	INDÍGENA	Não dispõe inform.	Não Declarado
2012	1.087.413	253.961	64.436	163.289	8.968	2.370	373.314	221.075
2013	1.137.851	288.996	70.103	198.439	11.073	2.903	317.889	248.448
2014	1.180.068	360.356	69.162	290.035	12.787	5.347	114.386	327.995
2015	1.214.635	411.887	92.698	333.838	14.775	7.392	58.535	295.510
2016	1.249.324	458.549	107.660	387.457	16.041	8.838	32.785	237.994
2017	1.306.351	492.462	127.708	438.139	18.141	10.446	21.510	197.945

Fonte: Mocelin (2020).

Considerando os dados levantados nas pesquisas pôde-se notar um aumento no número de inscrições no Enem provenientes de alunos das redes públicas, ressaltando-se ainda o número majoritariamente feminino e de pretos e pardos. Podemos relacionar esse aumento aos programas de incentivo e promoção de igualdade de oportunidades para alunos das redes públicas e de baixa renda. Neste sentido, nota-se que a Lei de Cotas e os programas criados apresentam-se como instrumento de inclusão ao Ensino Superior (Pinheiro, et. al., 2021).

No entanto, dados apresentados ainda pelo Semesp (2021) apontaram que 860 mil alunos com idade até 24 anos e que estiveram presentes em todas as provas do Enem ficaram de fora do Ensino Superior no ano de 2019. Segundo o Instituto,

Esses alunos seriam um público potencial que demonstra interesse em ingressar em uma graduação, mas não conseguem, seja por falta de vagas no curso desejado, de condições financeiras para pagar as mensalidades ou por dificuldade para conseguir ingressar em

um programa de política pública como Fies, SiSU, PROUNI, entre outros (Semesp, 2021 p. 62).

Segundo Tineu (2019), ao considerar o espaço universitário, um curso superior é uma realidade distante da maioria das famílias das comunidades, no entanto, o jovem negro alimenta a esperança de poder ir além da comunidade. Ingressar no Ensino Superior, para negros, significa enfrentar diversos desafios, dentre eles “a desigualdade socioeconômica, a origem social, a moradia distante da universidade, o baixo capital social, o viver em risco constante em função da violência e a discriminação social” (p.167).

Tendo em vista que hoje a população conta com programas que buscam diminuir a desigualdade e incentivar o ingresso da população de baixa renda, negros, pardos e indígenas nas universidades, o que faz com que o percentual de mulheres negras nas escolas seja tão discrepante em relação à população branca?

Para discutir esse assunto, a seguir é apresentado um trecho da música “Cota não é esmola”, da compositora Bia Ferreira:

Desde pequena fazendo o corre pra ajudar os pais  
Cuida de criança, limpa a casa, outras coisas mais  
Deu meio-dia, toma banho, vai pra escola a pé  
Não tem dinheiro pro busão  
Sua mãe usou mais cedo pra correr comprar o pão  
E já que ela ta cansada quer carona no busão  
Mas como é preta e pobre, o motorista grita: Não!  
E essa é só a primeira porta que se fecha  
Não tem busão, já tá cansada, mas se apressa  
Chega na escola, outro portão se fecha  
Você demorou, não vai entrar na aula de história  
Espera, senta aí, já já da uma hora  
Espera mais um pouco e entra na segunda aula  
E vê se não se atrasa de novo, a diretora fala...  
Ela cansou da humilhação e não quer mais escola  
E no natal ela chorou, porque não ganhou uma bola  
O tempo foi passando e ela foi crescendo  
Agora lá na rua ela é a preta do sovaco fedorento  
Que alisa o cabelo pra se sentir aceita  
Mas não adianta nada, todo mundo a rejeita

Agora ela cresceu, quer muito estudar  
Termina a escola, a apostila, ainda tem vestibular  
E a boca seca, seca, nem um cuspe  
Vai pagar a faculdade, porque preto e pobre não vai pra USP  
Foi o que disse a professora que ensinava lá na escola  
Que todos são iguais e que cota é esmola  
Cansada de esmolos e sem o dim da faculdade  
Ela ainda acorda cedo e limpa três apartamentos no centro da cidade  
Experimenta nascer preto, pobre na comunidade  
Cê vai ver como são diferentes as oportunidades. (Ferreira, 2018)

A música, que fala sobre a realidade da menina de periferia, mostra os desafios enfrentados pela maioria delas. Uma realidade marcada por uma desigualdade que não é solucionada pelo incentivo e oportunidade de entrarem na universidade. Isso pois, indo além do olhar das vagas destinadas ao público negro, existem barreiras para conseguir permanecer nos estudos, como a necessidade de colaborar com a família, muita das vezes ajudando a cuidar de irmãos ou trabalhando fora para contribuir no orçamento familiar.

Ao pensar sobre os conflitos enfrentados pelas meninas de periferia pode-se estender ainda mais o número de adversidades, sendo elas a gravidez na adolescência, dificuldades financeiras e a necessidade de contribuir financeiramente com as despesas de casa ainda na adolescência, a falta de incentivo aos estudos e o racismo vivido nas escolas (Santos & Nascimento, 2022). Na busca por romper com a desigualdade de gênero, os movimentos feministas de primeira e segunda onda buscam demonstrar que as distinções sociais são construções históricas e não naturais, indo contra o determinismo biológico a partir do que a sociedade define como sendo o masculino ou o feminino possibilitando uma ampliação da percepção sobre essas questões de desigualdade (Queiroz, 2001). Tendo em vista as contribuições apontadas até aqui, demonstra-se a necessidade de voltar um olhar atento para a questão do lugar da mulher negra e de periferia, assim como a necessidade latente de trabalhos em prol do desenvolvimento dessa temática, no que tange a conquista do lugar dessas mulheres na educação e mercado profissional.

Atualmente, o trabalho feminino permanece centrado em setores ligados aos cuidados como serviços pessoais, saúde e educação. No Brasil, segundo Hirata (2014), as mulheres ocupam um lugar de menor prestígio e enfrentam más condições de trabalho, realidade que se acentua ainda mais ao observar o fator racial. Almeida et al. (2020) acrescenta o quanto a ocupação doméstica juntamente com o serviço público e o emprego com carteira assinada ainda

tem sido destaque no que diz respeito à ocupação feminina, representando 36% em 2015, e no que diz respeito ao trabalho doméstico, este representando 18% da ocupação de mulheres negras, e 10% de mulheres brancas no respectivo ano. Com isso, ainda há uma necessidade em se considerar o fator raça e sexo, evidenciado nas teorias da interseccionalidade e da consubstancialidade que ressaltam as dificuldades e controvérsias relacionadas.

Na busca de um melhor entendimento frente à questão vivida atualmente pelas meninas de periferia, é preciso voltar ao contexto histórico para compreender como se deu a inserção dessas mulheres na educação. Durante a formação da sociedade brasileira, o direito à educação foi negado por muito tempo às mulheres e como comentado anteriormente, enquanto às mulheres de classe social alta eram direcionados os trabalhos ligados aos cuidados e maternidade, as mulheres pobres, negras e escravas alforriadas precisavam sair de casa e realizar diversos outros ofícios para garantir o sustento familiar (Follador, 2009).

Neste cenário não apenas o trabalho era negado às mulheres, mas também a educação. Maiores oportunidades em relação à educação feminina só ocorreram a partir da segunda metade do século XIX, no entanto, no início a criação de instituições estavam focadas na educação feminina com o objetivo de preparar a mulher para o seu papel de esposa e mãe, guardiã da família e dos bons costumes, o que ainda não representava a igualdade de educação entre homens e mulheres (Almeida, 2000). Macedo (2019) aponta que apenas recentemente o direito à educação foi conquistado, e ainda hoje é motivo de luta.

Desde 1988, com o artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil, tem-se que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, e deve ser incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento pessoal, preparo para o exercício da cidadania, e qualificação do trabalho. No entanto, analisando até aqui as contribuições dos autores previamente citados, podemos constatar que, historicamente, a educação foi privilegiada a alguns grupos sociais e ligada a questões de gênero.

Como apontam Theodoro et al. (2008), o gênero passa a ser um fator de desigualdade para mulheres, sobretudo, para as que chefiam famílias. Essa realidade é ainda mais destoante quando analisamos meninas de periferia. Macedo (2019) relaciona tal questão com o machismo estrutural da sociedade, no qual, segundo a definição de Hintze (2021), comportamentos e ações apontam para a desigualdade entre homens e mulheres, delimitando assim papéis femininos e masculinos socialmente. Segundo Macedo (2019), neste contexto, as meninas que vem de uma classe social de baixa renda tentam se adaptar aos costumes escolares, mas também desempenham responsabilidades em seus lares desde muito cedo, levando muitas vezes ao caminho da evasão escolar.

Como proposta para atuar diante da realidade da evasão escolar e incentivar o ingresso dos jovens de periferia no Ensino Superior, foram criados projetos em universidades públicas brasileiras que buscam fazer relação entre a universidade e a escola. Entre eles estão: o projeto “Diálogos”, iniciado em 2016 com a iniciativa de debater com alunos do terceiro ano do Ensino Médio da rede pública a diferença que a conclusão do Ensino Superior pode fazer na vida de uma pessoa (Universidade Federal do Pampa - Unipampa); o projeto “UNILA ao seu Alcance”, que leva informações sobre a UNILA (Universidade Federal da Integração Latino-Americana), os cursos ofertados pela instituição, as formas de ingresso, a distribuição de vagas, a reserva para cotistas e esclarecimentos sobre as formas de ingresso no Ensino Superior a partir do Enem; e o projeto “A Universidade vai à escola”, idealizado por estudantes do curso de fisioterapia da Universidade Federal de Goiás, que contou com a participação de universitários da regional de Jataí, cujo objetivo foi promover informações acerca dos cursos de graduação, estimular o aluno a ver a universidade como algo a ser alcançado e instigar os universitários para desenvolverem técnicas de exposição verbal; entre vários outros que visam aproximar os alunos do Ensino Médio ao Ensino Superior.

#### **4. PROJETO MENINAS VELOZES: A UNIVERSIDADE VAI À ESCOLA PÚBLICA**

Atualmente, as mulheres ainda sofrem com piores remunerações em comparação com os homens, e esta situação se agrava ainda mais em relação às mulheres negras, o que ressalta mais uma vez a condição da consubstancialidade entre o lugar social destinado às mulheres no Brasil (Almeida et al., 2020). Dados da agência de empregos Catho em 2021 constataram que mulheres chegam a ganhar até 34% a menos do que os homens, mesmo ocupando os mesmos cargos e realizando as mesmas tarefas, e pesquisas do IBGE em 2018 apontaram que o rendimento médio das mulheres entre 40 e 49 anos de idade era de R\$ 2.199,00 enquanto o dos homens chegavam a R\$ 2.935,00. Tendo em vista que a formação das meninas nas escolas é atravessada por uma divisão social que permeia o contexto social em que elas estão inseridas, em 2013, com o intuito de incentivar garotas de Ensino Médio a se interessarem pelo ingresso na área de exatas no Ensino Superior, teve início o projeto de extensão Meninas Velozes, que começou com a parceria com uma escola pública de periferia do Distrito Federal. Este trabalho teve início após professoras da Faculdade de Tecnologia da Universidade de Brasília (UnB) identificarem que é baixo o percentual de matrículas nos cursos de engenharias por mulheres (Matos, 2019).

O projeto Meninas Velozes busca promover uma mobilização e proximidade entre as meninas de periferia para o acesso à universidade e tem como objetivo promover a equidade de

gênero nas áreas de engenharias mecânica e automotiva. O projeto é estruturado em três eixos: equidade de gênero e social, fortalecimento de base acadêmica, e motivação para a área das engenharias. As oficinas pedagógicas têm como base o uso de métodos de aprendizagem ativa na qual as estudantes são protagonistas na construção do conhecimento e a mobilização de meninas em torno de uma temática tecnológica é complementada com palestras sobre a atuação de mulheres no campo da engenharia. As atividades do projeto incluem ainda visitas de campo, palestras, depoimentos e oficinas em ambiente automotivos e mecânicos. Segundo Alencar (2017), as oficinas realizadas incentivam as meninas a pensar sobre suas existências e sobre seu lugar em um mundo mais justo e digno. O trabalho da autora desenvolvido dentro do projeto Meninas Velozes inicia o uso do dispositivo de Fotolinguagem© nas oficinas realizadas que evidência grande importância do uso do dispositivo na troca grupal entre as adolescentes em relação a discussão de temáticas como gênero e educação.

Nesta perspectiva, o contato com as oficinas de Fotolinguagem© desenvolvido anteriormente por Alencar (2017) foi bastante promissor e a partir dele derivou-se alguns trabalhos que destacam resultados levantados com o uso do dispositivo no grupo.

Alencar (2017) aponta a fala de uma das participantes durante uma oficina de Fotolinguagem© realizada em que, após escolher uma foto que representasse como ela se sentia em participar do projeto Meninas Velozes, aponta a influência do projeto na vida das meninas: “A fotografia demonstra que estamos desamarrando o preconceito. Para mim, esta foto é muito bonita. Uma mulher desamarrando o preconceito. É o que estamos fazendo aqui. Me sinto refletindo mais sobre nosso espaço” (p.124). Segundo Alencar (2017), a imagem escolhida foi de uma mulher em um barco manuseando cordas e fazendo um nó. A associação feita pela aluna e discutida pelas participantes revelou como a participação das meninas nas várias atividades do projeto têm sido produtiva a todas.

Outra fala citada por Alencar (2017) apontou como as atividades do projeto contribuíram para a sensibilização em relação às temáticas de gênero e educação nas adolescentes durante a oficina: “Gosto de estar aqui. Além das discussões sobre gênero, conheci a UnB, participei das oficinas mecânica, assisto palestras, participo das oficinas de Fotolinguagem© e tenho atendimento com psicólogas da Universidade Católica de Brasília – UCB” (Alencar, 2017. p. 129).

O trabalho desenvolvido no projeto Meninas Velozes contribui inegavelmente para a desmistificação da noção de profissões “femininas” ou “masculinas”, debate sobre as relações

sociais, e contribui ainda para uma possível ascensão social das alunas através da educação, além de promover discussões que fazem uma crítica direta a essas construções culturais.

Tendo em vista o dinamismo das relações sociais de classe, gênero e raça, estes podem ser encontrados de maneira paradigmática na relação das meninas de periferia diante do ingresso à universidade. Dados colhidos em intervenções realizadas por meio de oficinas no projeto Meninas Velozes em 2016, apoiados pelo dispositivo de Fotolinguagem©, revelaram como as adolescentes do Ensino Médio de periferia se percebem em um espaço marcado por opressão social e de gênero, uma vez que o projeto as aproxima de uma realidade confirmada por elas como, distante anteriormente, mas possível a partir das vivências proporcionadas pelo projeto.

Segundo Almeida et al. (2019), nos últimos oito anos, o projeto Meninas Velozes vem possibilitando a integração entre as áreas exatas, sociais e humanas, bem como reafirmando o seu compromisso social com a educação e as problemáticas de gênero e raça por meio de duas linhas de trabalho: aspectos educacionais em ciências, tecnologia, engenharia, artes e matemática; e aspectos psicossociais, educativos e de gênero. Entre os anos de 2013 e 2020 fizeram parte do projeto 150 estudantes mulheres do Ensino Médio. Destaca-se que de um total de 34 alunos de ambos os sexos que ingressaram em cursos ligados a áreas de exatas como engenharia 11 foram do sexo feminino. No ano de 2019 pelo menos 12 meninas participantes do projeto ingressaram no Ensino Superior na UnB e pelo menos seis delas nos cursos de engenharias, sendo que três delas fazem parte do projeto como monitoras atualmente (Almeida et al., 2022).

Com isso, o presente trabalho segue o percurso iniciado por Alencar (2017) com o uso do dispositivo de Fotolinguagem© nas oficinas realizadas no Projeto Meninas Velozes, o qual foi adaptado durante o período da pandemia seguindo as recomendações de Castanho (2021) para a modalidade remota e que seguiu na modalidade presencial após o retorno das aulas.

## **5. IMPACTOS DA PANDEMIA EM ESTUDANTES**

### **5.1 O *mal-estar* da pandemia de Covid-19**

Em 2020, em virtude do Covid-19, a população mundial viveu uma situação pandêmica que acarretou a mortalidade e o adoecimento de pessoas em todos os continentes. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), em 2020, registrou-se aproximadamente 43 milhões de casos e 1,2 milhão de mortes pela Covid-19 no mundo. Diante da rapidez dos contágios e a atrasos no plano de vacinação, o isolamento foi o recurso utilizado por vários países e

parcialmente pelo Brasil na tentativa de conter o avanço da pandemia. Este cenário levou ao fechamento de comércios e das escolas e colocou a população em casa, em uma situação de isolamento, em que as telas do computador, da televisão e do celular passaram a ser a janela de acesso ao mundo social.

Esse contexto acarretou medo e colocou os indivíduos em uma posição de vulnerabilidade diante dos riscos existentes, além de exigir uma adaptação ao modelo de isolamento social imposto, que acarretou um certo mal-estar nos indivíduos (Silva, 2020). Lidar com esse contexto exigiu aos indivíduos certa adaptação necessária o que muitas vezes pode ser vista como algo negativo no que tange aos efeitos gerados pela pandemia. Mas o que seria os impactos gerados pela pandemia?

Segundo Whitaker (2020), as lutas vividas neste período devem ser entendidas como uma reação comum a esse momento e que a pandemia pode também servir como momento de redescobrir que sofrer em resposta a momentos difíceis significa que somos humanos. Neste sentido, os impactos durante a pandemia podem se caracterizar de diversas formas como também assumir efeitos tanto negativos como positivos. Para Castro et al. (2021) a pandemia causou grande impacto social, econômico e pessoal na vida das pessoas, neste sentido os danos psicológicos atingiram ainda mais pessoas do que a infecção do vírus.

Nesse sentido, cabe relacionar o período de isolamento ao que Sigmund Freud escreve em 1930 no texto *Mal-estar na civilização*. O contexto vivenciado na época em que Freud escreve era semelhante ao que a população viveu em 2020: pandemia de gripe espanhola, segunda guerra mundial, desastres naturais, crises sociais, políticas e econômicas, e a crise mundial de 1929.

Sigmund Freud (1930), ao falar sobre o sofrimento psíquico instaurado, levanta três fontes principais de sofrimento: os desastres naturais, a ameaça de deterioração do próprio corpo ao adoecimento, e o sofrimento advindo das relações entre os humanos. No contexto de pandemia da Covid-19, o ser humano vivenciou em um mesmo momento as três fontes de sofrimento listadas acima, por se tratar de um grande desastre natural de proporção pandêmica, o qual coloca o indivíduo defronte ao adoecimento do próprio corpo, com a possibilidade de perdas em diferentes esferas, como de entes queridos e emprego, e em situação de isolamento social (Leal et al., 2021).

Destaca-se aqui a terceira fonte de sofrimento psíquico no homem. Para compreender tal questão é preciso olhar para esse homem como um ser social, que compartilha espaços com os demais; com isso, tocar e compartilhar fazem parte do que significa o ser humano. Com o isolamento social, momento em que o mundo real se encontra interdito e a dimensão corporal

se faz ameaçada pelo contágio do vírus, a única saída encontrada foi o mundo virtual, por meio das tecnologias (Oliveira Moreira et al., 2021).

Para Freud, o corpo é o lugar de inscrição das marcas existentes das lembranças infantis, sendo ele o meio para busca de satisfação (Freud, 1914; Freud, 1930). Segundo Oliveira Moreira et al. (2021), a dimensão do corpo está diretamente implicada nas reflexões acerca dos impactos da pandemia para o indivíduo, uma vez que ele é diretamente afetado diante da necessidade de isolamento durante a quarentena. Esta condição de isolamento remete ao indivíduo sintomas ligados a transtornos psicológicos, como transtorno de pânico e agorafobia, que, segundo as características diagnósticas do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), se refere a surgimento de medos inesperados recorrentes que geram desconforto intenso, apresentando sintomas como palpitações, tremores, sudorese, medo de perder o controle, entre outros sintomas (American Psychiatric Association, 2014; Oliveira Moreira et al., 2021). Para Oliveira Moreira et al. (2021), durante o contexto de pandemia, marcado ainda por incessantes avanços tecnológicos, pode-se notar os desdobramentos do corpo e de suas funções no espaço virtual, que se apresenta como uma saída possível onde o indivíduo passa a trabalhar, estudar e viver.

## **5.2 A chegada da pandemia na vida das estudantes**

No contexto de pandemia, as aulas presenciais foram interrompidas e com isso instaurou-se a necessidade da implementação do ensino remoto. Em março de 2020, a Portaria nº 343 de 17 de março de 2020 autorizou a substituição das aulas presenciais por remotas:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. (Portaria nº. 343. 17 de março de 2020)

Diante de tantas mudanças impostas neste contexto pandêmico, o ensino remoto chegou de forma repentina e não planejada. Quais seriam os impactos dessas mudanças que exigiram uma adaptação abrupta aos adolescentes estudantes de Ensino Médio?

É importante destacar neste momento que, para a psicanálise, a adolescência “trata-se de uma nova experiência do sujeito com as transformações do seu corpo, marca da puberdade (...) um tempo de transição do sujeito que passa da infância para a idade adulta, processo que se produz em um contexto societário” (Mendes, 2021, p. 37). Para o autor, na adolescência se opera mudanças na vida do sujeito, na qual entra em cena um novo corpo a partir da puberdade,

sendo necessárias certas experiências sociais, processo esse dificultado durante a pandemia em decorrência do distanciamento e isolamento social.

Durante a adolescência o indivíduo busca novos modelos de identificação e a partir de então vai construindo a sua identidade e se inserindo no laço social. O grupo, deste modo, assume papel importante na vida do adolescente, e para tal o ambiente escolar se faz imprescindível por ser um local em que o aluno adolescente encontra um apoio em sua travessia (Mendes, 2021). Para o autor, a pandemia colocou em cena possibilidades de adaptações temporárias nas estratégias de ensino e aprendizagem, e reforça a importância da escola como um local que vai além da aprendizagem formal para o enlaçamento, convivência, humanização, pertencimento e acesso a direitos básicos pelos adolescentes.

Sobre os impactos das medidas adotadas durante a pandemia no ensino para os adolescentes, Souza e Miranda (2020) apontam que um dos desafios enfrentados com a adaptação do ensino ao modelo remoto diz respeito à efetividade da aprendizagem. Isto pois, durante a realização das aulas *online*, tornou-se mais difícil de identificar se os alunos estão efetivamente aprendendo os conteúdos ministrados, além da dificuldade em verificar estavam presentes nas aulas, uma vez que estar conectado nas plataformas de ensino não significa, necessariamente, presentes no ambiente virtual, principalmente quando as câmeras dos dispositivos estão desligadas. Em relação às dificuldades de aprendizagem, Souza e Miranda (2020) afirmam que o isolamento social está associado a uma queda no desempenho na aprendizagem, o que acarreta maior estresse enquanto o aluno necessita estudar por meio de aulas remotas.

Outro desafio enfrentado durante o período de ensino remoto diz respeito às desigualdades sociais. Durante a pandemia, ficou evidente que muitos alunos sem acesso ou com dificuldades de acesso à internet não conseguiram conectar-se às plataformas de ensino virtual (Souza & Miranda, 2020). Dados do IBGE (2020), referentes ao ano de 2020, confirmaram a dificuldade de acesso às aulas remotas ao divulgar que o índice de pessoas sem acesso à internet em áreas urbanas é de 16%, enquanto nas áreas rurais esse índice chega a 50%. Segundo a UNESCO (2020), o fechamento das escolas no período de pandemia prejudicou principalmente os alunos mais vulneráveis e desfavorecidos, que dependem das escolas para manutenção do ensino e recebimento de serviços sociais. Lopes (2020) antecipou que tais condições podem ter gerado certa desmotivação em relação aos alunos que tiveram acesso irrestrito às aulas *online*.

Com base em uma pesquisa realizada em quatro turmas de primeiro ano do curso técnico em agropecuária integrado ao Ensino Médio, Santos e Dal Ri (2021) afirmam que os impactos

negativos gerados pela falta de políticas adequadas para o suporte dos estudos remotos, marcados pela falta de recursos tecnológicos e financeiros para atender as famílias, contribuíram para as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, impactos que foram ainda mais devastadores para a parcela da população mais pobre:

As desigualdades de condição de acesso às tecnologias digitais atreladas às outras atribuições desenvolvidas pelos estudantes durante a pandemia, como os cuidados com a casa, dos irmãos mais novos, a necessidade de auxílio no trabalho junto à família ou a busca por um emprego são fatores que recaem sobre os resultados escolares de um ensino que exige tempo integral para a realização das atividades e participação nas aulas. Desse modo, os tempos, espaços e vivências escolares ainda são fatores que contribuem para a garantia de acesso ao conhecimento e consecução do direito à educação (Santos & Dal Ri, 2021, p. 157).

Diante dos dados das pesquisas levantadas, observa-se que a necessidade de adaptação ao um modelo remoto de ensino trouxe consequências emocionais aos estudantes de Ensino Médio, sendo que alunos provenientes de uma população com menor poder aquisitivo sofreram ainda mais diante da falta de recursos e da necessidade de conciliar os estudos com outras demandas familiares.

Uma pesquisa realizada por psicólogos considerando alunos do Ensino Médio de uma escola privada da Paraíba apontou para um alto percentual de ansiedade, correspondendo a 58% do total entre os alunos. Em seguida, 48,3% relataram falta de concentração, e 45% desmotivação (Leal et al., 2021). Miranda et al. (2020), citado por Leal et al. (2021), evidenciam uma diminuição na motivação dos estudantes, principalmente os adolescentes, sobretudo queixas como problemas de atenção, estresse, ansiedade e depressão.

Além dos efeitos emocionais nos adolescentes no período pandêmico, nota-se uma queda no número de inscritos de estudantes das redes públicas e de estudantes pretos e pardos em vestibulares. Como apontam os dados de inscrições, no ano de 2021, das três principais provas de acesso ao Ensino Superior no Brasil, Enem, Fuvest e Unicamp, o Enem apresentou uma queda de 31% nas inscrições de candidatos estudantes de escolas públicas; na Fuvest identificou-se uma queda de 33% dos candidatos pretos, pardos e indígenas; enquanto na Unicamp, que no ano de 2020 havia comemorado um recorde histórico no total de cadastros, em 2021 obteve apenas 30,5% do percentual de inscritos oriundos de escolas públicas, sendo este número a menor proporção desde 2017, indicando uma queda de 27% dos alunos inscritos de rede pública (Bimbati, 2021).

Diante das adaptações realizadas no ensino para manter as aulas no formato *online*, é possível constatar diversos desafios e consequências na vida dos alunos, como a adaptação ao ensino remoto e dificuldades de acesso que reafirmam as desigualdades sociais que refletem sofrimento psíquico, o que leva a consequências como o abandono escolar e a desistência de prestar os vestibulares para a entrada no Ensino Superior. No entanto, pode-se ainda verificar impactos positivos em relação aos efeitos da pandemia na vida dos jovens estudantes.

Boris (2021) aponta que durante a situação de crise imposta pela pandemia os indivíduos, em grande parte os adolescentes, recorreram a estratégias de enfrentamento como criatividade, adaptabilidade e resiliência que refletem em consequências positivas na aprendizagem e no vínculo social marcado por expressões de solidariedade entre eles.

## **6. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Nesta seção é apresentado o procedimento efetuado para análise dos dados coletados e os resultados obtidos que permitiram investigar quais são os desafios vividos por meninas da periferia para o acesso à universidade, quais são as contribuições do projeto Meninas Velozes para o acesso dessas meninas às universidades e quais foram os impactos da pandemia para as meninas do projeto. A análise segue a proposta de Lüdke e André (2013) de que os dados coletados sejam examinados e fomentem a construção de eixos descritivos que são analisados tendo como base o referencial teórico, visando responder o problema da pesquisa proposto.

### **6.1 Eixo 1: Impactos do isolamento durante a pandemia na educação das estudantes**

As discussões surgidas durante as oficinas com o dispositivo de fotografia, chamado de Fotodiálogo levantaram o tema sobre os impactos da pandemia na vida das adolescentes, sobre como as participantes se sentiram evidenciando os desdobramentos enfrentados durante o contexto de pandemia, e como se sentiram na volta ao ensino presencial. Este eixo apresenta as falas enunciadas pelas adolescentes durante as oficinas realizadas no formato online e presencial com as alunas dos colégios CEM 404 e CEMEB, que fizeram referência às questões de gênero, estudos e pandemia. Assim, serão apresentadas as relações de gênero e os conflitos vividos pelas meninas durante o período de estudos remotos. As falas a seguir foram produzidas no grupo durante a primeira oficina de Fotodiálogo, realizada de forma remota, a partir do seguinte comando enunciado pela coordenadora: “Escolha uma foto que represente como é ser estudante na pandemia.”

As figuras 6, 7, 8 e 9 apresentadas a seguir remetem às falas das adolescentes em relação ao comando.

**Figura 6**

Fonte: Banco de imagens gratuito *Pexels* (acesso em 2020).

Aluna 1: Quando eu a vi o que me passou foi exatamente nosso primeiro dia de aula presencial, porque a gente via as pessoas, a gente tinha pessoas que a gente não via há muito tempo e o medo de tocar ou de abraçá-la pela nossa segurança e pela dela era muito ruim...esse sentimento de medo era algo que tinha muito no início, ainda tem, mas não tanto quanto no início.

Aluna 2: Essa sensação de que a gente não podia, sabe?! Você “tava” com muita saudade, mas tinha um impedimento ali. Por mais que ele não fosse físico, não fosse alguém segurando, ele sempre “tá” ali... ele “tá” ali até hoje e isso é bem frustrante...

Aluna 3: Para mim foi um pouco diferente, porque desde que a pandemia começou eu me mantive presa dentro de casa. Então eu não saía de forma alguma, eu ficava apenas no meu quarto estudando, então nem dele eu saía, porque eu precisava de concentração para estudar e era muita coisa para estudar...essa imagem aqui acarretou um sentimento de prisão...eu continuo dentro dessa capsula, eu continuo presa sem poder respirar, com a máscara que mais parece uma mordaca, então eu continuo dentro disso, eu continuo nesse contexto... Então, acredito que a palavra sufoco é o que define essa imagem para mim.

Nas discussões geradas em relação à primeira fotografia escolhida por uma das alunas na oficina *online* foi possível identificar os sentimentos vividos por elas diante da volta às aulas presenciais após o período de pandemia, em que elas se mantiveram isoladas em casa. Sentimentos de conflitos diante do desejo do contato físico com os colegas e o impedimento do mesmo diante das recomendações de distanciamento, tendo em vista que o vírus da Covid-19 ainda estava presente, mesmo que em menor número de casos e contágio na época.

A situação vivenciada pelas jovens remete ao que Freud (1930) aborda no texto *O Mal-estar na cultura e na civilização*, em relação ao sofrimento advindo das relações entre os homens, tendo em vista que, diante do contexto pandêmico, do isolamento, e do risco de adoecimento, ocorreu o impedimento da troca física entre as alunas, momento em que o medo de contágio se instaurou entre elas.

Vale destacar que, durante a adolescência, período marcado pelas mudanças físicas, psíquicas e sociais, a busca por modelos de identificação a partir dos grupos sociais são de suma importância, o que, durante o momento de isolamento, precisou passar por adaptações por meio dos recursos tecnológicos (Mendes, 2021). A partir desses recursos os adolescentes puderam manter o contato social por meio de mensagens, ligações e videochamadas com colegas, amigos e familiares por meio de recursos como *WhatsApp*, além do contato por meio de redes sociais que permitem a interação entre eles, como o *Instagram* e *Twitter*.

### Figura 7



Fonte: Banco de imagens gratuito *Unsplash* (acesso em 2020).

Aluna 2: Então, de uma forma o *Meet* foi muito “boa”, mas de outra é muito ruim, porque ao ir para escola você tem alguma motivação, você sabe que vai ver as pessoas, que vai conversar, no *Meet* você não tinha essa motivação, aí você acorda e olha para uma tela, não era a mesma motivação de olhar para uma tela e assistir aula e ir e todo aquele processo de se arrumar, ir para a escola, ver as pessoas. acaba que no meio do caminho você se anima de querer estudar verdadeiramente e no *Meet* você não tinha todo esse processo.

Aluna 5: Eu também escolhi essa foto, porque me lembrou bastante a escola que por causa dessa pandemia eu não consegui focar direito na escola de como os meus

estudos mesmo tendo todo o apoio necessário tipo da minha família e os aparelhos também. Só que eu não consegui ter o foco suficiente, tanto que eu acabei decaindo, eu não consegui tirar boas notas e nem aprender direito e agora eu “tô” sofrendo um pouco das consequências disso. Depois de um ano acho que é que eu não entendi muita coisa e agora “tá” tendo que correr atrás de tudo, ainda mais agora que eu entrei no Ensino Médio esse ano “tá” sendo bem difícil para mim. Acho que a minha maior dificuldade era ficar no meu quarto, sentada numa mesa de frente para uma tela, tentando aprender algo que eu não conseguia porque não tinha muita distração para mim. Que o professor tipo, ele fazia as aulas por slides, aí tipo ficava meio complicado para mim porque eu não sabia o que anotar, o que eu estava entendendo. Eram mais de 30 alunos, porque eram várias turmas, acho que eram mais de 30 alunos assistindo uma só aula. “Pra” fazer uma pergunta ali, acho que seria bem complicado.

As falas expostas neste momento refletem as dificuldades vividas pelas alunas diante da adaptação aos estudos no modo remoto, em um contexto em que foram privadas do convívio social e diante da necessidade de continuar os estudos por meio dos recursos digitais. Souza e Miranda (2020) abordam os desafios vividos durante a adaptação do ensino vivenciados nas falas das alunas em relação a aprendizagem - segundo as autoras, durante as aulas *online* é difícil evidenciar se os alunos estão efetivamente aprendendo os conteúdos e se o isolamento social está associado a uma queda no desempenho na aprendizagem, acarretando maior estresse, já que o aluno necessita estudar por meio de aulas remotas.

Nas falas apresentadas identifica-se que os principais desafios enfrentados pelas meninas envolveram a falta de motivação, o ambiente de estudos inapropriado, a falta de estímulo e desinteresse proporcionado pelas apresentações em slides, as turmas *online* sempre cheias, dificultando o contato com o professor e, como consequência, a dificuldade de aprendizado, confirmado pela queda das notas em atividades e avaliações realizadas.

Vale à pena destacar que na família dessas adolescentes, os pais nem sempre chegaram ao ensino médio esta situação por si só já é desafiadora. Com efeito, a pandemia trouxe um acréscimo a esta situação, pois muitas dessas famílias são atravessadas por marcadores de gênero, classe social e raça e este segmento da população foi o mais atingido pelas perdas de trabalho, mortes e adoecimento no período pandêmico.

**Figura 8**

Fonte: Banco de imagens gratuito *Pexels* (acesso em 2020).

Aluna 8: “Pra” mim ela representou muito adaptação já que a gente... todo mundo aliás né, passou por um momento muito complicado e a gente teve que se adaptar por muitas coisas, máscara. Principalmente quando as aulas voltaram presencialmente porque tive que voltar àquela rotina de acordar cedo, sentar em uma cadeira, voltar ter contato com as pessoas eu acho que foi bem complicado.

A fala da aluna 8 representa as dificuldades vividas durante o período de retorno dos estudos presencialmente após o isolamento social e tentativa de adaptação aos estudos remotos. Diante disso nota-se que as dificuldades se estenderam durante o retorno das atividades devido ao receio do contato com as pessoas e também diante da adaptação a rotina presencial.

**Figura 9**

Fonte: Banco de imagens gratuito *Unsplash* (acesso em 2017).

Aluna 3: Eu vi uma outra imagem que ela apresentava um caminho um caminho, um caminho de estrada e ela me fez refletir bastante, mas eu não escolhi ela porque aquele caminho ele “tava” simplesmente vazio, livre de qualquer obstáculos. Ele parecia muito encantador muito fácil de percorrer mesmo a pé ou de carro utilizando um automóvel. Ele parecia um caminho muito simples muito fácil e aí eu vi as imagens e aí eu pensei: “Esse é o caminho perfeito porque o caminho cheio de obstáculos” e ele representa exatamente tudo o que eu quero, e o que eu sinto e o que eu quero dizer aqui para vocês agora... Então para mim, essa imagem sombria, maravilhosamente sombria ela define a minha experiência no meio dessa pandemia.

Aluna 9: Ouvindo vocês falarem sobre isso de fazer várias coisas ao mesmo tempo me veio uma lembrança de que, logo no início que começou o ensino online, que a gente começou a ter as aulas na plataforma e tudo eu lembro que “pra” mim não funcionava muito bem e que eu tinha que fazer outras coisas porque não tinha como eu perder uma manhã toda só assistindo aula. Então eu ia assistindo aula lavando louça, assistindo aula é... ia assistindo aula fazendo dever da plataforma de outra matéria. Eu ia fazer milhões de coisas sem estar fazendo aquilo 100%, sabe?! Porque quando a gente faz algo estando fazendo várias coisas ao mesmo tempo, na minha concepção nada fica bem-feito.

A fala da Aluna 9 destaca, entre as dificuldades vividas durante a pandemia em relação aos desdobramentos do ensino remoto, a relação com o trabalho doméstico, tendo em vista que nesse cenário de isolamento mulheres e meninas assumiram também as tarefas domésticas além dos estudos e do trabalho. Como apontam Santos e Silva (2022), o trabalho doméstico historicamente fica sobre responsabilidade das mulheres, principalmente mulheres negras e de baixa renda. Diante da crise sanitária e financeira esse cenário acentua-se mais ainda frente às necessidades básicas, o que reflete no aumento de casos de Covid-19 na população de classe social desfavorecida, uma vez que com o aumento da taxa de desemprego, essa população, em destaque as mulheres, continuaram saindo de suas casas para trabalhar, enquanto as que puderam realizar as suas atividades laborais em domicílio também ficaram responsáveis pelos trabalhos domésticos (Santos & Silva, 2022).

Nomeado pela aluna 3 como “caminho cheio de obstáculos”, as falas aqui expostas representam as dificuldades vivenciadas por muitos estudantes durante o período que se estende desde a adaptação aos estudos *online*, em meio ao período de isolamento social, quanto ao

momento de retomada às aulas presenciais, pois em ambos os momentos se evidencia mudanças vividas para se adaptar em meio ao medo que assolava os alunos frente ao contágio de Covid-19 e os desafios escolares vividos durante todo esse período. Com isso nota-se um impacto na saúde mental das adolescentes diante das dificuldades enfrentadas por elas durante ao momento de retomada dos estudos na modalidade remota durante a pandemia e também diante da adaptação ao retorno às aulas presenciais pós pandemia.

As falas a seguir foram produzidas no grupo de adolescentes do colégio CEM 404 na oficina presencial a partir do seguinte comando enunciado pela coordenadora: “Escolha uma fotografia que represente como você se sente ao pensar na sua escolha profissional”.

**Figura 10**



Fonte: Dossiê de Fotolinguagem©. *Corps, communication et violence à l'adolescence*. Bélisle e Baptiste (2009).

Aluna 14: (...) aí eu me identifiquei por causa da confusão, eu ainda não sei o que quero ou não quero ser, ainda tô no Ensino Médio, ainda me sinto pressionada.

Aluna 10: A gente também “tá” se adaptando, nem é da pandemia em si. É por causa que durante a pandemia a gente estava estudando online e já foi uma adaptação muito drástica e quando a gente chegou aqui a gente percebeu que o ensino antigo que a gente foi ensinado mudou “pro” novo. Então, a gente teve também que se adaptar ao novo e terceiro ano “tá” aí, mas é difícil.

Aluna 11: E também teve gente que não conseguiu aprender nada, eu não consegui aprender nada no EAD, é algo horrível de se falar? Sim, mas grande coisa que eu peguei, eu peguei na internet, porque eu não entendia a matéria, sim. Não entendia a matéria, e eu tinha que entregar trabalho se não ficaria sem nota e por mais que o professor esteja se esforçando, ele não vai procurar saber se você pegou as respostas na

internet, se você realmente entendeu, se você não entendeu nada. Então, meio que só o que “tava” valendo ali, era a nota, não era realmente o aprendizado do aluno. Então acabou que meio que a gente não aprendeu nada, a gente chegou aqui no segundo ano sem saber nada, tendo que reaprender do ano passado, e tendo que aprender esse ano tudo, no mesmo combo, ao mesmo tempo.

Aluna 12: É, essa transição tipo, no nono ano eu passei o EAD, fiz o EAD, e primeiro ano também, peguei a transição: final de Ensino Fundamental, último ano numa escola, aí já teve que mudar “pra” outra, se adaptar ao Ensino Médio, que além de Ensino Médio tem o novo Ensino Médio e aí tipo, se for levar em consideração além da escola, tem outros problemas. Tipo, problemas familiares, em casa, por conta da pandemia tem gente que perdeu família, parentes. Outra coisa que aconteceu com a gente, foi voltar a se comunicar um com o outro, porque a gente ficando em casa, a gente esqueceu totalmente como se comunicar, eu falava com a minha mãe, todo dia e tal, só que quando eu cheguei na escola foi muito difícil “deu” me comunicar, porque lá em casa somos três, todo dia de manhã... aí agora eu ficava tipo: “e agora, quê que eu vou fazer?” aí pra tipo, dar um “oi” era difícil, aí tipo, não dá, ainda com a máscara. Ai que bom que agora “tá” libertando a classe, dá pra gente saber como é o rosto da pessoa de verdade.

Aluna 11: É, teve muita gente que “tá” com problema psicológico. Tem gente que desenvolveu depressão, ansiedade, a crise do pânico de ter que voltar a se comunicar com as pessoas. Então isso tudo acabou sendo prejudicial “pra” todo mundo.

Aluna 12: Com toda essa adaptação ainda de Ensino Médio, das coisas...fora da escola também, como família, que tipo, na pandemia meus pais quase se separaram, meu primo ele quase cometeu suicídio, coisas desse tipo...Ainda “tô” tentando me adaptar ao, esse negócio de tipo, o quê que eu quero seguir, que profissão quero ter, eu ainda não decidi e eu acho que preciso me organizar ainda tipo, é, conseguir me adaptar a todas essas novidades, essa nova fase, voltar pra escola, pra pensar nisso...eu me identifiquei muito, por ter muita bagunça, por ter muita coisa pra pensar e no meio de tudo isso “tô” querendo ficar deitada na minha cama e descansar, e parar de pensar em tanta coisa.

As falas aqui expostas novamente representam os anseios vivenciados pelas alunas, mais especificamente relacionados à escolha profissional e dificuldades enfrentadas durante a passagem pelo Ensino Médio. Frente à essas dificuldades, pesquisas realizadas por psicólogos

identificam os reflexos desse contexto como o aumento do número de ansiedade, estresse, depressão, falta de concentração e desmotivação (Leal et al., 2021), o que teve um forte impacto no processo de ensino-aprendizagem dessas estudantes, que as vezes dividem o computador com outras pessoas da família e com problemas de internet. As dificuldades aqui apresentadas vão de encontro aos impactos apontados por Souza e Miranda (2020) no que diz respeito aos desafios enfrentados pelas adolescentes durante o ensino remoto diante das desigualdades sociais que ficaram evidentes com a falta de recursos, como falta de computadores para participar das aulas, ou a dificuldade de acesso à internet, o que está diretamente associado a queda do desempenho na aprendizagem, fruto dos problemas emocionais gerados neste momento.

Outro fator que impacta os estudos das adolescentes durante o isolamento social na pandemia é as demandas familiares cobradas neste período como a necessidade de ajuda dentro de casa com os cuidados de irmãos mais novos e nas atividades domésticas ou até mesmo na necessidade de trabalho para complementar a renda familiar. Estes fatores, enfrentados por muitas meninas da periferia acabam por comprometer o desempenho escolar durante a pandemia.

## **6.2 Eixo 2: Desafios das adolescentes estudantes de rede pública no acesso à universidade**

Nas discussões durante as oficinas sobre os desafios das adolescentes em relação ao acesso às universidades, o tema foi abordado a partir dos elementos em comum entre o grupo, os quais envolveram aspectos familiares, dúvidas sobre a escolha profissional, angústias diante de cobranças internas e externas, e dificuldades vivenciadas diante da mudança do Ensino Médio, e tudo isso em meio a uma pandemia. A temática sobre estes marcadores foi recorrente em todas as oficinas e se colocou como elemento propiciador de diversas demandas na educação, questões de gênero e escolha profissional. A fala a seguir foi dita por uma adolescente durante a oficina de Fotodiálogo, que ocorreu no formato remoto, a partir do comando “Escolha uma foto que represente como é ser estudante na pandemia.”

Aluna 3: Eu fiz o Enem do ano passado que foi no início desse ano e eu me lembro que na época a maior queixa dos estudantes, inclusive uma das minhas queixas, foi a falta de recursos para estudar. Por mais que eu tenho internet em casa e um computador que minha mãe trabalhou muito para me dar, para mim estudar, eu não tenho cursinho e eu não tenho qualquer meio de obter um cursinho pago. Então estudando em casa apenas com

ferramentas gratuitas sem ter o contato com professor, sem ter ferramentas de cursinho, sem ter essa ajuda que muitos estudantes possuem mesmo sendo renda baixa, é isso nos deixa digamos assim em desigualdade. Faz a gente sentir que há uma desigualdade muito grande entre esses níveis, então fazer um vestibular no meio de uma situação dessa concorrendo com milhares de estudantes que por mais que tenha ficado em casa tiveram todas as ferramentas disponíveis para tirar o maior proveito possível dos estudos é simplesmente triste, desmotivador, é complicado...muita gente não conseguiu fazer isso. Eu sinto muito por essas pessoas que, infelizmente, por mais que tenham ferramentas, não tantas ferramentas, mas tem algumas como o celular porque no início eu estudava só com meu celular e a internet que eu tinha. Essas pessoas por mais que tenham essa pequena ferramenta que é maravilhosa, dá para você tirar muito proveito disso, eu tirei. Essas pessoas não conseguiram por problemas psicológicos, por problemas familiares e esse caminho para mim representa isso também. Por mais que eu tenho um longo caminho a percorrer nos meus estudos, um monte de coisa ainda que eu tenho que estudar, que eu tenho que tirar proveito há vários espinhos nesse caminho, entende?

A fala da aluna representa a desigualdade social evidenciada durante o período pandêmico, no qual alunos de baixa renda tiveram dificuldades em acompanhar as aulas devido à falta de recursos como internet, computadores e materiais de apoio, reforçando a afirmação de Souza e Miranda (2020) de que, durante a pandemia, muitos alunos que não tiveram acesso ou que tiveram dificuldades ao acesso à internet não conseguiram, por exemplo, conectar-se às plataformas de ensino virtual. Tais afirmações confirmam os dados apresentados pela UNESCO (2020) de que o fechamento das escolas no período de pandemia prejudicou principalmente os alunos mais vulneráveis e desfavorecidos, que dependem das escolas para manutenção do ensino.

Ainda em relação à fala da aluna, que comenta a respeito da dificuldade de acesso à materiais e como isso impactou ela mesma e outros alunos, não apenas nos estudos, mas também na realização do Enem, podemos relacionar tal dificuldade aos dados apresentados por Bimbati (2021), que destaca a queda no número de inscritos de redes públicas e de estudantes pretos e pardos em vestibulares.

As falas a seguir foram produzidas no grupo de adolescentes do CEM 404, durante a oficina de Fotodiálogo presencial, a partir da apresentação da Figura 11, que também seguiu o comando “Escolha uma fotografia que represente como você se sente ao pensar na sua escolha profissional”.

**Figura 11**

Fonte: Dossiê de Fotolinguagem©. *Corps, communication et violence à l'adolescence*. Bélisle e Baptiste (2009).

Aluna 13: E eu peguei essa imagem justamente porque eu acho que assim, essa menina “tá” meio que em confusão com ela mesma ...da minha vida e aí uma delas é o ramo profissional, acadêmico porque eu penso tanto em seguir história, ou filosofia, ou sociologia ou então vou seguir o ramo da gastronomia ali, cozinhar ou então vou querer ser psicóloga e se eu for psicóloga eu também vou querer ser psiquiatra. É muita coisa!

Aluna 14: Eu também escolhi essa imagem, porque é como se ela estivesse um meio angustiada. As questões das confusões, é como se ela estivesse muito angustiada, sem saber como pôr isso pra fora, eu escolhi essa imagem por conta dessa questão.

Aluna 15: (...) tudo o que elas falaram sobre essa imagem eu também enxerguei ela assim, e eu também me identifico muito, por causa de, da confusão. Ela parecia confusa na imagem e eu estava nesse momento de confusão com vida profissional e vida pessoal... eu me identifiquei por causa da confusão, eu ainda não sei o que quero ou não quero ser, ainda “tô” no Ensino Médio, ainda me sinto pressionada.

Aluna 10: Eu mesma “tava” tendo muita ansiedade, eu tive ansiedade na pandemia, posso dizer que eu também tenho um pouquinho de início da depressão e vamos dizer que acabou, graças a Deus. Eu tento fazer “pra” minha família, meio que sou o orgulho “pra” eles, ao mesmo tempo eu tento ser orgulho pros meus irmãos e fica muita coisa pesada, porque eu sou irmã mais velha, eu sou a neta que deu certo, porque

meus outros primos, um tá preso, outro tá, vamos dizer que é primo, mas não de sangue. Então eu sou a neta, sou a sobrinha que deu certo, eu sou a filha que quer dar certo, então fica muita coisa na cabeça da gente. É isso!

Aluna 13: Desde criança a gente é ensinado a ser pressionado para pensar no futuro. Desde criança a gente brinca de quê? Boneca. Ah gente, não é?! A gente cresce já com a mente “você vai ter que ser mãe”, a gente brinca de casinha a gente brinca de “eu vou pro trabalho hoje”, não brincava?! A gente brincava. Então a gente é pressionado desde criança, desde pequenininho, a ser alguém na vida.

Aluna 10: Então acaba que essa pressão, que acabam fazendo na gente, diretamente ou indiretamente, querendo ou não querendo, acaba afetando muito o nosso psicológico.

Aluna 16: É que as meninas estavam falando sobre se sentir pressionadas, por serem as irmãs mais velhas e sentir que precisam dar um exemplo. Eu sou irmã do meio de uma família assim, gigante e eu sinto que eu não preciso só dar para as minhas irmãs mais novas, irmãos mais novos, eu sinto que eu preciso cuidar não somente deles, mas também da minha irmã mais velha.

Aluna 17: Acho que essa pressão, essa preocupação que a gente tem, é uma fase, uma fase da adolescência, onde “tá” um monte de emoções dentro da gente e ainda um momento de escolha. Tipo, a escolha que a gente vai ter da nossa profissão, a nossa vida, os nossos amigos, tudo é uma escolha importante já que é basicamente o nosso futuro. Se a gente fizer uma escolha errada, vai ser algo prejudicial “pro” nosso futuro. A gente tem toda essa preocupação, é como se a gente tivesse só uma escolha, mas que não é o caso, né, a gente tem várias coisas...como se isso fosse só uma fase final, a decisão final. A gente vai escolher isso e é isso que a gente vai seguir, pronto! Sendo que a gente pode mudar, a gente pode ter outros pensamentos, a gente vai ter muita coisa “pra” viver ainda.

Esta fotografia gerou muitas trocas no grupo, evidenciando os conflitos vividos pelas adolescentes no contexto de pandemia. Evidenciam-se as questões relacionadas à escolha profissional, momento marcado por conflitos e insegurança ao se pensar qual profissão seguir. Segundo Palácios e Oliva (2004), a escolha profissional está entre as oito tarefas evolutivas do período da adolescência, marcada pelo término dos estudos secundários e início dos estudos do Ensino Superior a fim de alcançar uma vida independente. Neste momento, o medo evidenciado está diretamente ligado aos temores citados por Soares e Martins (2010), medo diante da

avaliação da aprendizagem, ao enfrentamento das expectativas sociais e familiares que veem a entrada na universidade como um “certificado” de competência, à possibilidade do fracasso, à incerteza sobre a escolha profissional, à excessiva quantidade de conteúdos cobrados e à concorrência existente para ingressar na universidade. Pode-se afirmar que a realidade vivida por essas meninas acentua ainda mais os medos citados pelos autores, uma vez que, sendo elas mulheres e vivendo em um contexto de exclusão social, ficam evidentes nas falas acima uma certa expectativa familiar diante do futuro das garotas, sendo elas cobradas a serem exemplos da família diante do futuro acadêmico e profissional.

As práticas sociais presentes na relação entre homens e mulheres se reflete na divisão do trabalho na dimensão classe, gênero e origem, faz referência aos conceitos de consubstancialidade e coextensividade para explicar a relação entre essas três dimensões como móveis, ambíguas e ambivalentes. As falas revelam uma certa ambivalência no discurso social, ao esmo tempo é reservado a elas o destino da maternidade, mas elas são também as primeiras da família a terem chances de acesso a uma universidade pública, como se conciliar com esse discurso contraditório? (Kergoat, 2010).

A consubstancialidade nos convida a realizar uma leitura da realidade social, que segundo Kergoat (2010) nos leva a olhar para as questões de gênero, raça e classe, pois esses fatores são indissociáveis ao se pensar a realidade dessas meninas no contexto educacional e profissional.

Podemos notar pela experiência relatada pela aluna 13, que

Desde criança a gente brinca de quê? Boneca. Ah gente, não é?! A gente cresce já com a mente “você vai ter que ser mãe”, a gente brinca de casinha a gente brinca de “eu vou pro trabalho hoje”, não brincava?! A gente brincava. Então a gente é pressionado desde criança, desde pequenininho, a ser alguém na vida.

A fala da aluna revela marcas de uma construção de norma de gênero presente nas brincadeiras incentivadas às meninas. É interessante como a aluna relaciona o “brincar de boneca” com a expectativa de cobrança de maternidade, que se inicia logo na infância para as meninas, mas não para os meninos, ressaltando que a posição das meninas na sociedade não passa de uma construção cultural. Vale ainda destacar na fala mencionada o incentivo ao trabalho feminino, o que é fruto da luta feminina pelo seu lugar no mercado de trabalho, e que ainda vem sendo incentivado no âmbito familiar.

A seguir estão apresentadas falas produzidas no grupo de adolescentes do CEMEB, durante a oficina presencial de Fotolinguagem©, a partir do seguinte comando enunciado pela

coordenadora: “Escolha uma fotografia que represente como você se sente ao pensar na sua escolha profissional”. As falas remetem à Figura 12, apresentada a seguir.

**Figura 12**



Fonte: Dossiê de Fotolinguagem©. *Travail et relations humaies*. Bélisle e Baptiste (2013).

Aluna 18: Desde sempre e até por influência familiar, sempre fui “aluninha” bem “exemplarzinha”, aí ficavam: “pô, essa aqui vai ser médica”, aí fiquei na cabeça que queria. Agora “tô” analisando: “essa é realmente o que quero ou que querem por mim, de tanto falar agora eu quero?” Porque neurologia, a parte cerebral realmente sou apaixonada, aí a minha dúvida “tá”: “eu faço medicina, me especializo numa área mais neurologia, psiquiatria, ou na real é psicologia que eu quero?” Aí fica: “não, medicina é mais tempo né, medicina isso, medicina aquilo.” aí eu: “gente, isso é eu ou isso é uma vozinha aqui externa, familiar, falando?” É confuso. Porque “tô” no terceiro né, aí agora já vem faculdade, e aí tem os vestibulares e eu não sei, eu “tô” naquela indecisão. Ao mesmo tempo que eu “tô”, basicamente, né, a meta são aquelas metas altíssimas...E aí fica: “E se conseguir, qual eu vou escolher? E se eu escolher o errado? E se no final eu escolher psicologia e na real era medicina? Se eu escolher medicina e ver que não era “pra” mim?” Aí é essa indecisão, aquele medo, não sei se “tô” com mais medo do presente de não saber o que eu quero ou do futuro de escolher e dar errado.

Diante da escolha da foto 12 pela Aluna 18, emergiu a fala da Aluna 19 na troca grupal:

Aluna 19: Eu costumo pensar que se eu esforçar muito, estudar muito eu vou conseguir, tipo, eu faço muitos cursos, então a única hora que eu acho “pra” me concentrar, estudar, é de noite. Então acabo ficando muitas noites acordada, em claro, finais de semana e férias para estudos, “pra” eu conseguir entender os assuntos, estudar,

conseguir passar num vestibular “pra” eu ter uma faculdade, porque eu não tenho dinheiro o suficiente pra fazer uma faculdade de medicina, querendo ou não meu pai falando isso, ele também fez isso de ficar noites em claro, porque meu pai não tinha dinheiro, então também não tinha. Não tinha apoio dos pais porque eles não tinham condições de dar esse apoio, meu pai saiu da casa da minha vó com 16 anos e acabou tendo que tomar as rédeas cedo demais na vida e acabou que ele conseguiu fazer a faculdade de direito, entendeu?! Então acho que eu também ganhei inspiração, empurrão “pra” fazer isso, ficar noites em claro, tipo, correr atrás, fazer vários cursos “pra” eu conseguir o meu sonho, chegar no topo do meu sonho. Chegar no topo do meu sonho. É isso que eu vejo na imagem, tipo, eu chegando lá.

As falas destacadas aqui refletem os conflitos das alunas diante do ideal depositado nelas em relação à profissão que devem seguir, marcadas por questionamentos diante das escolhas profissionais, em que as alunas questionam se trata-se de uma escolha própria ou marcada pela influência familiar. Neste sentido, Butler (2014) afirma que a norma apenas persiste como tal enquanto é atualizada na prática social e reidealizada e reinstituída socialmente. Aqui observa-se o questionamento e reflexão da aluna se o que ela sempre acreditou que queria escolher no âmbito profissional é de fato uma escolha de interesse dela ou algo imposto e enraizado durante anos pela influência familiar.

Complementarmente, Campos e Silva (2014) afirmam que, em relação às noções de gênero, o que logo se é ensinado desde a infância em termos de brincadeiras e comportamentos trata-se de uma construção educacional, e que, após esse processo de escolarização, o indivíduo passa a acreditar em ideias construídas no que tange à noção de gênero, e, em conjunto com ela, a construção do que se deve ser e o que se deve fazer em relação a isso. Ao se questionar diante dessa construção social vivida nota-se sentimentos de angústia e conflito em relação à escolha profissional, marcado pelo “medo de escolher errado”. Destaca-se ainda o apoio familiar diante da mudança da realidade vivida pela classe visando alcançar um curso superior com o intuito de se alcançar uma carreira profissional.

### **6.3 Eixo 3: Contribuição do dispositivo de Fotodiálogo como espaço de troca e reflexão diante da experiência grupal e rede de apoio para as adolescentes do projeto**

Foram evidenciadas nas falas das adolescentes questões que norteiam as contribuições do dispositivo de Fotodiálogo, inspirado no dispositivo de Fotolinguagem©, como mediador de troca grupal, as quais serão discutidas na sequência do presente trabalho. Os dados desse eixo

têm como base falas da oficina de Fotodiálogo em relação ao tema “Como é ser estudante na pandemia?”.

As falas a seguir foram produzidas no grupo de adolescentes durante a oficina de Fotodiálogo realizada na modalidade *online* durante a escolha das Figuras 10 e 13 e remetem à contribuição do dispositivo de Fotodiálogo como espaço de troca e reflexão diante da experiência grupal e rede de apoio para as adolescentes do projeto.

Aluna 2: Eu acho que é um sentimento que todo mundo compartilhou nesse retorno né. Eu achei muito legal a reflexão. Na minha lista de fotos ela foi uma das que eu escolhi e eu super compartilho do sentimento dela, porque teve uma época que tudo o que você tinha que fazer era pelo *Meet* ou por chamada de vídeo...então eu acho, eu super concordo com o sentimento dela.

A fala exposta pela Aluna 2 em resposta à fala de outra colega diante da escolha da fotografia 10 expressa o compartilhamento de ideias, emoções e a mobilização de representações diante da troca grupal promovida pelo dispositivo. Por meio do dispositivo utilizado, aqui representado pelas imagens articulada com o aparelho psíquico grupal, são concedidas condições para que o objeto mediador seja desenvolvido e, como afirma Kaës (1997), o aparelho psíquico grupal é construído a partir de uma construção psíquica comum dos membros do grupo, e assim então o grupo se constitui.

A seguir apresenta-se a Figura 13, que também foi escolhida após o comando “Escolha uma foto que represente como é ser estudante na pandemia”. Neste momento, a pesquisadora também participou da discussão com as alunas, expressando o que sentiu ao ver a fotografia.

**Figura 13**



Fonte: Banco de imagens gratuito *Unsplash* (acesso em 2020).

Aluna 6: Essa foto me mostrou momento, me remeteu momentos que eu gostei que foram divertidos que eram os momentos que a gente parava de se preocupar tanto com a escola ia conversar e aí eu ligava meus amigos para gente conversar sobre várias coisas, sabe?! Foi uma foto que me que me fez sentir bem sabe?! Da mesma forma que eu me senti bem quando eu conversava com ele sobre tudo, sobre as dificuldades que estávamos enfrentando, porque por mais que fosse bem coisas ruins ela passando junto então a gente tinha uma troca muito bacana e eu acho que minhas amizades durante esses momentos cresceram muito porque a gente conseguiu conectar de uma forma que... só... é aquela coisa de só quem passou entende?! Só quem viveu sabe. Foi algo assim, que a gente, que a gente teve e por isso escolhi essa foto.

Pesquisadora: Eu fiquei na dúvida, eu quase escolhi essa foto, porque essa foto me passou assim, o lado bom da parte dos estudos na pandemia que é poder estar um pouco mais confortável. Eu costumo brincar que a gente aparece daqui para cima né, dá para ficar descalço, dá para ficar um pouco mais à vontade, então essa foto me passou essa sensação, é... Cheguei também a pensar na anterior, na 24, mas não foi a que me chamou mais atenção, em breve, quando surgir a que eu escolhi eu comento também. Mas assim, ela me passou uma sensação de uns dos pontos bons da pandemia que é poder ficar, estudar um pouco mais à vontade em casa.

Aluna 7: Eu acho que nessa foto, por experiência minha, eu acho que nessa pandemia teve algum momento que você se sentiu muito isolado, muito sozinho. Então quando sei lá, algum amigo seu fazia uma chamada com você, você se sentia... podia ser 30 minutos, mas aqueles 30 minutos te fazia muito bem, muito feliz. Então por mais que você não tivesse o toque dele, que é algo muito importante, você tinha a essência que ele queria te passar. Então por mais que a gente passou por todo esse caos que foi a pandemia, as chamadas de vídeos com um amigo e família foi meio que tornou ela um pouco mais agradável de se viver, entendeu? Então quando eu vi essa imagem foi exatamente isso que eu pensei.

O trabalho de escolha das fotografias, utilizadas como recurso mediador para representar as experiências vividas é de grande relevância na sessão grupal, uma vez que tais experiências, paralisadas no campo das sensações, contribuem para o trabalho do pré-consciente (Oliveira, 2021).

Observa-se que a fotografia escolhida pela Aluna 6 permitiu a troca entre as integrantes e a identificação diante das sensações que a imagem ressoou no grupo. Como afirma Alencar (2017), as fotografias empregadas durante o uso do dispositivo como objeto mediador do grupo têm como função restaurar a capacidade associativa do pré-consciente, servindo como suporte afetivo. Segundo Joubert e Drieu (2016), durante a troca grupal firmada pelo compartilhamento entre o grupo sobre o que levou à escolha das fotografias, incitam-se trocas associativas em torno de uma história grupal com a participação dos coordenadores, o que pode ser evidenciado nesse momento da oficina em que a escolha de uma fotografia feita por uma das alunas promove identificação e troca com outras integrantes.

Após serem perguntadas sobre como foi a experiência pela coordenadora, a devolutiva das meninas foi bastante positiva, demonstrando que elas gostaram da dinâmica aplicada. As falas aqui apresentadas reforçam a troca e compartilhamento do grupo. Como afirma Oliveira (2021), sendo as fotografias o recurso mediador para representar as experiências vividas paralisadas no campo das sensações que contribuem para o trabalho do pré-consciente, é de suma importância o cuidado no momento da escolha das fotografias para a sessão grupal. Evidencia-se com isso a contribuição do dispositivo de Fotolinguagem©, por meio de sua versão adaptada para uso remoto (Fotodiálogo), como espaço de troca e reflexão diante da experiência grupal e rede de apoio para as adolescentes do projeto nas falas compartilhadas pelas componentes do grupo.

Evidencia-se ainda impactos positivos nas falas das adolescentes no que tange a adaptação gerada durante o período da pandemia, evidenciando estratégias de enfrentamento e apoio grupal entre elas o que vai de encontro com as afirmações de Boris (2021) em relação aos impactos positivos gerados pela pandemia.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, o ingresso em cursos superiores de universidades públicas ainda é uma realidade distante de muitas meninas, principalmente quando se refere a cursos ligados à área de exatas. O cenário se acentua quando considerada a parcela feminina da sociedade mais desfavorecidas financeiramente e oriundas de escolas públicas. Considerando o histórico viés de gênero enfrentado pelas meninas, a presente pesquisa procurou compreender como o projeto Meninas Velozes contribui para o ingresso das adolescentes de periferia na universidade, com foco no período de pandemia. Para tal, buscou-se relacionar os temas gênero, educação e escolha profissional, a partir das intervenções grupais realizadas com as adolescentes integrantes do projeto Meninas Velozes. Para as intervenções utilizou-se o dispositivo de Fotodiálogo, adaptação do dispositivo para o modelo remoto.

O desenvolvimento dos dados colhidos gerou três eixos de análise: impactos do isolamento durante a pandemia na educação das estudantes; desafios das adolescentes estudantes da rede pública no acesso à universidade, e contribuição do dispositivo de Fotodiálogo como espaço de troca e reflexão diante da experiência grupal e rede de apoio para as adolescentes do projeto.

A partir dos dados coletados pode-se atingir o primeiro objetivo deste trabalho, que consistiu em conhecer os desafios vividos pelas adolescentes de periferia para o acesso à universidade, em especial diante do contexto de pandemia. Dentre as dificuldades destacam-se os desafios na adaptação aos estudos no modelo *online*, isolamento social e falta de suporte educacional, incluindo o uso das ferramentas tecnológicas de ensino e materiais de apoio. No que tange ao acesso à universidade identificou-se conflitos no âmbito da escolha profissional marcado pela insegurança e incerteza para escolha do curso de interesse, visto que a influência social se fez presente nas falas expostas pelas alunas no momento de decidir uma profissão. Foram também debatidas algumas causas do abandono escolar ligadas à necessidade que algumas alunas possuem de contribuir com o sustento financeiro da família, deixando a escola para trabalhar, além de arcarem com outras necessidades familiares, como auxiliar nas tarefas domésticas.

Notou-se também certa cobrança existente em relação aos vestibulares, ao mesmo tempo que foram pontuadas as dificuldades em se preparar para os mesmos devido à defasagem de ensino existente nas escolas públicas durante o percurso escolar. Essa cobrança é também evidenciada na idealização por parte delas e da família de que, por serem boas alunas, podem ser as primeiras na família a entrar em um curso superior e em um curso de elite, como

Medicina. Também foi constatado que as adolescentes têm consciência da desigualdade existente em relação ao acesso à vida profissional e ao acesso a universidades. Evidencia-se que esse fator gera medo e cobrança nas adolescentes e, levando em consideração o período de pandemia, essas dificuldades se fizeram ainda mais presentes para elas.

Em relação ao segundo objetivo desta pesquisa foi possível observar a influência positiva do Projeto Meninas Velozes na vida das meninas em relação ao trabalho prático desenvolvido durante as oficinas, que visaram, por meio da metodologia ativa, ensinar conteúdos aprendidos durante as aulas, tornando o conhecimento mais acessível e possível para as alunas, além de conhecerem as especificidades das áreas de exatas e tecnologia. Além do trabalho realizado ligado ao ensino escolar, o projeto desenvolveu atividades de grupo que permitem a discussão de temáticas de gênero e educação. A partir das trocas grupais identificou-se como essas trocas são positivas para o fortalecimento e identificação grupal. O fato de meninas que participaram projeto terem ingressado em universidades, incluindo cursos de engenharias, demonstra a efetividade da mudança social que o projeto é capaz de oferecer.

Por fim, o terceiro objetivo visava analisar as contribuições do dispositivo de Fotolinguagem©, aqui implementado via Fotodiálogo, como espaço de troca e reflexão diante da experiência grupal e rede de apoio para as adolescentes do projeto. O uso do dispositivo se apresentou como grande incentivo para a participação das adolescentes e convocou as integrantes para a troca grupal que, aliado à temática proposta nas oficinas, trouxe o aparecimento de falas que permitiram a exploração dos objetivos da pesquisa. Assim, as oficinas de Fotodiálogo serviram de oportunidade para a discussão acerca da temática de gênero, educação, profissão e pandemia, o que, segundo relato das adolescentes, foi muito relevante e acolhedor.

Observa-se com base nas análises dos dados e discussão que a presente pesquisa responde aos objetivos propostos. O uso do dispositivo de Fotodiálogo nas discussões realizadas nas oficinas se revelou como favorável para trabalhar os temas sugeridos. Neste sentido, a divulgação do uso do dispositivo para pesquisas futuras pode ser um tema importante para o desenvolvimento de outros trabalhos. Considera-se ainda importante ressaltar que o projeto Meninas Velozes tem grande potencial de incentivo, mobilização, oportunidade, de reflexão para as meninas que fazem parte do mesmo, especialmente em relação aos sentimentos de identificação grupal, apoio, pertencimento, equidade de gêneros, escolha profissional e continuidade dos estudos.

Por fim, conclui-se que é fundamental o suporte para essas e tantas outras adolescentes vindas de uma realidade semelhante que hoje estão se adaptando novamente ao ensino

presencial, com marcas persistentes do período da pandemia, como as dificuldades no ensino diante do tempo vivido e sofrimento psíquico, fruto dos desdobramentos da mesma. Com isso, acredita-se ser de grande importância outros estudos a respeito dos impactos da pandemia na vida estudantil dos adolescentes a curto e longo prazo.

## REFERÊNCIAS

- Abud, C. C., & Sigulem, L. (2017). O racismo entre a cultura e o sujeito. *Percurso*, 59, 47-58. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003229997>
- Agência Brasil. (2020, maio). Mapa do Ensino Superior aponta maioria feminina e branca. Estudo mostra o perfil do estudante universitário brasileiro. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-05/mapa-do-ensino-superior-aponta-para-maioria-feminina-e-branca>
- Alencar, V. R. (2017). *Desamarrando o preconceito: o dispositivo da Fotolinguagem© e o estudo de gênero junto às meninas de uma escola de periferia do DF* [Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Brasília]. <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/tede/2351/2/VaniaRoselideAlencarDissertacaoParcial2017.pdf>
- Alencar, V. R., Brasil, K. T., & Almeida, T. C. M. (2020). Desamarrando o preconceito: o dispositivo da Fotolinguagem e o estudo de gênero junto às meninas de uma escola de periferia do DF. In do Amparo, D. M., Morais, R. A., Brasil, K. T., & Lazzarini, E. R. ADOLESCÊNCIA. [https://www.researchgate.net/profile/Isabela-Da-Silva/publication/354423983\\_AS\\_RELACOES\\_FAMILIARES\\_NO\\_CONTEXTO\\_D\\_O\\_TRANSTORNO\\_DE\\_PERSONALIDADE\\_BORDERLINE/links/6137d8e0cf1e892b691a214c/AS-RELACOES-FAMILIARES-NO-CONTEXTO-DO-TRANSTORNO-DE-PERSONALIDADE-BORDERLINE.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Isabela-Da-Silva/publication/354423983_AS_RELACOES_FAMILIARES_NO_CONTEXTO_D_O_TRANSTORNO_DE_PERSONALIDADE_BORDERLINE/links/6137d8e0cf1e892b691a214c/AS-RELACOES-FAMILIARES-NO-CONTEXTO-DO-TRANSTORNO-DE-PERSONALIDADE-BORDERLINE.pdf)
- Almeida, J. (2000). As lutas femininas por educação, igualdade e cidadania. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, 81(197) 5-13. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.81i197.947>
- Almeida, T. M. C., Brasil, K. T., Viana, D. M., Lisniowski, S. A., Shzu, M. A. M., Ganem, V., Ávila, S. M., & De Paula, A. S. (2022). A multidisciplinary and intersectional educational approach for motivating adolescent girls in STEM. In M. T. Segal, & V. Demos (Eds). *Gender Visibility and Erasure* (v. 33, pp. 145-161). Emerald Publishing Limited.

- Almeida, T. M. C., Brasil, K. T., Viana, M. D., Lisniowski, S., & Ganem, V. (2020) A passos largos: meninas da periferia rumo à universidade e seus dilemas psicossociais. *Revista Sociedade e Estado*, 35(1), 101-134. <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-202035010006>
- Alvarenga, C. F., & Vianna, C. P. (2012). Relações sociais de gênero e divisão sexual do trabalho: desafios para a compreensão do uso do tempo no trabalho docente. *Laboreal*, 8(1), 1-26. <https://doi.org/10.4000/laboreal.6934>
- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Artmed Editora.
- Ávila, R. C., & Portes, É. A. (2009). Notas sobre a mulher contemporânea no Ensino Superior. *Mal-estar e Sociedade*, 2(2), 91-106. <https://revista.uemg.br/index.php/gtic-malestar/article/view/13/41>
- Aymone, B., & Medina, I. M. (2021). Os marcadores de gênero no Ensino Fundamental: relatos de observação de duas escolas públicas em Porto Alegre (RS). *Diversidade e Educação*, 9(1), 633-661. <https://doi.org/10.14295/de.v9i1.12571>
- Barreto, A. L., & Filgueiras, C. A. L. (2017). Origens da universidade brasileira. *Química Nova*, 30(7), 1780-1790. <https://doi.org/10.1590/S0100-40422007000700050>
- Bélisle, C. (2009) *Photolangage® Corps, communication et violence à l'adolescence*. Chronic Sociale.
- Bélisle, C. (2013) *Photolangage® Travail et relations humaines*. Chronic Sociale.
- Bimbati, A. P. (2021, 23 de outubro). Enem, Fuvest e Unicamp têm forte queda de inscritos negros e de públicas. *UOL*. <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/10/23/vestibular-aluno-escola-publica-pandemia.htm>.
- Boris, I. M. B. (2021). Impacto psicológico de la COVID-19 en niños y adolescentes. *Medisan*, 25(1), 123-141. <http://scielo.sld.cu/pdf/san/v25n1/1029-3019-san-25-01-123.pdf>

- Bortolanza, J. (2017, 22, 23 e 24 de novembro). *Trajetória do Ensino Superior brasileiro—uma busca da origem até a atualidade*. [Apresentação de trabalho]. XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária, Mar del Plata, Argentina.
- Brasil. Ministério da Saúde. “*Coronavírus Brasil*”. *Portal Eletrônico do Ministério da Saúde* [2020] <https://covid.saude.gov.br>
- Brasil, K. T., Ferreira, L. A. A., Lisniowski, S. A., Almeida, T. M. C., & Ganem, V. (2022). Mudança de rumo: meninas da periferia e a experiência universitária. In C. Antloga, M. L. G. S. Santos, & R. G. Rossafa (Orgs.) *Psicanálise e trabalho: ser e sofrer no trabalho contemporâneo* (pp. 175-201). Editora CRV Curitiba.
- Butler, J. (1999). Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In G. L. Louro (Org). *O corpo educado* (pp. 151-172). Autêntica.
- Butler, J. (2014). Regulações de gênero. *Cadernos Pagu*, 42, 249-274.  
<https://doi.org/10.1590/0104-8333201400420249>
- C6 Bank/Datafolha. (2021, 22 de janeiro). 4 milhões abandonaram escola na pandemia, aponta pesquisa. *C6 Bank/Datafolha*. <https://blog.c6bank.com.br/c6-bank-datafolha-4-milhoes-de-estudantes-abandonaram-a-escola-durante-a-pandemia>.
- Campos, P. L., & Silva, E. P. Q. (2014). Modos de ensinar e aprender a ser menina e a ser menino. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 19(3), 215-225.  
<https://doi.org/10.24220/2318-0870v19n3a2855>
- Carvalhaes, F., & Ribeiro, C. A. C. (2019). Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: Desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. *Tempo Social*, 31, 195-233.
- Castanho, P. D. C. G. (2008). A Fotolinguagem©: uma situação de referência para o trabalho de orientação psicanalítica com grupos que utilizam a mediação de objetos. *Psicologia: teoria e prática*, 10(2), 192-201.  
<https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/479>

- Castanho (2021). Vídeo: Capacitação para o uso de adaptação online de grupo com fotoexpressão. Modalidade *online* internacional.
- Castro, P. R. M., de Souza, S. C., Damasceno, R. A., do Nascimento, G. M., & de Farias, R. R. S. (2021). Impactos psicológicos em adultos durante a pandemia de COVID-19: uma revisão integrativa. *Research, Society and Development*, 10(11), e195101118546-e195101118546.  
<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/18546/17440>
- Catho Comunicação (2021, junho). Desigualdade de gênero no mercado de trabalho: mulheres ainda ganham menos do que homens. *Catho*. <https://www.catho.com.br/carreira-sucesso/carreira/comportamento-3/desigualdade-de-genero-no-mercado-de-trabalho-mulheres-ainda-ganham-menos-que-os-homens/>
- CDC COVID-19 Response Team (2020). Characteristics of Health Care Personnel with COVID-19 - United States, February 12-April 9, 2020. *MMWR. Morbidity and mortality weekly report*, 69(15), 477–481. <https://doi.org/10.15585/mmwr.mm6915e6>
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988, 5 de outubro). [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)
- Cordeiro, K. M. D. A. (2020). O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino. *Faculdades IDAAM*. 1-6.  
<http://repositorio.idaam.edu.br/jspui/handle/prefix/1157>.
- Correio Braziliense. (2011, 16 de abril). Primeiro centro de ensino médio de Brasília, o Elefante Branco chega aos 50. *Correio Braziliense*.  
[https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/cidades/2011/04/16/interna\\_cidades df,248101/primeiro-centro-de-ensino-medio-de-brasilia-o-elefante-branco-chega-aos-50.shtml](https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/cidades/2011/04/16/interna_cidades df,248101/primeiro-centro-de-ensino-medio-de-brasilia-o-elefante-branco-chega-aos-50.shtml).
- Creswell, J. W. (2014). *Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: escolhendo entre Cinco Abordagens*. Penso Editora.

- Decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934. (1934, 25 de janeiro). Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências. Secretaria de Estado da Educação e da Saúde Pública, São Paulo. <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1934/decreto-6283-25.01.1934.html>
- Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. (2017, 15 de dezembro). Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Presidência da República. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm).
- Del Priore, M. (2013). *Histórias e Conversas de Mulher*. Planeta.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Ferreira, B. (2018). *Cota não é esmola* [Música]. Colmeia 22.
- Ferreira, L. A. A & Brasil, K. C. T. R. (2022, 26, 27 e 28 de janeiro) *Meninas na pandemia: uma intervenção a partir do dispositivo da Fotolinguagem*. [Apresentação de trabalho]. 6th International Conference on Childhood and Adolescence, Porto/*online*.
- Follador, K. J. (2009). A mulher na visão do patriarcado brasileiro: uma herança ocidental. *Revista fato & versões*, 1(2), 3-16.
- Freud, S. (2010). *Introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos* (P. C. de Souza Trad.). Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1914).
- Freud, S. (2010). *O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos* (P. C. de Souza Trad.). Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1930).
- Freyre, G. (2015). *Sobrados e mucambos*. Global Editora.

- Hintze, H. (2021). *Desnaturalização do machismo estrutural na sociedade brasileira*. Paco Editorial.
- Hirata, H. (2014). Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo social*, 26 (1), 61-73. <https://doi.org/10.1590/S0103-20702014000100005>
- Hirata, H. S. (2015). *Mudanças e permanências nas desigualdades de gênero: divisão sexual do trabalho numa perspectiva comparativa*. Friedrich Ebert Stiftung Brasil. <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/12133.pdf>
- Hirata, H., & Kergoat, D. (2007). Novas configurações da divisão sexual do trabalho. *Cadernos de pesquisa*, 37(132), 595-609. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300005>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2021a). *Estatísticas de gênero – indicadores sociais das mulheres no Brasil*. <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/genero/20163-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html?=&t=resultados>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2021). *Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2021*. IBGE. <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?=&t=resultados>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Síntese de indicadores sociais 2018: uma análise das condições de vida da população brasileira*. IBGE. <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2022). *Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2020*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2020.pdf)

- Joubert, C. & Drieu, D. (2016). Trabalho grupal com a Fotolinguagem – determinante epistemológico e metodológico. In Brasil, K. T. & Drieu, D. *Mediação, simbolização e espaço grupal: propostas de intervenções com adolescentes vulneráveis*. (pp. 89-111). Unesco/Liber Livro.
- Kaës, K. (1997). *O grupo e o sujeito do grupo: elementos para uma teoria psicanalítica de grupo* (J. S. M. Werneck Trad.). Casa do Psicólogo.
- Kergoat, D. (2010). Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. *Novos estudos CEBRAP*, 86, 93-103. <https://doi.org/10.1590/S0101-33002010000100005>
- Koerich, M. S., Backes, D. S., de Sousa, F. G. M., Erdmann, A. L., & Albuquerque, G. L. (2009). Pesquisa-ação: ferramenta metodológica para a pesquisa qualitativa. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, 11(3) 717-723. <https://doi.org/10.5216/ree.v11.47234>
- Küchemann, B. A., Bandeira, L. M., & Almeida, T. M. C. (2015). A categoria gênero nas ciências sociais e sua interdisciplinaridade. *Revista do CEAM*, 3(1), 63-81. <https://periodicos.unb.br/index.php/revistadoceam/article/view/10046>
- Leal, L. F. M., de Macêdo, C. K. V., & de Moraes, M. C. P. (2021, 2 e 4 de dezembro) *Ensino médio remoto: impactos da pandemia do novo coronavírus* [Apresentação de trabalho]. VII Congresso Nacional de Educação. *Online*.
- Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. (2012, 29 de agosto.). Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Presidência da República. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm).
- Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016 (2016, 28 de dezembro). Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de

ensino. Presidência da República. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-publicacaooriginal-151756-pl.html>.

Lewin, K. (1978). *Problemas de dinâmica de grupo*. Cultrix.

Lima, E. F. (2019). Erguer a voz, não passar a vez: mulheres negras periféricas e os desafios da vida acadêmica. *Revista USP*, 122, 41-48. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i122p41-48>

Lopes, P. C. A. B. (2020). A Covid-19, o retorno às aulas e o custo social do fechamento das escolas - o que pode ser feito? *Educação Pública*, 20(29), 1-8. <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/29/a-covid-19-o-retorno-as-aulas-e-o-custo-social-do-fechamento-das-escolas-o-que-pode-ser-feito>

Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (2013). Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In M. Lüdke & M. E. D. A. André. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas* (Cap.3, pp. 25-44). (2a. ed.). EPU.

Macedo, B. (2019, 01 a 04 de julho). *O direito das meninas à educação: as barreiras entre a periferia e a educação no complexo da Maré* [Apresentação de trabalho]. X Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias. Rio de Janeiro, Brasil.

Matos, L. M. S. (2019). Plano de criação de projetos de inclusão de meninas nas áreas científico tecnológicas [Monografia de conclusão de curso, Universidade de Brasília]. <https://bdm.unb.br/handle/10483/23096>

Mendes, M. V. (2021). *Adolescência, escola e pandemia: contribuição da psicanálise à educação* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais]. <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/38026>.

Minayo, M. C. S., Deslandes, S. F., & Gomes, R. (2011). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Editora Vozes Limitada.

- Mocelin, C. E. (2020). Uma análise marxiana da política de cotas no ensino superior público brasileiro. *Revista Katálysis*, 23(1), 101-110. <https://doi.org/10.1590/1982-02592020v23n1p101>
- Nascimento, S. D. (2016). Precarização do trabalho feminino: a realidade das mulheres no mundo do trabalho. *Revista de Políticas Públicas*, 20, 339-346. <https://doi.org/10.18764/2178-2865.v20nEp339-346>
- Nunes, R. C. (2021). Um olhar sobre a evasão de estudantes universitários durante os estudos remotos provocados pela pandemia do COVID-19. *Research, Society and Development*, 10(3), e1410313022-e1410313022. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i3.13022>
- Oliveira Moreira, J., Rodrigues, B. F., & Pereira, M. R. (2021). Pandemia, corpo, virtualidades: reflexões psicanalíticas. *Estilos da Clínica*, 26(2), 192-203. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v26i2p192-203>
- Oliveira, A. (2019). Movimento feminista e a luta da mulher contra a violência [Monografia de conclusão de curso, Faculdades do Centro do Paraná]. <http://repositorio.ucpparana.edu.br/index.php/pedagogia/article/view/40/42>.
- Oliveira, K. C. S. (2021). *Conter e transformar: proposta de grade avaliação da capacidade contenedora de grupos mediados por Fotoexpressão em contexto de crise psíquica* [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo]. [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-14102021-193124/publico/oliveira\\_me.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-14102021-193124/publico/oliveira_me.pdf).
- Oltramari, L. C., & Gesser, M. (2019). Educação e gênero: histórias de estudantes do curso gênero e diversidade na escola. *Revista Estudos Feministas*, 27(3), e57772. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n357772>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2020, setembro). *COVID- 19: como a Coalizão Global de Educação da UNESCO está lidando com a maior interrupção da aprendizagem da história*. UNESCO.

<https://pt.unesco.org/news/covid-19-como-coalizacao-global-educacao-da-unesco-esta-lidando-com-maior-interruptao-da>

- Ortega, E. M. V. (2001). O Ensino Médio público e o acesso ao Ensino Superior. *Estudos em avaliação educacional*, 23, 153-176. <https://doi.org/10.18222/ea02320012213>
- Palácios, J., & Oliva, A. (2004). A adolescência e seu significado evolutivo. In C. Coll, C., A. Marchesi, & J. Palácios. *Desenvolvimento psicológico e educação*. (2a. ed.). Artmed.
- Pexels. Banco de imagens gratuito. <https://www.pexels.com/pt-br/>
- Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. (2020, 17 de março). Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Ministério da Educação.  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm)
- Portaria nº 376, de 03 de abril de 2020. (2020, 03 de abril). Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Ministério da Educação.  
<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-376-de-3-de-abril-de-2020-251289119>
- Pinheiro, D. C., Pereira, R. D., & Xavier, W. S. (2021). Impactos das cotas no ensino superior: um balanço do desempenho dos cotistas nas universidades estaduais. *Revista Brasileira de Educação*, 26, 1-30. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260020>
- Queiroz, D. M. (2001). *Raça, gênero e Ensino Superior* [Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia].  
[http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ufba\\_tese\\_2001\\_DMQueiroz.pdf](http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ufba_tese_2001_DMQueiroz.pdf).
- Reis, C. D. Á., & Paraíso, M. A. (2014). Normas de gênero em um currículo escolar: a produção dicotômica de corpos e posições de sujeito meninos-alunos. *Revista Estudos Feministas*, 22(1), 237-256.  
<https://www.scielo.br/j/ref/a/WBgywHMfD7CrPL4ZhyBdwGb/?format=pdf&lang=pt>

- Rodrigues, T. C., Santos, F. V. S., & Cruz, A. C. J. (2022). Da desigualdade à democratização do acesso à universidade: políticas públicas e educacionais no Brasil. *Revista Educação E Políticas Em Debate*, 11(1), 47–62. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v11n1a2022-64898>
- Santos, A. C., Canever, C. F., & Frotta, P. R. D. O. (2010). A influência do gênero na escolha profissional de pré-vestibulandos: estudo de caso na cidade de Criciúma/SC. *Travessias*, 5(2) 347-364. <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/5741>
- Santos, F. B., & Silva, S. L. B. (2022). Gênero, raça e classe social no Brasil: os efeitos do racismo estrutural e institucional na vida da população negra durante a pandemia da covid-19. *Revista Direito e Práxis*, 13(3), 1847-1873. <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2022/68967>
- Santos, F. K. L., & Nascimento, E. F. (2022). Jovens meninas negras e a exclusão escolar: a ausência da interseccionalidade nas políticas públicas de educação. *Humanidades & Inovação*, 9(8), 110-125. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5455>
- Santos, S. D. F., & Dal Ri, N. M. (2021). Impactos da pandemia de COVID-10 em um curso integrado ao Ensino Médio. *Reflexão e Ação*, 29(3), 141-159. <https://doi.org/10.17058/rea.v29i3.16554>
- Scott, J. W. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 20(2), 71-99. <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>
- Secretaria de Estado de Segurança Pública. (2022). Dados DF, Região Administrativa e RISP: Nota metodológica sobre a publicidade dos dados criminais. <https://www.ssp.df.gov.br/dados-por-regiao-administrativa/>
- Semesp. (2021). *Mapa do Ensino Superior no Brasil*. (11a. ed.) Instituto Semesp.

- Silva, D. O., & Fernandes, H. L. (2014). Da periferia à universidade: ações afirmativas para a inclusão de estudantes negros e pobres. *Ideação*, 16(2), 30-47.  
<https://doi.org/10.48075/ri.v16i2.8698>
- Silva, L. B. D. C. (2020). O valor da vida: reflexão em tempos de pandemia. *Ide*, 42(69), 51-67.  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-31062020000100006&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062020000100006&lng=pt&tlng=pt)
- Soares, A. B., & Martins, J. S. R. (2010). Ansiedade dos estudantes diante da expectativa do exame vestibular. *Paidéia*, 20(45), 57-62. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2010000100008>
- Souza, D. G. D., Miranda, J. C., & Souza, F. D. S. (2019). Breve histórico acerca da criação das universidades no Brasil. *Educação Pública*, 19(5), 1-10.  
<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/5/breve-historico-acerca-da-criacao-das-universidades-no-brasil>
- Souza, D. G., & Miranda, J. C. (2020). Desafios da implementação do ensino remoto. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, 4(11), 81-89. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4252805>
- Teixeira, E. A. (2011). Censo da Educação Superior 2010: divulgação dos principais resultados dos Censo da Educação Superior 2010. Inep.  
[https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2010/divulgacao\\_censo\\_2010.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf)
- Theodoro, M. (Org.), Jaccoud, L., Osório, R. G., & Soares, S. (2008). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. Ipea.
- Tineu, R. (2019). O jovem negro e o ensino superior: conflito e consciência social em um estudo para a Cidade de São Paulo. *Passagens: Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFC*, (10), 2, 159-187.  
<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/50317>

Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF. (2021). *Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação*. CENPEC Educação. <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020, 24 de março). *COVID-19 educational disruption and response*. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/covid-19-educational-disruption-and-response>

Unsplash. Banco de imagens gratuito. <https://unsplash.com/>

Vacheret, C. (2008). A Fotolinguagem©: um método grupal com perspectiva terapêutica ou formativa. *Psicologia: teoria e prática*, 10(2), 180-191.  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872008000200014&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872008000200014&lng=pt&tlng=pt)

Vacheret, C., Gimenez, G., & Abud, C. C. (2013). Como pensar a sinergia entre o grupo e o objeto mediador? *Revista Brasileira de Psicanálise*, 47(3), 156-169.  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872008000200014&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872008000200014&lng=pt&tlng=pt).

Whitaker, R. (2020). O impacto psicológico da pandemia: contra a patologização de nosso sofrimento. *O enfrentamento do sofrimento psíquico na Pandemia: diálogos sobre o acolhimento e a saúde mental em territórios vulnerabilizados*, 28-31.  
<http://biblioteca.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2021/04/enfrentamento-sofrimento-psiquico-pandemia.pdf#page=33>